

Vol. 1. February 2013

SCIENCE
AND
EDUCATION
A
NEW
DIMENSION

Editor-in-Chief
dr. Vámos Xénia

Honorary Senior Editor
dr. Barkáts Jenő



www.seanewdim.com

VOL. 1. FEBRUARY 2013

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

editor-in-chief
dr. Vámos Xénia

honorary senior editor
dr. Barkáts Jenő

PUBLISHED BY

**SOCIETY FOR CULTURAL AND SCIENTIFIC PROGRESS IN CENTRAL
AND EASTERN EUROPE**

Editors: Dr. Vámos X.; Dr. Barkáts J.; Dr. Tarasenkova N.; Kótis L.;

Web editor: Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

**BUDAPEST
2013**

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors.

Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

CONTENT

PEDAGOGY	4
<i>Бабенко Т. П.</i> Проблеми проектної діяльності у медсестринській освіті	4
<i>Бакум З. П., Хоцькіна С. М.</i> Діалогізація у процесі підготовки майбутніх викладачів економіки.....	7
<i>Barkáts J.</i> A diákmobilitás kilátásai Ukrajnában	10
<i>Биконя О. П.</i> Лінгвістичні особливості ділового англомовного електронного писемного мовлення... 14	
<i>Білоконна Н. І.</i> Емоційні переживання як складова емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи	19
<i>Білоконний С. П.</i> Формування загальнолюдських цінностей як важливої складової особистості майбутнього вчителя.....	23
<i>Бульба Т. Ю.</i> Психолого-педагогічна характеристика змісту й сутності поняття "індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента".....	26
<i>Чашечникова О. С.</i> Теоретико-методичні основи формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики.....	29
<i>Danylyuk S. S.</i> Potential of Internet-Technologies Usage in Formation of Future Philologists' Professional Competence	33
<i>Делюкіна К. О.</i> Вдосконалення якості навчання та підготовки сучасних менеджерів невиробничої сфери з урахуванням нової соціально-економічної ситуації	35
<i>Ємельова А. П.</i> Організація та зміст трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (кінець XIX – початок XX століття)	38
<i>Фадєєва Т. О.</i> Інноваційна політика щодо природничо-математичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	41
<i>Фурт Д. В.</i> Концептуальні засади навчання англійської мови на профільному рівні.....	44
<i>Гандзюк Л. А.</i> Формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва в системі професійної освіти.....	49
<i>Хоронжук В. І.</i> Психолого-педагогічні особливості старшокласників як фактор ризику виникнення дезадаптації.....	52
<i>Ганчук О. В.</i> Навчальні екскурсії з географії та їх роль у професійному становленні майбутнього вчителя.....	57
<i>Глазкова І. Я.</i> Педагогічний бар'єр як дидактична проблема	62
<i>Губарь Д. Е.</i> Использование WEB технологий при обучении аналитической геометрии будущих математиков	67
<i>Гуцолук О. О.</i> Культурологічні засади формування морально-естетичного ідеалу студентської молоді	70
<i>Хатунцева С. М.</i> Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки.....	74
<i>Калашиник Л. С.</i> Социализация детей-сирот как педагогическая проблема.....	79
<i>Кислова М. А., Горщикова Г. А., Словак К. І.</i> Застосування прикладних задач при вивченні дисциплін математичного циклу студентами технічних ВНЗ.....	82
<i>Клочко А. О.</i> Інтегрований підхід як сучасна форма організації навчального процесу	85
<i>Ковнір О. І.</i> Комунікація як чинник формування політичної культури курсантів вищих морських навчальних закладів України	88
<i>Кондрашов Н. Н.</i> Формирование профессионального облика будущего специалиста средствами научной работы.....	93
<i>Кондрашова Л. В.</i> Креативно-компетентностный подход как основа повышения профессионализма	

будущих специалистов	95
<i>Короткова Ю. М.</i> Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції).....	98
<i>Лаврентьєва О. О.</i> Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів	102
<i>Лазаренко Д. С.</i> Особливості навчання динаміки в основній школі	107
<i>Ланіна В. О.</i> Педагогічні засади організації навчального діалогу	112
<i>Левцицька Л. А.</i> Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці.....	115
<i>Макаренко О. А.</i> Актуальність проблеми розвитку професійної етики у майбутніх інженерів-педагогів	118
<i>Малихіна С. В.</i> Методика самооцінки та її здійснення суб'єктом навчальної діяльності	122
<i>Маркова Є. С.</i> Проблема підготовки майбутнього вчителя до впровадження засобів ІКТ у педагогічну діяльність.....	127
<i>Марченко Г. В.</i> Позанавчальна діяльність як засіб гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя у професійно орієнтованому середовищі внз.....	130
<i>Matveeva E. F., Plutina E. S.</i> Forming self- educational activity of students with the help of the subject “Methods of Teaching Chemistry”	134
<i>Матукова Г. І.</i> Технології розвитку критичного мислення в системі професійної підготовки майбутніх фахівців до підприємницької діяльності	136
<i>Махія Н. В.</i> Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу	141
<i>Мельник І. Ю.</i> Комунікаційне середовище в формуванні освітнього простору сучасного університету	143
<i>Мельник Н. І.</i> Розвиток особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі професійної підготовки: український та зарубіжний досвід.....	147
<i>Меньковська Ю. А.</i> Реалізація індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи	152
<i>Мишенина Т. М.</i> Сущность диалогического подхода к процессу гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей как фактор формирования дидактической компетентности	156
<i>Москальова Я. Ю.</i> Роль феномену інтуїції в особистісному розвитку людини	158
<i>Наточій А. М.</i> Особливості виховання підлітків у сучасних загальноосвітніх школах-інтернатах України.....	161
<i>Науменко Р. А.</i> Механизмы усовершенствования подготовки переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров для системы внешкольного образования в Украине	166
<i>Назаренко Н. В.</i> Применение информационных и педагогических технологий в процессе обучения студентов информатике	169
<i>Непомняща Т. В.</i> Історичний аспект розвитку комунікативної компетентності особистості: антична доба	171
<i>Носова І. О., Маїшкова О. В., Хаєт Л. Г.</i> Концептуальні підходи до підготовки фахівців готельно-ресторанної справи.....	174
<i>Паламар С. П.</i> Переорієнтація культурних цінностей епохи інформатизації під час вивчення гуманітарних предметів як чинник формування предметних компетентностей учнів основної школи.....	180
<i>Плотникова Е. В., Лаврова А. В.</i> Использование газетной статьи на уроках английского языка в средних учебных заведениях.....	183
<i>Проценко О. Б.</i> Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу: акмеологічний	

аспект.....	185
<i>Решетнікова Г. Б.</i> Важливість формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей в умовах розвитку сучасного суспільства.....	189
<i>Рибніков О. М.</i> Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті.....	191
<i>Ромашенко В. Є.</i> Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології	195
<i>Руденко І. А.</i> Соціально-економічні і історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині (XVIII-XXст.) ...	200
<i>Савінова Н. В.</i> Проблема диференціації в корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення: теоретичний аспект.....	204

Проблеми проектної діяльності у медсестринській освіті

У роботі розглянуто поняття 'проект', 'діяльність', 'проектна діяльність', 'медсестринський проект', визначено проблеми впровадження проектування у навчально-виховний процес медичних коледжів та можливі шляхи їх подолання.

Ключові слова: *проект, проектна діяльність, студенти медичного коледжу, медсестринських проект.*

Прискорені темпи життя, підвищення вимог на ринку праці, збільшення конкуренції поміж висококваліфікованих фахівців, стресогенність стали причинами зростання захворювання населення. Необхідність покращення якості первинної медико-санітарної допомоги, проведення профілактичних, діагностичних, лікувальних та реабілітаційних заходів зумовили реформування медичної галузі. Як основна ланка зазначеного процесу, суттєвих змін зазнала парадигма медсестринської освіти. Низка нормативних документів, дозволила запровадити триступеневу систему підготовки медичних сестер, від молодшого спеціаліста до магістра сестринської справи. Забезпечила позитивне спрямування змін в ефективності та значущості середнього медичного персоналу в наданні медичної допомоги всім верствам населення, визначення медсестринства як самостійної професійної одиниці, а не допоміжного персоналу в лікарській практиці.

Сучасні заклади середньої медичної освіти активно запроваджують новітні технології навчання задля формування висококваліфікованого фахівця європейської формації. Молоді спеціалісти повинні бути конкурентоспроможними, швидко орієнтуватись в інформаційному просторі який постійно змінюється, обирати правильні шляхи подолання проблем. Течії сучасної медсестринської освіти запровадили в навчально-виховний процес такий категоріальний апарат як інформаційно-комунікативні технології, проблемні клінічні завдання, валідність шляхів розв'язання нетипових ситуацій. Зазначені позиції на наш погляд, матимуть повне змістовне відображення у проектній діяльності студентів під час засвоєння нових знань та формування дослідницьких умінь і навичок.

Ретроспективний аналіз інформаційних джерел сформульованої проблеми вимагає теоретичного аналізу психолого-педагогічних аспектів проектної діяльності, нового осмислення понять, покладених в її основу. Науковці не надають однозначного тлумачення категорії «проект».

Так О. Олексюк пропонує розглядати цю категорію як сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту; це завжди творча діяльність [5, 46].

О. Савенков розуміє як сукупність документів, необхідних для створення певного об'єкта; попередній текст будь-якого документа; задум або план [7, 36].

Позиціонує як метод навчання, який можна застосовувати на заняттях та у позааудиторній роботі, зорієнтований на досягнення мети самих студентів, формує значну кількість умінь та навичок; форма організації навчального процесу, що може стати альтернативою класно-урочній системі, С. Вірста [1, 55].

Як про прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при розв'язанні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми; цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності, говорить Є. Полат [6].

За результатами наведеної інформації можна дійти висновків, що проект розглядається як комплекс документів, план, форма організації навчання, самостійна навчальна діяльність. Проте єдиним є спрямування роботи на реальний результат, що має практичне застосування, особистісну значущість, не підготовку до майбутнього життя, а розв'язання актуальних проблем студента, набуття нових умінь і навичок.

Оскільки створення проекту передбачає активну діяльність студентів, постає необхідність розглянути сутність цього процесу.

Так, у психологічній практиці діяльність визначається як взаємодія людини і світу, у якому людина свідомо та цілеспрямовано змінює світ [3; 36].

¹ Бабенко Тетяна Павлівна, аспірант кафедри педагогіки; Криворізький національний університет

С. Гончаренко надає таке тлумачення діяльності: спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети [2, 98].

Є. Рапацевич діяльністю називає активну взаємодію з навколишніми, у процесі якої жива істота є суб'єктом, що цілеспрямовано діє на об'єкт та задовольняє свої потреби [4; 169].

У навчанні виокремлюють проектну діяльність як форму самостійної роботи студентів, спрямовану на отримання запланованого результату, певної моделі, особистісного досвіду, задоволення власних мотивів у процесі здобування нових знань за умови безпосереднього взаємозв'язку з дослідницькими вміннями та навичками.

У контексті середньої медичної освіти. Суттєвою особливістю проектування у медичні галузі є робота із сучасним лабораторним обладнанням, безпосередній зв'язок з пацієнтами та медичним персоналом, що потребує ґрунтовних знань не лише певного навчального предмета, а й суміжних дисциплін. Така позиція уможливує збагачення мотиваційного складника, усвідомлення суспільної значущості обраної професії.

Проектна діяльність середнього медичного персоналу в нашому розумінні позиціонується як активна дія студентів, спрямована на самостійне творче розв'язання особистісно-значущої проблеми, у процесі якої відбувається глибоке засвоєння теоретичних знань клінічних дисциплін та формування комплексу дослідницьких умінь та навичок.

Зважаючи на те, що безпосередня професійна діяльність випускників медичного коледжу відбуватиметься відповідно до етапів медсестринського процесу далеко не всі проекти, якими б актуальними та цікавими не здавалися, будуть відповідати характеру медсестринських. Основними критеріями такої роботи ми визначаємо специфічну діяльність у площині медичної, психологічної та комунікативної сфер, спрямовану на активне застосування спостереження за фізіологічними та соціальними явищами, які вимагають відбору інформаційного матеріалу з різних лікувально-профілактичних, реабілітаційних або навчальних закладів міста; забір біологічного матеріалу задля проведення лабораторних клінічних досліджень з діагностичною метою; порівняльне вивчення фактів, процесів, результатів аналізу для виявлення певних тенденцій або розробки пропозицій медичного характеру (створення інноваційного проекту орієнтованого на визначення проблем пацієнта); виявлення ефективності використання певної системи визначення й розв'язання проблем пацієнта для проведення аналізу та своєчасної корекції; передбачається сумісне опрацювання творчої, теоретичної або практичної ідеї санітарно-просвітницького напрямку.

Незважаючи на актуальність питання, запровадження проектної діяльності в навчально-виховний процес натрапляє на низку проблем. Однією з причин можна назвати небажання викладачів працювати за проектними технологіями, апелюючи достатнім рівнем якості навчання. Це зумовлене неповною або несвоєчасною поінформованістю освітян про специфіку застосування альтернативного підходу. Частіше проектуванням називають написання рефератів чи виконання додаткової самостійної роботи, дотримуючись певних алгоритмів. Проект вимагає повної зміни ролі викладача в навчанні. За таких умов на перший план виступає діагностика психолого-педагогічних якостей колективу, визначення індивідуальних особливостей студентів, створення проблемної ситуації на занятті, сумісний пошук валідних шляхів подолання проблем. Такі дії призводять до зміни позиції викладача, який не є носієм інформації, а стає консультантом, рівноправним партнером.

Не менш важливий і різний рівень загальнонаукових знань студентів, недостатня підготовленість до самостійного опрацювання навчального матеріалу, не повною мірою сформовані вміння пошуку потрібної інформації. Нами було проведено анкетування студентів навчальних закладів середньої медичної освіти задля визначення рівня підготовки майбутніх спеціалістів до проектної діяльності. Тобто наскільки суб'єкт навчання під керівництвом педагога здатний організувати власний проект і провести експериментальне дослідження. Опитування, у якому брали участь 147 студентів Криворізького медичного коледжу, Константинівського медичного училища та Дніпродзержинського медичного училища показало, що 10,7% опитаних практично не мають уявлення про проектну діяльність, 34% будь-яку додаткову самостійну роботу розглядають як проект, проте 17,6% прагне отримувати якісні знання в новий спосіб та стати спеціалістом високого рівня у медичній галузі.

Отже, проектна діяльність повинна органічно вписуватися в навчально-виховний процес, поєднуючи всі форми організації навчання, а не носити фрагментарний, епізодичний характер. Ураховуючи специфіку проектування у медичних навчальних закладах уможливується становлення таких якостей:

1) професійні – якісне та своєчасне виконання посадових обов'язків у наданні медико-санітарної допомоги населенню, що проявляється у володінні маніпуляційними техніками;

- 2) комунікативні – оскільки робота медичного персоналу передбачає безпосереднє спілкування з пацієнтами та їх родичами актуальності набувають уміння ведення коректного діалогу, толерантність до позицій співрозмовника, аргументоване пояснення необхідності проведення тих чи тих лабораторних досліджень або хірургічних втручань із діагностичною чи лікувальною метою;
- 3) пізнавальні – передбачають здатність до визначення нових завдань особистісної значущості, виявлення дефіциту знань, пошук шляхів компенсації інтелектуальних недоліків, постійний саморозвиток та самовдосконалення як у професійних так і в соціальних аспектах, вільне володіння навичками збирання анамнезу, аналіз отриманої інформації, формулювання медсестринських діагнозів;
- 4) соціальні – усвідомлення суспільної та особистісної значущості навчання, використання отриманих умінь та навичок у майбутній професії, що призводить до створювальної, творчої діяльності у процесі опанування навчального матеріалу; здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших, продуктивно взаємодіяти із одногрупниками, співробітниками, пацієнтами та їх родичами; аналізувати та розв'язувати суперечності, які перешкоджають ефективній співпраці.

Ураховуючи професійні аспекти медичного працівника середньої ланки, запровадження проектування вимагає створення низки дидактичних умов, як сукупності заходів, організованих викладачем у навчально-виховному процесі, що дозволяють сформулювати дослідницькі уміння та навички, самостійність і творчість у роботі. По-перше, проектна діяльність вимагає докорінної зміни організації теоретичних занять. Лекції повинні проводитися у вигляді дискурсу, обговорення проблемної ситуації, проголошеної викладачем, або сформульованої самими студентами. Обов'язкове визначення завдань та шляхів розв'язання визначеної проблеми. По-друге, практичні або лабораторні заняття повинні бути органічним продовженням теоретичних, де студенти мають змогу не тільки набути навичок роботи із медичним обладнанням, засвоїти виконання найбільш поширених маніпуляцій, а й провести елементи дослідження в межах проекту, презентувати його результати, визначити практичне застосування. Ефективне виконання всіх етапів навчання не можливе без активного залучання студентів.

Проте основним способом подачі навчального матеріалу в медичних коледжах було і лишається інформування. Викладач, виступаючи в ролі оратора, на теоретичних заняттях доносить до студентів певний обсяг аксіоматичної інформації. Запам'ятовуючи матеріал лекції, майбутні медики намагаються відтворити його у процесі практичної або лабораторної роботи. Опрацьовуючи алгоритми, студенти швидко вчаться автоматично виконувати певні маніпуляції, іноді до кінця не розуміючи логічної послідовності дій. В умовах стрімкого розвитку науки знання, отримані в такий спосіб стають малоцінними та швидко втрачають свою актуальність. Тому більшість викладачів схиляються до думки, що їхньою метою є навчити обирати з великої кількості інформації необхідну, опрацьовувати її, та у такий спосіб здобувати нові знання.

Отже, проектна діяльність студентів постає важливим чинником у підготовці фахівця, дозволяє перенести акцент із процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, самостійності мислення, творчого пошуку шляхів розв'язання проблем, постійного збагачення власного багажу знань, самовираження та самовизначення. Проте готові висновки, які пропонують підручники для засвоєння, або лекційний матеріал, поданий викладачем, створюють враження закінченості та незаперечності. Такий спосіб викладання навчального матеріалу є економічним і компактним, та все ж не дає студентам змоги відчувати сам процес здобування знань під час роботи над проектом. Необхідно створити комплекс дидактичних умов, які дозволять запровадити проектування в навчально-виховний процес, що забезпечить формування здатності студентів свідомо відбирати оптимальні засоби здобування нових знань із багатьох альтернативних підходів, поєднувати у певну систему та реалізовувати у власній професійній діяльності, прагнути до безперервного вдосконалення своїх знань та умінь, вчасно реагувати на постійні зміни в інформаційному та технологічному просторі.

Література

1. Вірста С. Є. Інноваційне навчання: метод проектів / С. Є. Вірста // Нові технології. – К., 2007. – Вип. 50. – С. 52 – 58.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

5. Олексюк О. Є. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології / О. Є. Олексюк // Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв: МДГУ імені П. Могили. 2004. – Т. 36. – Вип. 23. – С. 45 – 49.
6. Полат Е. С. Метод проектов в интернет образовании [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. Режим доступа http://www.gmeit.murmansk.ru/text/information_science/workshop/seminars/training_persona
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: [учебное пособие] / Александр Ильич Савенков. – М.: Ось – 89, 2006. – 480с.

Babenko T.

Problems of project activity in nursing education.

Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

The paper discusses the concept of 'project', 'activity', 'project activity', 'nursingproject', it was determined problems of implementation designing in trainingeducational process at the medical colleges and possible ways of their overcome.

Keywords: *project, project activity, students of the medical college, nursing project.*

Бакум З. П., Хоцькіна С. М.²

Діалогізація у процесі підготовки майбутніх викладачів економіки

На основі узагальнення сутності розкриття аспекту діалогізації у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки авторами запропоновано систему навчальних ситуацій, що сприяють удосконаленню комунікативних умінь та навичок майбутніх педагогів професійного навчання економічного профілю.

Ключові слова: *діалогізація, діалог, майбутні викладачі економіки.*

Значущим аспектом взаємопорозуміння є обмін думками і знаходження спільної мови у процесі педагогічного спілкування, що можливе за умови сприяння діалогічності навчального процесу. Адже уміння вступати в діалог та підтримувати його – найважливіша комунікативна здатність, яка сприяє поживленню пізнавального інтересу, активізує навчальну діяльність та підвищує ефективність роботи з розвитку мовлення студентів загалом та майбутніх викладачів економіки зокрема.

У процесі аналізу наукової літератури виокремлено провідний аспект, на якому наголошує більшість науковців (Л. Долинська, О. Семенюк, В. Паращук та інші), що поміж реалізації функції спілкування у процесі діалогічного мовлення відбувається організація взаємодії, здійснення впливу, регулювання відношень засобами мовного коду. Відтак успішний діалог передбачає дотримання базових нормативних правил, що регулюють поведінку комунікантів під час вербального контакту. Отже, основна мета учасників діалогу – підтримання мовленнєвої взаємодії, за якої послідовно продукуються різноманітні за функцією мовленнєві акти, поєднані ситуативно-тематичною спільністю. Тому висловлювання зазвичай спрямовані на обмін інформацією, спонукання до дії, вираження емоційної оцінки, дотримання норм мовленнєвого етикету [4, 48 – 49]. Як зазначає Л. Долинська, діалогічність процесу навчання приводить як до інтелектуального й особистісного збагачення учасників, так і до неусвідомлюваного засвоєння майбутнім фахівцем абсолютно нових норм спілкування, у результаті чого відбувається розвиток інтелектуального, емоційного й мотиваційного аспектів особистості [3, 8 – 11].

Цікавою для нас є позиція О. Гойхман та Т. Надєїної щодо наявності в діалозі елементу неочікуваності; це є потенціалом розвитку творчої уяви, гнучкості мислення, навичок комунікації, уміння прогнозувати події, характерною комунікативно-мовною особливістю діалогічного мовлення [4, 47 – 48]. На думку В. Біблер, В. Литовського, Є. Пасова, В. Ямпольського, діалог постає основою творчого мислення, є необхідним елементом сучасної педагогічної освіти.

Надалі акцентуємо увагу на наукових доробках Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Соколова, Л. Якубінського, які досліджують природу діалогічності мови та мислення в аспекті визначення асиметрії будови, функціонування та взаємодії великих півкуль головного мозку людини. Проблему формулювання особливостей, структури, змісту, функцій

² Бакум Зінаїда Павлівна, доктор педагогічних наук; професор; завкафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки; Хоцькіна Світлана Миколаївна, аспірант кафедри педагогіки; Криворізький національний університет

зовнішнього та внутрішнього діалогів у спілкуванні розкрили М. Бахтін, В. Біблер, Г. Кучинський та ін. Розробленням аспектів універсальних систем комунікації особистісної й рольової діалогічної взаємодії опікуються Е. Берн, А. Добрович, В. Мясіщев, Р. Якобсон, Я. Яноушек та ін.

Зазначимо, що витлумачення поняття "діалог" багатоаспектне. Пор.: 1) розмова двох або декількох осіб (лінгвістика); 2) контакт суб'єктів, які здійснюють мовну комунікацію у процесі взаємодії властивих смислових позицій (психологія); 3) своєрідна форма спілкування учасників педагогічного процесу за умов навчальної ситуації, під час якої відбувається інформаційно-смисловий обмін (педагогіка). Ознайомлення з науковими доробками М. Амінова, Л. Виготського, С. Рубінштейна, І. Семенова дозволило увиразнити такі основні функції навчального діалогу: а) передача інформації, соціального досвіду через формування світогляду; б) регулювання взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; в) забезпечення саморозвитку особистості.

Відтак на основі розуміння сутності та специфіки діалогізації процесу підготовки майбутніх викладачів економіки вважаємо за доцільне запропонувати практичний аспект розв'язання проблеми, спрямований на розвиток й удосконалення комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців.

Діалогічність процесу засвоєння знань майбутніми викладачами економіки передбачає врахування таких аспектів: формування питань проблемного характеру; актуальність досліджуваного аспекту; розв'язання проблем через діалог різних позицій; навчальний діалог – процес адекватної актуалізації логічного мислення. Адже діалог сприяє розкриттю творчого потенціалу студента завдяки самостійному пошуку істини [1], [2]. Відповідно, діалогічність навчального процесу засвоєння знань має ґрунтуватися на певних принципах: вибору цікавої практично важливої ситуації; колективно-консультаційній ролі викладача; урахуванні інтересів та можливостей майбутніх фахівців.

Діалогічне мовлення використано в навчальній діяльності задля залучення майбутніх педагогів професійного навчання економічного профілю до спілкування у формальних умовах через обмін думками, поглядами на сутність пропонованої до розгляду проблеми; що дає змогу формувати вміння самостійного мислення й аргументованого викладу думок. Така організація семінарських занять сприяє зростанню інтересу до педагогічних та економічних наук, навчає критично сприймати прочитане, на основі зіставлення різних позицій аргументовано доводити розв'язання аспектів досліджуваного. Відтак у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів економіки використовуємо комплексні ситуативні завдання, що сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наводимо фрагмент пропонованих завдань аспекту діалогізації у процесі вивчення педагогічних дисциплін, що охоплюють розв'язання ситуативних завдань, створення ситуацій у навчальному процесі за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників.

І. Прочитайте текст, спрогнозуйте діалогічну ситуацію відповідно до пропонованого початку, відтворіть діалог (умова – обґрунтування певної позиції).

1. Механізм економічної системи освіти охоплює три етапи: засвоєння економічних знань, їх перетворення на переконання та установки, набуття умінь реалізовувати знання в економічній діяльності. Ефективність економічного виховання залежить від раціонального здійснення етапів ефективної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

2. В умовах ринкової економіки активна роль у стратегічному розвитку належить інвестиційній політиці, що, як відомо, охоплює такі елементи: вибір джерел і методів фінансування інвестиційних проєктів; визначення термінів їх реалізації; вибір відповідальних за реалізацію інвестиційної політики органів; створення необхідної нормативно-правової бази функціонування рівня інвестицій та сприятливого інвестиційного клімату. Тому в забезпеченні ефективності чільне місце посідає інвестиційна привабливість. Відповідно, точна й об'єктивна оцінка потенціалу та ризиків є пріоритетним завданням, розв'язання якого сприятиме обґрунтуванню адекватних заходів із підвищення інвестиційної привабливості.

3. Нині до національної культури входить блок сучасної економічної культури. Реальне економічне життя випереджає наявні знання з економіки, ставить проблеми, що вимагають негайного розв'язання, а саме: економічна поведінка молоді... (завершіть думку, використавши ряд взаємозалежних і взаємозумовлених перспективних позицій).

4. Економічна поведінка людей є важливою соціально-економічною умовою життєдіяльності. В умовах перехідної економіки змінюється уявлення про те, яка економічна поведінка є кращою. Зазначені настанови де в чому суперечать особливостям менталітету, що історично склався, типу економічного мислення, що викликає деформації, деструктивну економічну поведінку людей, призводить до непередбачуваності процесу вибору. Тому ефективність економічної трансформації в Україні залежить від об'єктивного оцінювання специфіки реформування національного господарства, характеру економічних дій та готовності населення України. Отже, проведення досліджень, які вивчають зв'язки між трансформаційною економікою, майновим розшаруванням, зростанням

нерівності, поведінкою та мобільністю людини і соціальних груп, набуває особливої актуальності в таких аспектах: ...

5. Управління фінансовим потенціалом регіону опосередковує процес діяльності суб'єктів управління фінансовими ресурсами, створення, нарощування й ефективного використання фінансового потенціалу ...

Створення діалогічних ситуацій у навчальному процесі

1. Складність діяльності підприємця зумовлена впливом економіки, політики, техніки, юриспруденції, психології, етики. Відтак задля розвитку підприємництва необхідно: а) змінити ставлення до приватного підприємця; б) розв'язати правові аспекти власності та прав громадян на підприємницьку діяльність; в) упровадити виважену та стимулюючу податкову політику; г) надати маркетингові послуги, сервісне обслуговування й соціальні гарантії підприємцям. Створіть діалогічну ситуацію й доведіть, що окреслені аспекти передбачають вплив шкільної економічної освіти на успіх розпочатої підприємницької справи.

2. У процесі прогнозованого діалогічного спілкування окресліть спільні ознаки підприємницького й викладацького таланту (за пропонованими аспектами): уміння організовувати виробництво товарів та послуг; навички інноваційної діяльності; вміння ризикувати; здібності до швидкої мобілізації ресурсів задля організації виробництва прибуткової галузі.

3. Ви – викладач економіки. Як поясните учням: а) хто такий підприємець; б) роль і місце економічного мислення, економічної поведінки, економічної діяльності й економічної культури в діяльності учня, студента, викладача, підприємця. Створіть діалоги та переконайте в дієвості висунутої гіпотези.

4. Наведіть приклади, які ілюструватимуть доцільність розвитку логічного, абстрактного й образного мислення у процесі вивчення методики викладання економіки.

5. Проблема підготовки викладачів економіки: реалії, проблеми і перспективи. Роль економічної культури в системі загальної освіти.

6. Чому професіограму викладача економіки варто розглядати в сукупності таких основних складників: економічна компетентність; володіння вміннями й навичками передачі знань за умови паралельно здійснюваного аналізу; готовність до творчої діяльності та педагогічної взаємодії; здатність до самоосвіти. Що необхідно додати? Доведіть, використовуючи діалоги задля переконливої аргументації обраної позиції.

7. Наведіть приклади виявлення інтуїції у професійній діяльності. Відстежте залежність позитивних впливів від рівня економічної поведінки та культури.

8. Переконайте в тому, що освічена особистість має усвідомлювати пріоритети загальнолюдських цінностей, бути економічно вихованою, морально гнучкою, відповідальною.

9. Доведіть або спростуйте тезу: «У процесі економічної підготовки постає важливим формування гуманитарної свідомості, оскільки це має прямо пропорційний вплив на економічну діяльність».

10. Запропонуйте засоби створення позитивної мотивації процесу економічного навчання.

11. Змоделуйте ситуації на підтвердження того, що економічна поведінка є втіленням економічного способу мислення.

12. Структура економічного навчання являє сукупність взаємопов'язаних етапів викладання (підготовка до повідомлення економічної інформації та її відтворення; забезпечення процесу закріплення отриманих знань; розкриття сутності економічного аналізу; розгляд економічної ситуації задля прийняття доцільного рішення). Збагатіть запропоновану структуру.

13. Розширте перелік творчих особливостей майбутнього педагога профільного навчання економічного профілю, наситивши наявні економічною специфікою: незалежність суджень і оцінок; готовність до ризику; почуття гумору та вміння зосереджуватися; оригінальність і допитливість; легкість асоціацій; широта інтересів.

14. Прокоментуйте афоризми. Які аспекти є дискусійними, чому?

Економічна свобода – це свобода будь-якої діяльності, що охоплює право вибору, ризик і відповідальність (Овідій).

Праця звільняє нас від трьох великих лих: нудьги, пороку і нестатків (Вольтер).

Здатність обирати – найцінніша властивість розуму (Т. Вайлдер).

Людина з безліччю позитивних якостей додасть до них ще дві, якщо виявиться здатною заробити і розумно витратити великі гроші (Е. Севрус).

Незважаючи на розходження в деталях, майже всі економічні проблеми мають одну сутність. Це є необхідність... урівноваження попиту і пропозиції (А. Маршал).

Конкуренція – життя торгівлі та смерть торговців (Альберт Хаббарт).

Жодна реклама не може продати те, чого продати неможливо (С. Паркінсон).

У цьому світі багатими нас робить не отримане, а віддане (Генрі Бічер).

Підприємець – революціонер економіки. Прибуток для нього – лише символ успіху. Головне – вступити на незвіданий шлях, де закінчується звичний порядок. (Й. Шумпетер).

Розумний ризик – найцінніший аспект людського добробуту (Є. Ф. Галіфакс).

Ураховуючи досвід роботи в аспекті підготовки майбутніх викладачів економіки можемо стверджувати, що діалогова ситуація посилює емоційно-психологічний стан майбутніх фахівців, породжує внутрішні стимули активної участі в навчально-пізнавальному процесі здобуття знань, умінь, навичок. Відповідно, аспект організації взаємодії суб'єктів дає змогу в комунікативній ситуації вдосконалювати лексичні, стилістичні, граматичні, орфоепічні вміння й навички. Тому за умови створення ситуації живого спілкування мовлення стає більш змістовним та аргументованим.

Література

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: [монографія] / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Бакум З. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: теоретико-практичний аспект проблеми / З. П. Бакум, С. М. Хоцькіна // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. LVIII – Ч. 2. – Херсон: ХДУ, 2011. – С. 278 – 282.
3. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти / Л. В. Долинська // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка: в 4-х т. – Т. 2. – Вип. 26. – К.: Главник, 2005. – 508 с.
4. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 240 с.

Bakum Z., Hotskina S.

Dialogue-based speech in the process of training the future economics teachers.

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

The concept of dialogization in the process of professional training of the future economics teachers is defined in the article. The use of learning situations based on the dialogue that assist the development of communicative skills of future specialists is offered by the authors.

Keywords: *dialogue-based speech, dialogue, future economics teachers.*

Barkáts J³.

A diákmobilitás kilátásai Ukrajnában

Bevezetés. *Diákok külföldi tanulmányútja nem új jelenség. Európa e téren már több évszázados hagyományokkal rendelkezik. Európa határain túl is jelentős a diákok utazási kedve. Afrikai, ázsiai, latin-amerikai diákok ezrei tanulnak európai vagy észak-amerikai egyetemeken, és számuk egyre növekszik, megelőzve magának a felsőoktatásnak a terjedését.*

Másfél évtizede Európában a diákmobilitásnak jelentős szerepet szánnak az európai felsőoktatási modell létrehozásában, a felsőoktatás minőségének javításában. Ennek különleges aktualitást adott a Bolognai folyamat címszó alatt történő felsőoktatási reform, amelyen, több-kevesebb sikerrel, még ma is fáradozik sok csatlakozott ország. A diákmobilitást különböző állami és regionális programok segítik. Sok ország két- és többoldalú szerződésben szabályozza a diákok tanulmányi mobilitását.

Az ukrán diákmobilitás ma. Ukrajnában a diákmobilitást a Bolognai folyamattal kapcsolatban emlegetik. A bolognai irányelvek ismeretében az ukrán csatlakozást követően ez érhető is [1]. A közös irányelvek ellenére az ukrán mobil diákok problémái több sajátos vonással rendelkeznek. Ellentétben az európai diákokkal, akik számára a tanulmányi mobilitás többnyire a külföldi egyetemen történő egyéves vagy néhány hónapos képzést jelenti, az ukrainai fiatalok többnyire egy teljes képzésre, tehát egy külföldi egyetem diplomájának a megszerzésére törekcsenek. Azoknak is, akik az egyéves külföldi képzést választják, számos akadállyal kell megküzdeniük [4].

³ Barkáts Jenő, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

A reformok ellenére az ukrán felsőoktatás szerkezete jelentősen különbözik a bolognai irányelvekben megfogalmazott elképzelésektől. Megjegyzem, ez nem mindig tekintendő egyértelműen hátránynak. A bolognai elvek érvényesülése leginkább a képzési program modulszerkezetében nyilvánul meg. Az idevágó előírások viszont nem elégségesek a hallgatói mobilitás, a képzések szinkronizálásának biztosításához. Talán a legszembeütőbb a kétféle teljes felsőfokú végzettség, a specializist és a magiszter megléte. A kettő között a hazai szakemberek is inkább a kimeneti követelményeket emlegetik különbségként. A képzés tartalma, a tantárgyi listák sokszor nagyon hasonlóak. A másik szembeütő különbség a 4 éves felsőfokú alapképzés. Hogy a megszokott teljes felsőfokú képzés ne legyen öt évnél hosszabb, a specializist és a magiszteri képzés egyéves-másfél éves lett. Az egyéves képzési idő gyakorlatilag lehetetlenné teszi az ötödikes diákok számára a hosszabb külföldi tanulmányokat. Emellett a specializist diplomát a legtöbb országban, ahol nincs ilyen kettősség, csak BSc diplomaként lehet honosítani. Hasonlóan történik a képzés megítélése is, ami a külföldi tanulmányi útját tervező specializist képzésben részt vevő ukrán diáknak ez egy újabb problémát okoz.

Problémát okoz, a gondosan megfogalmazott tanulmányi szerződések ellenére, a külföldi egyetemen teljesített kurzusok és kreditértékük elismertetése. Az ukrán felsőoktatásban egy évtizede működő kreditrendszer néhány sajátossággal rendelkezik. Egy kredit 36 tanulmányi – tantermi, konzultációs és önálló – órának felel meg az ajánlott 30 óra helyett. A BSc képzésben ennek mintegy a fele tantermi óra.

A nemzetközi diákmobilitás biztosításához szükséges a nemzeti és nemzetközi képesítési rendszerek összevetése, az egységes értékelési rendszer, a képzési és kimeneti követelmények kidolgozása stb., emellett szem előtt kell tartani, hogy a felsőoktatás magas minősége csak differenciálással, egyéni tanösvények kidolgozásával lehetséges. Ez komoly feladatot jelent minden nemzeti felsőoktatási rendszer számára.

Az ukrán diákmobilitás fejlesztésében jelentős szerepet játszhat a nemzeti tanulmányi mobilitás rendszerének létrehozása és a megfelelő szabályozás kidolgozása. Már az országon belül is igen nehézkesen történik egy diák átjelentkezése az egyik felsőoktatási intézményből a másikba. Annak ellenére, hogy minden intézményben ugyanazok az előírások vannak érvényben, a tanmenetek között jelentős különbségek lehetnek, ezeknek csak a tartamára, kötelezően oktatott kurzusaira vonatkozik az egységes szabályozás, a szerkezetére már nem. Az elvégzendő kurzusok közötti különbséget a diáknak a nyári vakáció utolsó hetéig ki kell küszöbölnie, amire a nyári szabadságolások közepette nagyon korlátozottak a lehetőségei. A tanmenetek szinkronizálásnak egyetlen lehetőségét sokan a központi szabályozásban látják, amit viszont a felsőoktatási intézmények többsége nem fogadna szívesen. A tanmenetek egységesítése csak a szabadon választható tantárgyak jelentős növelésével lenne elfogadható. Az előírások szerint a képzési idő mintegy két harmadát a kötelező (normatív) tantárgyak oktatása és gyakorlatok képezik. A maradék egy harmadot a variatív tantárgyak és gyakorlatok, a szakosodás és a szabadon választható tantárgyak teszik ki. Az egyes szakok, szakosodások tartalmi előírásai, a négyéves képzési idő ellenére, a szabadon választható tantárgyak számát jelentősen megnyirbálják, ellehetetlenítve az egyes intézmények képzési menetének szinkronizálást. Talán éppen ezért az ukrán fiatalok tanulmányi mobilitása az országon belül jelentős mértékben még most is az átjelentkezésben nyilvánul meg. [6]

A mesterképzés korlátozott keretszáma miatt a BSc diploma megszerzése után a továbbtanulást választó diákok túlnyomó többsége, ha csak teheti, ugyanabban az intézményben felvételizik specializist- vagy mesterképzésbe. Ezen még a néhány éve kötelező jelleggel bevezetett felvételi vizsga sem változtatott.

A nehézségek ellenére sok ukrán felsőoktatási intézmény az utóbbi egy évtizedben jelentős lépéseket tett a diákmobilitás fejlesztésére, gyümölcsöző partneri kapcsolatokat építve ki külföldi intézményekkel. Ennek eredményeképpen több közös program indult, közös karok, intézmények nyíltak. A programok többsége két diploma – egy hazai és egy külföldi – megszerzésére irányul. A képzési idő egy részét a diák a külföldi egyetemen tölti. Ilyen például a ukrán-lengyel „1,5+1,5” program.

A közös képzések indításában a következő tényezők játszanak meghatározó szerepet:

- az intézmények elhelyezkedése;
- a képzési költségek koordinálása a két intézményben;
- az állami ráfordítások paritása.

Szükség van:

- a diákok kettős jogállásának elismerésére;
- a képesítések kölcsönös elismerésére vagy megfeleltetésére a két partnerintézmény országaiban;
- a BSc és mesterképzés időtartamának megváltoztatására;
- a szabadon választható tantárgyak számának és kreditértékének növelésére a könnyebb tantervi egyeztetések érdekében.

Ezeket néha az állami programok szintjén is nehéz megvalósítani. Még az ukrán-orosz együttműködés keretében született „Kettős diploma” program se lett kivétel, akkora különbségek keletkeztek a két ország képzésében a Szovjetunió felbomlása óta eltelt két évtized alatt.

És csak ezek után kezdődhet magának a képzésnek a kidolgozása:

- a tantárgyi listák egyeztetése,
- a tanmenetek egyeztetése,
- az eljárások kidolgozása,
- az elvégzett kurzusok elismerésének a menete;
- a záróvizsga lebonyolítása és a két ország diplomái kiállítása és átadása menetének a kidolgozása.

Az elit ukrán egyetemek végzőseinek többsége (2012-ben 91%-a) fontolgatja a külföldi munkavállalás lehetőségét, elsősorban Észak-Amerika vagy Európa valamelyik országában. Sokan ezért kezdenek felsőfokú tanulmányokat. Ilyen körülmények között egy európai diploma megszerzése itthon igen népszerű, amivel élnek is az ukrán egyetemek. Néhány éve a közös programok száma meghaladta a százat. A két diploma megszerzésére irányuló képzés már nem számít ritkaságnak. Emellett a diákok 5%-a bevallotta a külföldi munkavállalás céljából tanulna külföldön.

2010 végén az ukrán és az orosz oktatási miniszter egyezményben rögzítette a diákmobilitás további fejlesztéséről szóló elképzeléseket. 2011 augusztusában az ukrán kormány a tanulmányi mobilitás elősegítésére egy nemzeti információs központ létrehozásáról hozott döntést [2]. A központnak egy sor fontos feladata lenne, többek között az érdekelt felek, polgárok, itthoni és külföldi szervezetek informálása a diákmobilitással kapcsolatos kérdésekről, a diplomák elismeréséről, az ukrán felsőoktatás integrálásáról az egységes európai felsőoktatási térbe stb., de a külföldi egyetemek által kiállított diplomák hitelességének az ellenőrzése is. 2012-ben Ukrajna oktatási és tudományos, ifjúsági és sportminisztériuma a felsőoktatási intézetek számára egy tervezetet készített a diákmobilitás szabályozásra [3]. Az érdekelt felek 2013. január 25-ig teheték meg észrevételeiket, javaslatukat a tervezettel kapcsolatosan.

2010-ben 35 ezer ukrán fiatal tanult külföldi egyetemeken. A legtöbben – tizenháromezren – Oroszországban, hat és fél ezren Németországban, több mint háromezren Lengyelországban. A vezető hármast a népszerűségi listán az USA, Franciaország, Csehország, Olaszország, Magyarország, Ausztria és Nagy-Britannia követte. Az utóbbi három évben különösen látványosan növekedett a Lengyelországban tanuló ukrán diákok száma: tavaly már hatezer-ötszázan voltak. Az idén számuk meghaladhatja a nyolcezeret.

A külföldön tanuló ukrán diákok 90%-a tanulmányaik befejeztével hazatér, és külföldi diplomával a kezükben próbálnak állást keresni. A kiemelkedő képességű fiatalok, és azok, akik házasságot kötöttek, általában külföldön maradnak [5].

A hazatérők diplomáját Ukrajnában nem ismerik el, azt honosítani kell. Ehhez egy sor iratra van szükség, amire többnyire nem is gondol a fiatal: kell a diploma felülhitelesítése, a képzési program (hiteles fordítása), a külföldi intézmény akkreditálásáról szóló irat stb., amit itthonról néha nem csak összetett, de gyakorta meglehetősen költséges is megszerezni. Ezek összegyűjtése hónapokkal meghosszabbíthatja a honosítás folyamatát. A külföldi diplomák elismerése terén sokan az orosz példát követnék. 2012 nyarán fogalmazódott meg Ukrajnában az elképzelés, hogy a három nemzetközi egyetemi rangsor egyesítésével kapott listán szereplő első háromszáz intézmény által kiállított diplomát honosítás nélkül elismerik az országban. A lista elkészítését 2012 szeptemberére, októberére ígérték.

Az ukrán diákok többségét viszont az érdekli, hogy hol ismerik el az ukrán diplomát. A posztszovjet térség országaiban, amelyekkel Ukrajna a diplomák elismeréséről egyezményt kötött, többnyire a diploma fölülhitelesítése sem szükséges. Az Európai Unió országaiban a honosítási folyamat sokkalta összetettebb. A legrosszabb helyzetben a specializált diploma tulajdonosai vannak: ezeket, ritka kivétellel, BSc diplomaként sikerül csak honosítani. Hagyományosan a legnagyobb elismerésben a Kijevi Műszaki Egyetem és a Harkovi Orvosi Egyetem diplomája részesül.

Az ukrán diákok tanulmányi mobilitását gátló tényezők között a legfontosabbak:

- az oktatási rendszerek közti különbségek;
- a gazdasági jellemzők;
- a vízumkényszer.

A vízumra néha hónapokat kell várni. Emiatt még azok az ukrán fiatalok sem tudnak teljes mértékben élni a tanulmányi mobilitás lehetőségével, akik felvételt nyertek valamelyik európai egyetemre.

Ezek leküzdésében csak az ország kormányzata tehet hathatós intézkedéseket. Míg ezek váratnak magukra, az ukrán fiatalok egyénileg próbálják leküzdeni a külföldi tanulás lehetőségének akadályait. Emellett az ukrán egyetemek többségén még mindig nem megfelelő a diákmobilitással kapcsolatos információ áramlása, nem működik a diákok és a tanárok mobilitását segítő konzultációs szolgálat, nem működnek a diákok adaptációját segítő szervezetek.

Ukrajnában a tanárok mobilitása lényegében az oktatási tapasztalatszerzésben és a közös kutatási projektekből való részvételben merül ki. Ennek több oka van, az első: a felsőoktatási rendszer előírásai; a második: a tanári testület alacsony szintű internacionalizálódása, aminek oka a felsőoktatás állami

szabályozásban és a tanárok gyenge idegen nyelv ismeretében keresendő. Emellett a felsőoktatásban dolgozók továbbképzésének, szakmai fejlődésének csak előírásai léteznek, rendszere, finanszírozása mind a mai napig megoldatlan. A tanárok külföldi tanulmányi útját, képzését az ukrán oktatásügy nem ismeri el. A tudományos fokozatok rendszere, ami a szovjet időktől változatlan maradt, két tudományos fokozat – a kandidátusi és doktori – megszerzését teszi lehetővé. Ukrajnában a kandidátusi fokozatot a PhD megfelelőjének tartják, az azonosságról régóta megszűntek a viták. Az oktatási és tudományos minisztérium, az Ukrajnában szerzett kandidátusi diplomák esetében, ezt már több mint egy évtizede egy diplomamellékletben ismeri el. A PhD diplomák elismerésével sokkal bonyolultabb a helyzet. Ezeket honosítani kell, ami nemcsak a nyugati doktori programok végzőseinek mérgezi meg az életét, hanem az egyetemekét is: a honosítási kényszer mindenkire vonatkozik, még akkor is, ha az illető csak egy félévvel érkezett Ukrajnába. [6]

A helyzet változását az Ukrajnában működő diákcseraprogram és alapítványok száma is jelzi:

Alexander von Humboldt Stiftung (<http://www.humboldt-foundation.de>)

American Association for the Advancement of Science (<http://www.aaas.org/programs/international>)

American Councils for International Education (<http://www.americancouncilskyiv.org.ua>)

Au-Pair (<http://www.au-pair.com.ua>)

British Council Ukraine. **Web-site:** <http://www.britishcouncil.org/ukraine>

Canadian Executive Service Organization (CESO) (<http://www.ceso-saco.com>)

Centre Nationale de la Recherches Scientifique (CNRS) (<http://www.cnrs.fr>)

Civilian Research and Development Foundation (CRDF) (<http://www.crdf.org.ua>)

Deutscher Akademischer Austausch Dienst (<http://www.daad.org.ua>)

DFG (German Research Association) (<http://www.dfg.de>)

Economics Education & Research Consortium (<http://www.eerc.kiev.ua>)

Erasmus Mundus. **Web site:** http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html

EUREKA (<http://www.eureka.be>)

European Organization For Nuclear Research (CERN) (<http://public.web.cern.ch>)

Fulbright Ukraine (<http://www.fulbright.org.ua>)

INTAS (<http://www.intas.be>)

NATO Science Program (<http://www.nato.int/science/index.html>)

Open Society Institute (<http://www.soros.org>)

Russian Foundation for Basic Research (<http://www.rfbr.ru>)

A külföldi tanulást egyre vonzóbbá teszik az országban történő változások is: a tandíjak növekedése és a külső felvételi bevezetése. A tanulmányi programok képviselőit, a diákok és szülei konzultálását Ukrajnában többnyire nem maguk a külföldi egyetemek, hanem oktatási központok és utazási irodák végzik. Egyre több ilyen ügynökség segíti a diákok mobilitását, sokszor nem kis haszonnal. Ezek próbálják szétszlatni a külföldi tanulással kapcsolatos, főként az idősebb nemzedékben, a szülőknél kialakult tévhiteket. Mindenekelőtt, hogy a külföldi egyetemeken megfizethetetlenül drága a tanulás, hogy az európai egyetemeken teljesíthetetlenül magasak a felvételi követelmények, és hogy a külföldön való tanulásnak rengeteg bürokratikus akadálya van. És ezt egyre nagyobb sikerrel teszik.

Egy nem teljes lista ezekről:

A-priori ügynökség (<http://www.a-priori.kiev.ua/>)

Albion Education ügynökség (<http://www.albioneducation.com/>)

DEC education (<http://dec-edu.com/>)

Domar Travel Education ügynökség (<http://www.dteducation.com/>)

Evenor Ukraine ügynökség (<http://www.evenor.ee>)

InfoStudy ügynökség (<http://infostudy.com.ua/>)

International House ügynökség (<http://www.ih.kiev.ua/abroad>)

Istudy ügynökség (<http://www.istudy.com.ua/>)

Star Travel (<http://www.starttravel.ua/>)

STUDY.UA ügynökség (<http://www.study.ua/>)

Study and Travel ügynökség (<http://study-and-travel.net/>)

UTI Travel & Education ügynökség (<http://uti.com.ua/>)

Aspect ügynökség (<http://www.gostudy.com.ua/>)

EPOCH (<http://www.epoch.ua/>)

Esperanto Travel (<http://www.etravel.com.ua/>)

Osvita-pol (<http://www.osvitapol.info/>)

Start Plus (<http://startplus.com.ua/>)

Összegzés. Egyre több ukrán fiatal folytat külföldi tanulmányokat. Számuk az idén elérte a 35 ezret. Ezek többsége valamelyik külföldi egyetemen próbál diplomát szerezni, és ez a tendencia a közeljövőben nem fog megváltozni. E fiatalokat és az ukrán egyetemek diákjait egyre több csereprogram és ügynökség segíti. Növekszik a két diploma megszerzését célzó képzések száma Ukrajnában, akárcsak a közös karok, intézetek és az akkreditált képzést folytató külföldi egyetemek fiókjainak száma az országban. A kormányzat, néha kapkodva, próbálja utolérni önmagát és megteremteni a diákmobilitás törvényi háttérét. Az ukrán diákok mobilitására továbbra is a gazdasági jellemzők, a választott külföldi egyetem elhelyezkedése, az oktatási rendszerek közötti különbség és a vízumkényszer vagy annak eltörlése lesznek a legnagyobb hatással.

Irodalom

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г.°Кременя. Авторський колектив: М. Ф.°Степко, Я. Я.°Болюбаш, В. Д.°Шинкарук, В. В.°Грубінко, І. І.°Бабин. - К.: Освіта, 2004. – 356с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. № 924 “Питання національного інформаційного центру академічної мобільності” / <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/924-2011-p>. Letöltés ideje: 2012. január 10.
3. Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України. Проект. / <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/public-discussions/2249/> Letöltés ideje: 2012. január 10.
4. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб’єкти організації // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 45. Педагогічні науки. – 2009. – С. 20-26.
5. Мокій А. І., Лапшина І. А. Академічна мобільність: виклики і загрози для людського капіталу України // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – № 11, Серія: Міжнародні відносини. – С. 14-17.
6. Гурч Л. Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі / <http://personal.in.ua/article.php?ida=53>. Letöltés ideje: 2012. január 10.

Barkáts J. (Borkach E.)

Prospects of student mobility in Ukraine.

Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, Ukraine

Nowadays more and more Ukrainian students study abroad. This year their number reached 35 thousand. The majority of them attempts to get a diploma in a foreign university, and this tendency will not change in the near future. The efforts of the Ukrainian students both abroad and in Ukraine in these days are supported with constantly increasing number of exchange programs and international agencies. We can see increase in the number of trainings which intend to provide two diplomas for the students in Ukraine, as well as the increase in the number of foreign universities providing education in the departments combined with Ukrainian universities. The government sometimes hurriedly trying to catch up with itself and create the legal background of student mobility. Still the greatest influence on the Ukrainian student mobility will have the economic aspects, the location of foreign universities, differences in the educational systems of different countries, and the requirement of visa or its abolition.

Keywords: student mobility, Ukraine

Биконя О. П.⁴

Лінгвістичні особливості ділового англомовного електронного писемного мовлення

У статті досліджуються лінгвістичні особливості ділового англомовного електронного писемного мовлення у навчанні ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: ділова англійська мова, студенти економічних спеціальностей, ділове англомовне електронне писемне мовлення.

⁴ Биконя Оксана Павліна, кандидат педагогічних наук; доцент; докторант; Київський національний лінгвістичний університет

Англомовна комунікативна компетентність як у діловому письмі, так і у діловому говорінні, формується протягом усього періоду навчання студентів економічних спеціальностей ділової англійської мови (ДАМ) і повинна становити рівень B2.2 [18; 26, 30].

Жанрове варіювання ділового писемного спілкування визначаються у більшій мірі екстралінгвістичними умовами комунікації, а саме: релевантними для сфери професійної діяльності функціональними цілями, з якими адресант та адресат залучаються до ділового спілкування [24, 33]; характером взаємодії та статусно-рольовими відносинами між комунікантами [24, с. 72–73]; їх спільним досвідом [36, 86].

Проблема лінгвістичних особливостей жанру ділового листування розглядається у роботах О.Ю. Дубенко [17], І.Б. Іванової [21], В.В. Калюжної [22], Т.М. Каменєвої [23], Т.Д. Пасічник [28], І.М. Підгайської [29], І.Д. Суханової [33], О. Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко [35], І.Є. Шаргай [39], L. Hamp-Lyons, B. Hearsley [6], C. Norman, R. Rycroft, P. Ernest [8] та інших.

З проведеного нами анкетування для оволодіння АКК у діловому письмі офіційно-ділового функціонального стилю та згідно з дослідженнями вчених в цій галузі, ми виділили жанри ділового мовлення, які будуть потрібні випускникам економічних спеціальностей у подальшому житті та кар'єрі, а саме: *ділове паперове й електронне листування, резюме (CV), ділові контракти, прості есе, короткі звіти, тези доповідей та ділових презентацій* [1; 3-8; 12-14; 19; 23; 28; 35].

Таким чином, для розробки комп'ютерних вправ у навчанні студентів економічних спеціальностей ДАМ ділового писемного мовлення, особливо електронного, нам необхідно враховувати лінгвістичні особливості виділених нами жанрів ділового писемного мовлення.

Метою нашої статті є аналіз лінгвістичних особливостей електронного англомовного ділового писемного мовлення.

Зазначимо, що тексти ділового писемного мовлення ми розглядаємо за такими ознаками: *функціональна спрямованість, соціальна обумовленість, характер взаємодії* [2-3; 5-11; 23].

До *функціональної спрямованості* відносимо *інформативну* (запит, інформування, підтвердження, повідомлення, супровід); *директивну* (вимога, відмова, замовлення, пропозиція, прохання); *аргументивно-експресивну* (аргументування, вибачення, пояснення, скарга) [23; 27].

Щодо ознаки *функціональна спрямованість*, то тексти ділового електронного мовлення можуть бути *інформативними, директивними і аргументивно-експресивними* [23].

Важливою категорією тексту є його *соціальна обумовленість*, яка залежить від статусно-рольових відносин між комунікантами; специфіки стосунків між партнерами, місця в ієрархії зовнішніх відносин, рівня знайомства з проблемою, яка вирішується та рівня фонових знань [24; 36].

Соціальна обумовленість ділових електронного мовлення знаходить прояв у виборі типу тексту, характеру повідомлення, способу викладення, конкретних засобів його лінгвістичного оформлення [23; 27].

До жанрово-стилістичної домінанти ділового англомовного електронного мовлення належать такі компоненти: комунікативно-прагматичні, мовні та композиційно-структурні (позамовні). Соціальна функція текстів ділового мовлення полягає в обслуговуванні суспільних відносин людей у офіційно-діловій сфері, визначає їх прагматичну установку. У своїй роботі І.Д. Суханова підкреслює, що прагматична установка текстів жанру ділового листування полягає у досягненні офіційної домовленості у результаті писемного спілкування та апелювання до дій [33, 10].

Передусім, діловий лист є засобом міжмовної та міжкультурної писемної ділової комунікації, головною метою якої є досягнення домовленості між зацікавленими сторонами, встановлення професійних взаємостосунків між комунікантами за допомогою адекватного використання мовних засобів жанру ділового листування [28]. Жанр ділового листування характеризується такими жанроутворюючими стильовими ознаками: об'єктивністю, послідовністю, ясністю, офіційністю, стислістю і стандартизованістю [16-22; 22; 27; 33-34].

Зазначимо, що ділове листування електронною поштою може розглядатися як спосіб обміну інформацією і найбільш універсальний засіб встановлення та підтримання офіційних, службових контактів між підприємствами, організаціями, установами, фірмами та закладами [15, 177]. Як різновид ділової комунікації, електронне листування є специфічною формою двосторонньої взаємодії суб'єктів, які вступають до неї як партнери [25, 127], опосередковано часом та простором, передбачає спрямованість на співпрацю, взаєморозуміння і співробітництво у вирішенні питань [38, 8–9].

Як і Т.М. Каменєва, вважаємо, що діловий електронний лист – це письмовий фаховий текст офіційно-ділового стилю, який відтворює процес обміну комунікативними інтенціями із специфікою комунікативно-функціонального, логіко-сміслового, структурно-композиційного, лінгвістичного та, обов'язково, електронного оформлення [23].

Ділові електронні листи можуть бути офіційними або неофіційними. Диференціація електронних листів на *офіційні* та *неофіційні* знаходить відображення у стилістичному забарвленні лексико-граматичних засобів, що вибираються залежно від контексту ситуації спілкування [2-5; 7; 10-12; 23]. При складанні *офіційних* ділових електронних листів використовують стандартні фрази і конструкції, чітко визначену композиційну структуру, великий відсоток кліше, що підвищує рівень офіційності. *Неофіційні* ділові електронні листи припускають вживання менш формалізованої лексики, експресивних мовних елементів. У них також використовуються шаблони, але менш формальні за стилем. *Мовленнєвими засобами* зменшення рівня офіційності виступають розмовні за стилем мовленнєві формули, кліше для встановлення, підтримання та виходу з контакту, спеціалізована лексика, термінологія та специфічна аббревіатура. *Мовними засобами* зменшення рівня офіційності виступають засоби пом'якшення категоричності: модальні фрази, дієслова, частки, розділові питання, умовний спосіб тощо та лексичні одиниці, що відповідають вимогам політкоректності [2-5; 7; 10-12; 23].

Специфіка ділового електронного мовлення зумовлена двома режимами комунікації: синхронним та асинхронним [2-5; 7; 10-12; 23].

За ознакою *характеру взаємодії* ділове електронне мовлення може бути монологічними або діалогічними [10; 23].

Електронне спілкування у режимі синхронної комунікації має виражені особливості *усного діалогу*, зокрема воно ґрунтується на загальних базових моделях, загальному плані змісту, хоча і дещо різних планах його вираження [23]. Зазначимо, що усний та писемний діалоги у значній мірі різняться вербальними засобами оформлення висловлювання: звуковим і графічним.

Компонентами актів інтерацій є вербальні та невербальні моделі соціальної поведінки, на яких ґрунтується мовленнєвий етикет бізнесу людей [15; 23]. Дотримання правил етикету електронного мовлення передбачає актуалізацію ділової лінгвосоціокультурної компетентності, її вербального та невербального компонентів [23].

Невербальний компонент етикету ділового мовлення відповідає за ті аспекти, які не зв'язані безпосередньо з мовою, але, необхідні для адекватного оформлення ділових електронних листів. Дотримання правил невербальної етикетної поведінки передбачає активізацію групи знань екстралінгвістичного характеру щодо коректного розміщення реквізитів електронного листа; структурування тексту певним чином; послідовності включенням інформаційно-комунікативних блоків; вживання особливого способу форматування тексту; спеціальних графічних засобів для акцентування важливої інформації; специфічних комп'ютерних символів [11; 23; 28; 34].

Дослідження R.S. Davis, P. Emmerson, K. Sherwood, свідчать про те, що опанування правилами невербальної етикетної поведінки є дуже важливими саме для електронного мовлення як різновиду спілкування дистанційного [2-3; 5; 11].

Вербальний компонент етикету електронного мовлення, на думку V. Dignen, відповідає за вживання мовленнєвих формул, кліше, лексичних одиниць і граматичних структур з урахуванням рольових функцій спілкування [4].

Діалогічні електронні листи, так само як усний діалог, складаються з декількох окремих висловлювань – реплік, які за характером взаємодії можуть бути *ініціативними* або *реактивними*.

Щодо *мовно-мовленнєвих* засобів, які відтворюють якості діалогічного мовлення то до них відносяться такі: вживання розмовних за стилем мовленнєвих формул характерних для ситуацій *неформального спілкування*; часова невизначеність, прості розповідні речення з дієсловами в Present Indefinite та Present Perfect. За характером логіко-синтаксичних зв'язків це – повідомлення, яким притаманні часові відношення, короткий виклад фактів у стислій інформаційній формі. Інформативність цих текстів забезпечується високим рівнем знайомства обох комунікантів з предметом обговорення. Це пояснюється особливостями писемного діалогічного мовлення, а саме його *спонтанністю*.

На відміну від діалогічних електронних листів тексти, які створюються в асинхронному режимі мають ознаки писемного монологу. До них відносимо інформаційну насиченість, структурно-смыслову цілісність та завершеність, зв'язність, логічну послідовність викладу [15; 23]. Звідси, адресант може створити своє висловлювання ґрунтовнішим, логічнішим, доказовішим.

Отже, якості діалогічного та монологічного електронного писемного мовлення знаходять своє відображення у специфіці *логіко-смысловій організації* текстів, які створюються у різних режимах комунікації.

Суттєвою екстралінгвістичною ознакою тексту є його інформаційна насиченість. *Інформаційна насиченість* ділового електронного листа залежить не лише від певної кількості, а й від характеру

інформації на кожному етапі передачі головної комунікативної мети адресата. Одноаспектний електронний лист розглядає одну проблему, а багатоаспектний – може містити пропозицію, прохання та нагадування одночасно. Зазвичай діалогічні електронні листи обмежуються однією проблемою у повідомленні, тобто є одноаспектними. У багатоаспектному електронному листі, зазвичай монологічному, головна комунікативна мета передається в декілька етапів, кожний з яких займає відносно самостійний, замкнутий за змістом комунікативно-інформаційний блок.

Чіткість членування тексту на комунікативно-інформаційні блоки є показником його *структурно-сислової цілісності*, тобто основних структурних зв'язків: причинно-наслідкових, просторових, часових, взаємовідносинах; у розподілі на тему, підтеми, смислові частини, абзаци.

Зв'язність тексту ділового електронного листа створюється за допомогою формально-логічних зв'язків (link words), які характерні для писемної комунікації [1-11; 23; 32-33; 36; 39]. Логічні засоби зв'язку складають слова та словосполучення, які експліцитно вказують на внутрішній смисловий зв'язок між думками всередині речення або між реченнями (хронологічна послідовність, просторове співвідношення, порівняння, протипоставлення, узагальнення тощо). Вибір логічних засобів зазнає впливу належності тексту до офіційної чи неофіційної ситуації ділового спілкування. В електронних листах неформального стилю використовують здебільшого конектори високої частоти вживаності (*and, also, but, besides, so*). Для формальних електронних листів можливим є більш різноманітне використання конекторів низької частотності (*although, consequently, hence, otherwise, therefore etc.*).

Особливості структурно-композиційної побудови ділових електронних листів детермінуються контекстом спілкування, характером відносин між комунікантами і способом зв'язку. У разі офіційності відносин структурно-композиційна побудова електронних листів є *жорстко* регламентованою, тобто містить декілька обов'язкових реквізитів, які характеризуються специфічними мовними та графічними засобами їх заповнення, композиційною єдністю їх структурних елементів і модельованістю обсягу. Такими листами зазвичай спілкуються у режимі асинхронної комунікації. Нерегламентованість структурно-композиційної побудови деяких ділових електронних листів зумовлена контекстом неформального спілкування: робочими відносинами між партнерами; взаєморозумінням у вирішенні питань; однаковим службовим статусом; високим рівнем обізнаності обох комунікантів з проблемою, яка вирішується; формою ділового спілкування [36].

За ознакою *чіткості структурно-композиційної побудови* ділові електронні листи розподіляються на *регламентовані* та *нерегламентовані* [15].

Згідно з Х. Роддик, А. Ashley, В. Dignen, К. Beare та Sherwood К. Duck, найбільш розповсюдженою формою організації змістової частини повідомлення ділових електронних листів є послідовністю таких комунікативно-інформаційних блоків: вступного, основного та заключного [1; 4; 7; 11; 31].

Композиційна модель тексту ділового електронного листа складає певну сукупність і послідовність зміни комунікативних завдань в його змістовій частині, об'єднаних функціонально домінантною метою для динамічного розвитку дискурсу [23].

Згідно з даними досліджень, мовні стандарти оформлення ділового електронного листа виявляються у вживанні нейтральних і стилістично забарвлених мовних одиниць; лексиці ділового листування; обмеженої кількості складнопідрядних речень; речень як з уточнюючій, так і з пояснювальною функцією; прямого порядку слів в реченні; дієприслівникових зворотів для вираження обставин; інверсії для додання змістових та емоційних відтінків; протиставних та єднальних сполучників; безособових, пасивних та особових конструкцій; підрядкових речень для вираження причинно-наслідкових відношень [23; 31-32].

Взагалі, при створенні ділового електронного листування, потрібно спиратися на *netiquette*, тобто етикет спілкування через електронну пошту, який до деякої міри регулює й те, які стильові, мовні та позамовні засоби припустимо використовувати [2-12; 35].

Здійснений у статті аналіз лінгвістичних особливостей ділового англомовного електронного писемного мовлення дає змогу зробити висновок про необхідність враховувати його у навчанні студентів економічних спеціальностей ДАМ.

Подальшим напрямком нашої роботи буде аналіз лінгвістичних особливостей інших визначених нами жанрів письмових документів ДАМ, які, згідно з проведеним анкетуванням, було б доцільно включити до навчання майбутніх економістів ділового писемного мовлення.

Література

1. Ashly A. Oxford Handbook of Commercial Correspondence. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 304 p.
2. Davis R. S. What is E-mail? [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- <http://www.eslnetworld.com/email.html>. – Заголовок з екрану.
3. Davis R. S. Writing E-mail Messages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eslnetworld.com/email2.html>. – Заг. з екрану.
 4. Dignen B. Communicating in Business English. – Hong Kong: Asia-Pacific Press Holding Ltd, 2003. – 192 p.
 5. Emmerson P. Email English. – London: Macmillan Publishers Ltd, 2004. – 237 p.
 6. Hamp-Lyons L., Hearsley B. Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes/ Hamp-Lyons L., Hearsley B. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 168 p.
 7. Kenneth Beare. Business Email Basics. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://esl.about.com/od/businessenglishwriting/a/bizdocs_3.htm/. – Заголовок з екрану.
 8. Norman C., Rycroft R., Ernest P.. Writing Skills: a problem-solving approach for upper-intermediate and more advanced students / Norman Coe, Rycroft Robin, Ernest Pauline. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 95 p.
 9. Remley Dirk. Intersectional Computer-Supported Collaboration in Business Writing: Learning through Challenged Performance // Writing Technologies and Writing Across the Curriculum: Current Lessons and Future Trends [online]. – Режим доступу: <http://wac.colostate.edu/atd/technologies/remley.cfm/>. – Заголовок з екрану.
 10. Rezeau Joseph. Profis d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia // Alsic, vol. 2, № 1, juin 1999, P. 27–49. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://alsic.org>. – Заголовок з екрану.
 11. Sherwood Kaitlin Duck. A Beginner's Guide to Effective Email [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webfoot.com/advice/email.top.php/>. – Заголовок з екрану.
 12. Stanton A., Wood L. Longman Commercial Communication. An intermediate course in English for commercial correspondence and practice [Student's Book] / Stanton A., Wood L. – London: Longman
 13. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Юлія Сергіївна Авсюкевич. – Запоріжжя, 2009. – 303 с.
 14. Биконя О. П. Особливості навчання ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей / О. П. Биконя // Вісник КНЛУ. – Серія: Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2011. – Вип. 20. – С. 150–157.
 15. Волкотруб Г. Й. Стилiстика ділової мови: [навч. посiб.] / Галина Йосипiвна Волкотруб. – К.: МАУП, 2002. – 208 с.
 16. Деловой этикет / [авт.-сост. И. Афанасьев]. – К.: «Альтерпресс», 1998. – 320 с. – (Библиотека делового человека).
 17. Дубенко О. Ю. Порiвняльна стилiстика англiйської та української мов / Олена Юрiївна Дубенко. – Вінниця: Нова Книга, 2005. – 224 с.
 18. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. Софії Юрiївни Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
 19. Израилевич Е. Е. Деловая корреспонденция и документация на английском языке / Е. Е. Израилевич. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 496 с.
 20. Исупова М. М. Когнитивное взаимодействие в деловом общении: автореф. на соискание научн. степени канд. филолог. наук: спец. 10.02.04 / Марина Михайловна Исупова. – Тверь, 2003. – 20 с.
 21. Іванова І. Б. Українське ділове мовлення. Мова ділових паперів / І. Б. Іванова. – К.: Парус, 2009. – 320 с.
 22. Калюжная В. В. Стилi англоязычных документов международных организаций / В. В. Калюжная – К.: Наук. думка, 1982. – 122 с.
 23. Каменєва Т. М. Лiнгвiстичнi та екстралiнгвiстичнi характеристики текстiв електронних листiв / Тетяна Миколаївна Каменєва // Теоретичнi питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. – Київ, 2006. – Вип. 31. – С. 76–81.
 24. Крысин Л. П. Язык в современном обществе [Книга для внеклассного чтения 8-10 классы] / Л. П. Крысин. – М.: Просвещение, 1977. – 192 с.
 25. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С. 127.
 26. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 – "Економіка і підприємництво" / Колектив авт. під загал. керiвн. А. Ф. Павленка. – К.: КНЕУ,

2002. – С. 23–24.
27. Панкратов Ф. Г. Комерційна справа: Навчальний посібник / Ф. Г. Панкратов, Т. К. Серьогіна. – Рівне: Вертекс, 2001. – 352 с.
 28. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.02 / Тетяна Дмитрівна Пасічник. – К., 2011. – 300с.
 29. Подгайская И. М. Функционально-прагматический аспект построения деловой речи на английском языке (на материале обзорных статей журнала "The Economist"): дис. канд. филол. наук: спец.: 10.02.04 / Подгайская Ирина Михайловна. — М., 1994. — 226 с.
 30. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко та інші. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
 31. Роддик Холи. Деловая переписка: короткий путь к улучшению языка и слога писем, электронных сообщений и факсов / Холи Роддик; Предисловие к русскому изданию Т. Н. Назаровой. – М.: ООО "Издательство Астрель", 2004. –273 с.
 32. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Джордж Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып.17. – С. 170 – 194.
 33. Суханова И. Д. Композиционно-структурные и лингвостилистические параметры текстов жанра коммерческой корреспонденции: автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ.нак: спец. 10.02.04 / Ирина Дмитриевна Суханова. – М., 1984. – 26 с.
 34. Сучасне діловодство: зразки документів, діловий етикет, інформація для ділової людини / [Уклад.: Н. Г. Горголюк, І. А. Казімірова]. – К.: "Довіра", 2007. – 687 с.
 35. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.
 36. Тураева З. Я. Лингвистика текста: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
 37. Фоломкина С. В. Текст в обучении иностранным языкам / С. В. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1985. – №3. – С. 18 – 19.
 38. Чаковская М. С. Текст как сообщение и воздействие/ М. С. Чаковская. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с. [Библиотека преподавателя]
 39. Шаргай І. Є. Комунікативно-прагматичні особливості французького ділового листа в оригіналі та перекладі: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.16 / Ірина Євгенівна Шаргай. – К., 1998. — 16 с.

Вykonya O.P.

Linguistic peculiarities of business english electronic written speech.

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

The article focuses on the study of Business English electronic written speech, based on a comprehensive linguistic analysis of stylistic, pragmatic, structural, and functional peculiarities of the e-mail texts which are used while teaching the students of economic specialties Business English.

Keywords: *Business English, electronic written speech, electronic text, the students of economic specialties.*

Білоконна Н. Ї.

Емоційні переживання як складова емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи

Статтю присвячено теоретичному аспекту дослідження емоційних переживань особистості як складової її емоційної культури. Проаналізовано місце і роль емоцій у професійній діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: *емоції, переживання, емоційна культура, майбутній вчитель, початкова школа.*

Докорінні перетворення, що відбуваються у сучасному суспільстві, сприяють не лише зростанню ролі освіти, а й зміні її функцій. Перенесення акцентів із системи знань на особистість вихованця,

⁵ Білоконна Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Криворізький національний університет

розвиток його духовних і моральних здібностей зумовлює потребу в педагогічних кадрах, здатних до створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості в різних типах навчальних закладів. Випускник вищого навчального закладу повинен мати високий рівень фахової компетентності, бути готовим досягати значущих професійних результатів. Педагогічні університети й інститути мають стати школою професійного і емоційно-морального становлення майбутніх педагогів.

Ми погоджуємося з думкою багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців про те, що сутність гуманістичних цінностей у сучасній шкільній освіті визначається таким чином: школа для дитини і школа для гуманного педагога, який здатен творчо мислити. Оскільки освіта не може успішно розвиватися в умовах ціннісного вакууму, то справжнім шляхом до реальної гуманізації шкільної освіти має стати створення атмосфери оптимізму, добра, взаємної підтримки, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитини.

Початкова освіта – це особлива система навчання: навчально-виховним процесом керує один учитель, багатопредметність навчання і систематичність міжпредметних зв'язків сприяє формуванню навчальної діяльності учнів, яка вперше для них стає провідною. Педагогічна практика та наші спостереження свідчать про те, що молодших школярів відрізняє сильна пластичність і вразливість психіки, їхня готовність сприймати й наслідувати та випробовувати себе, безперечна довіра до батьків та вчителя, надзвичайна природна допитливість та емоційність.

Проблема вдосконалення системи навчання й виховання молодших школярів нині набуває особливої актуальності. Концептуальні засади змісту й організації навчально-виховного процесу в початковій школі ґрунтуються на основних положеннях законів України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Конвенції про права дитини (1989). Вагома роль у їх реалізації належить учителю, який повинен мати високий рівень загальнолюдських цінностей, соціальної відповідальності, професійної культури.

Сучасна початкова школа чекає на вчителя-гуманіста, висококласного фахівця, який глибоко усвідомлює свої національні корені та шанує культурні традиції інших народів, емоційним словом формує толерантну особистість з розвиненим мультикультурним світоглядом. Підготовка таких кадрів неможлива без виховання дбайливого ставлення людини до людини, розвитку емоційної сфери особистості та її здатності керувати своїми емоціями й емоційним станом тих, хто поряд з нею.

Емоції, за визначенням О.Скрипченка, особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами й мотивами, що відображають у формі безпосереднього тимчасового переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість для життєдіяльності індивіда явищ і ситуацій, які діють на нього [2, с.446].

При всьому різноманітті тих функцій, які виконують емоції в нашому житті і професійній діяльності, вони незмінно виступають у двох ролях: в ролі оцінки і в ролі цінності. У цих іпостасях вони включені в психологічний механізм спрямованості особистості як системи її найважливіших життєвих прагнень. Виступаючи оцінками, емоції «помічають» для особистості ті чи інші цінності та спонукають її до їх «завоювання» і ствердження. Б.Додоном було встановлено, що цінність одних і тих же переживань для різних особистостей має різний ранг, що пов'язано з виділенням типу емоційної спрямованості з урахуванням найбільш цінного для особистості емоційного переживання.

У парадигмі «емоції – діяльність» емоційна ланка виступає регулятивним чинником, тобто характер діяльності певною мірою визначається характером і змістом емоцій. Л.Виготський звертав увагу на те, що емоції здатні спонукати організм до активності, здійснюючи кожного разу своєрідну диктатуру поведінки. Отож, доречно стверджувати про детермінуючий вплив емоцій на діяльність, тоді як відношення між емоційністю як стійкою властивістю особистості, і діяльністю найдоцільніше розглядати в аспектах їхнього взаємозв'язку і взаємовпливу, оскільки становлення стійких характеристик емоційної сфери є результатом тривалого онтогенетичного розвитку людини. Продуктивним у розглянутій нами проблемі є положення Б.Додонова про подвійну роль емоцій у діяльності, яка виявляється у різному відношенні емоцій до результативного та процесуального боку діяльності та її мотивів. Якщо стосовно результативного мотиву емоції виконують функцію оцінок результату діяльності, то стосовно процесуального мотиву емоції відіграють роль самостійної цінності, що надає діяльності безпосередньої привабливості. На підставі цього положення здійснюється поділ інтересів на процесуальні й процесуально-рольові, залежно від мотивів, що лежать в основі діяльності [1, с.87].

В період професійного становлення майбутнього вчителя відбувається процес засвоєння суспільних цінностей, соціальних норм, типів мотивацій. Ціннісні утворення стають пов'язаними не тільки з ідеалом, а й з образом «Я», що визначає розвиток емоційної спрямованості особистості.

Проведене нами дослідження емоційних переживань у студентів III-У курсів психолого-педагогічного факультету (267 осіб), які навчаються за спеціальністю «Початкове навчання», дозволило визначити, що у більшості із них – 194 особи (72,7%) переважають комунікативні емоційні переживання. Цінними для них є емоції, що пов'язані з прагненням мати емоційно близького співрозмовника, ділитись думками та переживаннями. У решти студентів – 73 особи (27,3%) переважають альтруїстичні емоційні переживання: бажання допомагати людям, приносити їм радість, співчувати іншим.

Події життя, професійна діяльність стають для людини джерелом її переживань. Зрештою виникає внутрішнє ставлення людини до того, що відбувається в її житті, до того, що вона пізнає, як діє. Почуття – стійке емоційне ставлення людини до явищ дійсності, яке відображає значення цих явищ відповідно до її потреб і мотивів.

Аналіз наукової літератури, практика вищої педагогічної школи дозволяють стверджувати, що емоційна культура не розглядається як показник професіоналізму сучасного вчителя. Вивчення одержаної фактичної інформації свідчить про наявність протиріч між інтелектуальним і емоційним розвитком особистості майбутнього вчителя; рівнем знань і емоційною сприйнятливостю студентів; завданнями забезпечення емоційності навчально-виховного процесу і рівнем готовності випускників вищої педагогічної школи до їх успішного вирішення. Емоційний фактор і його можливості в професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів все ще не дістали ні обґрунтування в теорії, ні апробації в педагогічній практиці.

Проблема формування загальної культури, її різних аспектів хвилювала й привертала увагу багатьох дослідників: розкрито філософсько-моральний аспект культури (М.Монтень, Р.Декарт, Д.Юм, К.Юнг, І.Кант, А.Бекон); досліджено теоретичні основи духовної культури (М.Бахтін, В.Біблер, М.Бердяєв, В.Краєвський, В.Соловійов, Г.Сковорода, А.Хуторський, А.Швейцер, Е.Фромм та ін.); окреслено нову стратегію професійної підготовки вчителів із позиції філософії освіти (В.Андрущенко, І.Бех, В.Бондар, Б.Гершунський, А.Кузьмінський, В.Кремень, В.Лутай та ін.) та її неперервності (О.Абдулліна, А.Алексюк, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Ничкало, В.Сластьонін та ін.); обґрунтовано психологічний аспект культури почуттів (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, В.Вілюнас, О.Дусавицький, Г.Костюк, С.Рубінштейн, Б.Теплов, П.Якобсон); проаналізовано теорії емоцій (У.Джеймс, В.Кеннон, Ч.Шеррінгтон, І.Сеченов, І.Павлов); визначено вплив емоцій на людину (Г.Спенсер); схарактеризовано види емоцій та форми прояву почуттів (Б.Додонов, К.Ізард, Р.Кемпбел, Н.Кряжева, В.Семиченко, І.Фурманов, В.Шадріков та ін.)

Теоретичне обґрунтування культури почуттів знаходимо у працях зарубіжних педагогів-класиків Я.А.Коменського, Д.Локка, І.Гербарта, вітчизняних педагогів і діячів культури Г.Ващенко, І.Вишневського, О.Духновича, М.Драгоманова, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, Д.Чижевського. Сучасними науковцями представлено характеристику загальних теоретичних засад педагогічної діяльності (А.Алексюк, В.Бондар, Л.Кондрашова, А.Кузьмінський, В.Лозова, В.Паламарчук, О.Савченко та ін.); визначено сутність естетичної культури (В.Бутенко, М.Киященко, І.Могилей); окреслено шляхи розвитку педагогічної майстерності і творчості (І.Зязюн, В.Моляко, В.Рибалка, В.Семиченко, С.Сисоєва) та підвищення педагогічного професіоналізму (О.Бондаревська, Н.Гузій, Л.Кондрашова, С.Кульневич, О.Цокур); формування культури почуттів у дітей різних вікових категорій (Т.Гаврилова, В.Івасишина, Л.Коваль, Т.Кононенко, О.Лук, Д.Петрова, Л.Соколова, Г.Шевченко та ін.).

На сьогодні маємо низку вагомих досліджень з теоретико-методичних основ підготовки вчителя початкових класів та формування у нього складників професійної компетентності (Н.Бібік, О.Біда, Л.Бірюк, В.Бондар, М.Вашуленко, Є.Голобородько, П.Гусак, Л.Коваль, Л.Мацько, О.Митник, І.Пальшкова, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошнікова); підготовки вчителя початкових класів до використання інноваційних технологій (В.Беспалько, О.Комар, О.Пехота, Є.Полат).

Студіювання наукової літератури з проблем підвищення ефективності навчально-виховного процесу початкової ланки освіти (О.Антонова, І.Бех, О.Гордійчук, О.Матвієнко, О.Савченко, Л.Серих, Л.Соколова, В.Тименко та ін.) свідчить про те, що сучасні дослідники звертають увагу на необхідність забезпечення учням емоційного комфорту. Дотримання цієї вимоги дозволяє зберігати психічне й фізичне здоров'я молодших школярів (О.Ващенко, Г.Власюк, О.Жабокрицька, С.Кондратюк, В.Оржеховська). Разом з тим, відсутні наукові пошуки, зорієнтовані на формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів.

Емоційну культуру вчителя визначаємо як складне особистісне утворення, що включає в себе здатність адекватно виявляти, регулювати, оцінювати власні емоції, розуміти переживання,

враховувати емоційний стан своїх учнів і вчити їх способам емоційної саморегуляції та поведінки, керувати їх настроєм.

У дисертаціях, виконаних упродовж останнього десятиріччя (Л. Бірюк, Н. Граматик, І. Єнгаличева, А. Зінченко, О. Комар, О. Митник, О. Чепка, І. Щербак)), зроблено спроби нового науково-теоретичного осмислення проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи, формування у нього фахових компетентностей. З огляду на це, важливим є розроблення й наукове обґрунтування системи формування емоційної культури вчителя початкової школи, організаційно-педагогічних умов її реалізації в педагогічних ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Аналіз наукових джерел і практичного досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, зокрема:

- на концептуальному рівні: між необхідністю модернізації системи професійної підготовки вчителя в умовах вітчизняного і світового ринку праці та браком належного визначення концептуальних підходів до формування емоційної культури як важливого показника духовної культури особистості та соціально-професійного феномену;
- на рівні окреслення цілей підготовки вчителя: між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці вчителя початкової ланки освіти, у якого сформовано високий рівень емоційної культури, та недостатнім відображенням емоційного складника в змісті професійної, зокрема психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- на рівні змісту й технологій підготовки майбутнього вчителя: між змістом психолого-педагогічної, методичної підготовки студентів педагогічних факультетів за напрямом «Початкова освіта» та рівнем використання сучасних технологій формування емоційної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійного навчання.

Необхідність розв'язання окреслених суперечностей, об'єктивна соціальна потреба й психолого-педагогічне значення проблеми зумовлюють актуальність досліджуваної проблеми.

В основу нашого дослідження покладено базову ідею, що високий рівень сформованості емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи є необхідним для успішного професійного й особистісного розвитку. Важливою складовою емоційної культури виступають емоційні переживання, які можуть бути позитивними чи негативними. Під позитивними чи негативними емоційними переживаннями сучасні психологи (І. Булах, Л. Долинська, Т. Лісянська, З. Огороднійчук, Н. Співак та ін.) розуміють певне ставлення людини до дійсності, до навколишнього середовища, до результатів своєї діяльності [2, с.221]. Виникнення приємних чи неприємних переживань залежить не тільки від характеру зовнішніх впливів, а й від потреб особистості, її індивідуальних здібностей, інтересів, звичок, стану організму.

У професійній діяльності майбутнього вчителя значення позитивних і негативних емоцій однаково важливе. Всі вони пов'язані з усвідомленням потреб і з їх задоволенням. Те, що створює насолоду, змушує педагога прагнути і намагатися виконати діяльність так, щоб здобути задоволення. Те, що пов'язане з неприємними переживаннями, також змушує організувати свою діяльність й поведінку певним чином, боротися проти того, що викликає незадоволення.

Необхідно звернути увагу на взаємозв'язок й взаємозумовленість у навчальному процесі емоційного й інтелектуального факторів, що передбачає установку студентів на регулювання емоційного стану, емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні діяння; протікання пізнавальної діяльності в емоційно-моральній обстановці, результат якої полягає в оволодінні методикою емоційного виховання й самовиховання, досягненні майбутніми вчителями достатнього і високого рівня сформованості емоційної культури шляхом засвоєння системи знань про специфіку емоційної сфери особистості і ролі емоцій у професійно-педагогічній діяльності, закріпленні способів емоційної регуляції професійної поведінки і керівництва настроєм тих, хто поруч.

Вважаємо, що рівень сформованості емоційної культури майбутнього вчителя початкових класів значно зростає, якщо зміст навчання буде підсилено емоційною домінантою, активними й інтерактивними технологіями, що забезпечують здатність педагога діяти з урахуванням власних почуттів і бажань, розуміти стан іншої особистості, репрезентований емоціями, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу. Так, наприклад, проведення інтерактивних занять: лекційних (проблемна, проблемно-дослідна, лекція-дебати, лекція-дискусія, лекція-мозаїка), практичних (ділова гра, вирішення педагогічних ситуацій, презентація роботи творчих груп, навчальна конференція та ін.), проведення спеціальних тренінгів, орієнтація студентів на проведення уроків з використанням інтерактивних технологій навчання під час педагогічної практики забезпечували позитивний емоційний стан усіх учасників навчально-виховного процесу.

Створення емоційної атмосфери на кожному занятті сприяло підвищенню позитивної мотивації майбутніх педагогів, формуванню у них ціннісних орієнтацій.

Отже, найважливішою для формування емоційної культури майбутнього вчителя в умовах сучасного трансінформаційного соціуму залишається галузь «Виховання». « Загальновідомим є факт, - підкреслює Г.Шингаров, - що емоції мають першорядне значення для виховання особистості і для прищеплення їй соціально значущих рис. Морально вихованою людиною є не тільки той, хто лише знає норму і правила поведінки, а й той, у кого знання злилися з почуттям, утворивши переконання, що становить серцевину людської особистості» [3, с.94].

Література

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 142 с.
2. Загальна психологія: підруч. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с
3. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г. Х. Шингаров. – М.: Наука, 1991. – 223 с.

Belokonnaya N.

Emotional experience as the component of emotional culture of a primary school future teacher.

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

The article deals with the importance and the place of emotions in the professional activity of a future primary school teacher. The definition of the emotional culture as the complicated formation is offered. The author revealed the interaction between the emotional and the intellectual factors of the cognitive activity of students, grounded the choice of means of strengthening the emotional dominant of the studying process which raise the effectiveness of formation of the future teacher emotional culture.

Keywords: *emotions, emotional experience, emotional culture, future teacher, primary school*

Білоконний С. П.⁶

Формування загальнолюдських цінностей як важливої складової особистості майбутнього вчителя

Статтю присвячено проблемі формування загальнолюдських цінностей майбутнього вчителя, зокрема валеологічних. Виклад матеріалу супроводжується статистичними даними та власними спостереженнями.

Ключові слова: *загальнолюдські цінності, культура здоров'я, виховання та самовиховання, здоровий спосіб життя.*

XXI принесло людству поряд з визначними відкриттями в галузі науки і техніки нову епоху – епоху невизначеності, тривоги і ризику. У сучасному техногенному суспільстві перед особистістю постає проблема вибору життєвих цінностей. Людина залежить від того, чим вона володіє. А коли втрачає це володіння – втрачає все, тобто регресує. Залежно від розуміння кожним змісту людського існування і формується розуміння цінності. Європейський вибір України є одним із найважливіших чинників державної незалежності, політичної стабільності та економічного розвитку країни. На сьогодні особливого значення набуває розвиток гуманітарного потенціалу суспільства й інтелектуальний капітал.

Вивченню проблем життєвих цінностей присвячено наукові дослідження Б.Додонова, М.Вебера, Д.Леонтьєва, А.Маслоу, К.Роджерса, Е.Фромма та ін..

Головними цінностями сучасного соціуму, на думку Е.Фромма, є гроші, престиж і влада, які стають домінуючими спонукальними мотивами і цілями в житті кожного, адже традиційний гуманізм втратив своє змістове значення.

Звернімося до філософського трактування змісту цінності. У «Вікіпедії» знаходимо: «Цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини, заради якого вона діє, втрачає сили, заради якого живе» [1].

⁶ Білоконний Сергій Петрович, кандидат педагогічних наук; старший викладач; Криворізький національний університет

Гуманітарний потенціал, на думку вітчизняних дослідників, визначається, насамперед, рівнем фізичного і психологічного здоров'я нації, її соціального добробуту, а вже потім рівнем духовності, інтелектуального розвитку та рівнем психологічної єдності, гуманітарної активності [2, с. 7].

У численних наукових працях українських фахівців (І.Бех, Н.Гармаш, В.Громовий, Л.Кондрашова, А.Кузьмінський, З.Курлянд, В.Кремень, П.Щербань та ін.) звертається увага на ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді. На думку дослідників, сьогодні в Україні спостерігається девальвація цінностей, якій сприяє насамперед соціальна диференціація суспільства, що здійснюється в освіті, навчанні, культурі тощо. На разі залишається недостатньо дослідженою проблема валеологічних цінностей як важливої складової особистості майбутнього вчителя.

Погіршення стану здоров'я студентської молоді є актуальною проблемою сучасності та пов'язане, на нашу думку, з низьким рівнем їхньої культури здоров'я як світоглядної орієнтації, недостатньо повним, регулярним та вчасним медичним обстеженням, безвідповідальним ставленням самих студентів до свого здоров'я, недостатнім впровадженням здоров'язбережувальних заходів у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи, відсутністю належної уваги викладачів до збереження здоров'я студентів. Все вищезазначене підсилюється великим навчальним навантаженням студентів при недостатній фізичній активності, емоційним та психологічним напруженням під час заліково-екзаменаційних сесій, відсутністю матеріальних можливостей для оздоровлення під час канікул. Не викликає сумніву той факт, що погіршення стану здоров'я студентів обмежує їхні можливості професійного самовизначення, самовиховання та самореалізації, а добре здоров'я є дієвим чинником успішності навчання та високої працездатності.

Проблему збереження здоров'я молоді вивчали І.Авратинський, І.Боднар, Є.Бурденюк, Л.Буцька, О.Дубогай, П.Євстратов, І.Іванова, Р.Кичма, Р.Левін, С.Мединський, Ю.Мосейчук, Л.Сущенко, Л.Соловйова, С.Тимцуник та ін.. Сьогодні, за статистичними даними, лише 10% населення України від 16-ти років регулярно займаються спортом, ще 10% - епізодично. Фізична пасивність характерна для більшості людей працездатного та похилого віку (відповідно 86% та 97%). Україна значно поступається середньоєвропейським показникам (майже кожен другий європейець долучається до занять спортом: у Фінляндії – 82%, Швеції – 70% , Великій Британії - 66% населення).

Аналіз стану здоров'я студентської молоді свідчить про те, що майже 90% з них мають відхилення стану здоров'я, близько 50% - незадовільну фізичну підготовку. Лише протягом останніх років майже на 40% збільшилася кількість студентської молоді, віднесеної за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [2, с. 47].

Розв'язання проблеми збереження здоров'я молоді завжди було, є і буде найважливішим і найскладнішим завданням людства, оскільки саме воно визначає її можливості жити повноцінним та щасливим життям. Науковці (М.Солопчук, Г.Бесарабчук, Р.Чаплінський та ін.) стверджують, що сучасне життя вимагає від майбутніх фахівців дбати про стан свого здоров'я, самостійно займатися фізичними вправами, мати психофізичну готовність до життєдіяльності й праці відповідно до обраної професії та бути конкурентноспроможним [3, с.4].

Ряд дослідників (С.Філь, О.Худолій, Г.Малка та ін.) погіршення стану здоров'я молоді пов'язують з кризою в національній системі виховання населення, а її причинами визначають «знецінення соціального престижу здоров'я, фізичної культури і спорт у; відставання від сучасних вимог усіх ланок підготовки і перепідготовки фізкультурних кадрів; недооцінка в навчальних закладах соціальної, оздоровчої та виховної ролі фізичної культури і спорту; залишковий принцип її фінансування» [4 , с.138].

Ситуація, що склалася зі станом здоров'я студентів в Україні, безумовно, пов'язана з відсутністю соціального замовлення на фізичну готовність майбутніх спеціалістів до інтенсивної праці; нерозумінням самими студентами значущості фізичного виховання як важливої складової освітнього процесу; низька мотивація молоді до фізичного, духовного і соціального вдосконалення, підтримання здорового способу життя. Науковці головними причинами погіршення здоров'я студентів визначають фізичні, психологічні перевантаження, стресові ситуації, втому, зниження творчої активності і якості пізнавальної діяльності. О.Швидкий, досліджуючи проблему охорони здоров'я студентів, виявив такі причини погіршення стану їх здоров'я під час навчання: порушення раціонального добового режиму дня (66,8%); недостатня тривалість щоденного перебування на свіжому повітрі (70,4%) та сну (64,5%); низька рухова активність і фізичне навантаження(64,9%); порушення режиму харчування (86,3 %); проживання у родинах з несприятливим психологічним кліматом (22,1%); мають шкідливі звички (21,7%). Захворюваність студентів характеризується хвилеподібною динамікою: переважають хвороби органів дихання (75,6%); є тяжіння до зростання їх хронізації [5, с.17].

Наші спостереження свідчать, що професійна підготовка педагогічних кадрів (щоденна навчальна робота, заліково-екзаменаційні сесії, виробничі практики, систематична самопідготовка й самовиховання) потребує від студента доброго здоров'я. Саме це обумовлює необхідність того, що майбутні вчителі повинні працювати над формуванням власної культури здоров'я як світоглядної орієнтації та готуватися до виховання здорового способу життя у своїх учнів. Для розв'язання цього завдання М.Овчиннікова та В.Ткаченко пропонують: навчання основних аспектів культури здоров'я, шляхів і засобів її реалізації; виховання особистості, яка об'єднає духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість; створення фундаменту фізичного здоров'я, на якому базується психічне здоров'я. Досвід роботи у вищій педагогічній школі дозволяє констатувати, що ситуація, яка склалася зі станом здоров'я молоді, пов'язана з тим, що вихованню культури здоров'я як світоглядної орієнтації у навчальних закладах приділяється мало часу або взагалі не приділяється. Заняття з фізичного виховання в основному спрямовані на розвиток у студентів фізичних якостей, хоча найважливішим, на нашу думку, є навчання їх зберігати своє здоров'я, керувати цим процесом, контролювати свій стан здоров'я, знати та вміти застосовувати індивідуальну систему оздоровлення. Ми переконані, що проблема збереження здоров'я студентів може бути вирішена позитивно лише з позицій державного підходу, добре організованого виховного процесу з турботою про збереження здоров'я та міжгалузевою інтеграцією педагогіки, психології, медицини, валеології, фізичного виховання.

Подолати проблему формування культури здоров'я та покращення стану здоров'я під силу самим студентам. Для цього вони повинні змінити свої звички і поведінку та адаптувати власну культуру відповідно до вимог сьогодення. Орієнтація майбутнього вчителя на здоровий спосіб життя визначає результативність його зусиль у збереженні здоров'я, забезпечить повноцінне виконання біологічних, соціальних та професійних функцій у життєдіяльності.

Отже, в сучасних умовах валеологічні орієнтації студентської молоді як складової загальнолюдських цінностей повинні стати потребою. Сучасні вимоги до підготовки освітянських кадрів вимагають активізації фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах; формування у студентів культури здоров'я як світоглядної орієнтації у структурі цілісного навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Вважаємо, що валеологічні цінності можуть виступати психозахисним механізмом особистості, її індивідуальної ідентифікації.

Дана стаття не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Тому перспективними напрямками подальших наукових студій вважаємо: виявлення загальних тенденцій формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів не лише у процесі навчання, а й під час виробничих практик.

Література

1. Вікіпедія // uk. Wikipedia.org.ua.
2. Болюбаш Я. К. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / Я. К. Болюбаш. – К.: Вища школа, 2008. – 128с.
3. Солопчук М. С. Фізичне виховання студентської молоді: методич. посіб. /М. С. Солопчук, Г. В. Бесарабчук, Р. Б. Чаплінський. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський ДПУ, 2003. – 74с.
4. Філь С. М. Історія фізичної культури: навч. посіб. /С.М.Філь, О. М. Худолій, Г. В. Малка; за ред. проф. С.М.Філя. – Харків: ОВС, 2003. – 160 с.
5. Швидкий О. В. Гігієнічна оптимізація навчання і заходи щодо охорони здоров'я студентів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук: спец. 14.02.01/ О. В. Швидкий / – Донецьк: Дон НУ, 2003. – 18 с.

Belokonnyi S.

Creatig human values as the main component of future teacher personality.

Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

The article is dedicated to the question of creating valuable traits of a future teacher personality. Valeological orientation of higher school students is considered by the author as the important component of human values. The reasons of a low level of a health culture of modern Ukrainian students are defined on the basis of a scientific literature analysis and the author of a observations. The importance of creating the health culture and the healthy way of life of a future teacher is grounded as valeological values which promote successful professional activity.

Keywords: *personality of a teacher, human values, valeological values, health culture, healthy way of life.*

Психолого-педагогічна характеристика змісту й сутності поняття "індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента"

У статті теоретично обґрунтовано проблему проектування студентами самостійної навчальної діяльності. Стратегія в навчальному процесі розглядається як проект навчальної діяльності студента, що реалізується за відповідним алгоритмом навчальних дій і операцій. За врахування положень методології аксіологічного, системного, діяльнісного, особистісного, індивідуального, ресурсного й компетентнісного підходів дається авторське визначення поняття індивідуально-творчої стратегії самостійної навчальної діяльності студента.

Ключові слова: самостійність, самостійна навчальна діяльність, творча самореалізація, індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента, мистецька освіта.

Постановка проблеми. Сучасні умови існування вищої освіти в Україні дедалі більше констатують той факт, що в процесі підготовки фахівця з мистецтва у вищому закладі освіти ведуча роль самостійної навчальної діяльності є беззаперечною. Удосконалення процесу самостійної навчальної діяльності студентів є одним з пріоритетних напрямків корегування навчального процесу в умовах актуальної освітньої парадигми. Сьогодні пильну увагу наукової спільноти привертають оптимальні індивідуально-творчі способи й прийоми організації та здійснення самостійного навчання.

Отже, спробуємо здійснити характеристику психолого-педагогічної сутності змісту поняття "індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента" як одного з ефективних засобів удосконалення й підвищення результативності творчої складової мистецького освітнього процесу на рівні вищої школи.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні теоретичне висвітлення психолого-педагогічних проблем пов'язаних з явищами активності й самостійності в навчальному процесі є результатами досліджень А. Алексюка, С. Архангельського, А. Аюрзанайна, В. Буряка, Л. Вяткіна, Н. Дайрі, М. Данілова, А. Громцевої, Б. Єсіпова, Л. Жарової, В. Козакова, І. Лернера, О. Малихіна, М. Махмутова, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Солдатенко, Р. Сроди, Т. Шамової, та ін.

Перші педагогічні дослідження в напрямку навчальних стратегій було здійснено у 80-ті роки ХХ ст. З того часу питанню стратегій навчальної діяльності переважно при вивченні мови було присвячено низку наукових робіт (А. Венден, У. Едмондсон, Р. Еллісу, Е. Коен, Дж. Нісбет, Дж. О'Маллі, Р. Оксфорд, Дж. Платт, Дж. Річардс, Дж. Рубін, Дж. Хаус, К. Хуберт та ін.), основою багатьох з яких були наукові праці Л. Виготського, Дж. Брюнера, Ж. Піаже та ін. За останній час зазначена проблема стала об'єктом психологічних і педагогічних дисертаційних досліджень О. Любашенко, А. Плігіна, Є. Троїцької, Л. Фоменко, Л. Циганової та ін.

Формулювання цілей статті. Охарактеризувати психолого-педагогічну сутність змісту поняття "індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента" на основі аналізу наукових досліджень у напрямку відповідних психологічних і дидактичних явищ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Знання вже давно не є самодостатньою метою навчальної діяльності, оскільки з плином часу кількість інформації, що має тенденцію до стрімкого накопичення й оновлення, як результат неупинного розвитку постіндустріального суспільства, все більше вступає в суперечність з середньостатистичними фізіологічно обумовленими можливостями пам'яті людини. Знання, яке являє собою актуальну сукупність системно впорядкованої інформації відповідної галузі тепер виконує функціональну роль ресурсної основи творчої реалізації індивідуальності особистості суб'єкту навчальної, пізнавальної та професійної діяльності.

По відношенню до діалектичного закону співвідношення кількості та якості, важливими показниками якості системи знань за сучасних умов є співставлення кількості інформації до швидкості її отримання. Тому однією з актуальних проблем сучасних педагогічних досліджень є саме ефективні способи отримання дієвих знань, тобто таких знань, що отримують безпосереднє використання в процесі вирішення суперечностей розвитку особистості.

На сьогоднішній день найоптимальнішим видом діяльності, що має безперечний потенціал творчої самореалізації особистості того, хто навчається є вмотивована ініціативна самостійна навчальна діяльність. На процесуальному рівні метою самостійної роботи, як основної форми здійснення самостійної навчальної діяльності студентів, є гармонійне поєднання репродуктивних і творчих дій та

⁷ Бульба Тарас Юрійович аспірант Криворізький національний університет

операцій, що поступово вдосконалюються й реалізуються в ефективних й ергономічних способах активної творчої діяльності студента.

Одним з найважливіших напрямків розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність є формування в нього оптимальних індивідуальних стратегій навчання, що засвідчують відповідний рівень культури самостійної навчальної діяльності.

З точки зору педагогічної психології А. Плігін, спираючись на методологію діяльнісного підходу, в загальному вигляді пізнавальну стратегію визначає як "індивідуальний взаємозв'язок (частіше за все послідовність) операцій і дій (розумових і зовнішніх), спрямованих на реалізацію результату пізнавальної (навчальної) діяльності" [2, с. 20].

Вчений вважає невірною тотожність понять "пізнавальна стратегія", "алгоритм", "когнітивний стиль" та ін. Ми погоджуємося з його думкою про те, що пізнавальні стратегії займають самостійне місце в структурі особистісного досвіду й тісно взаємопов'язані з різноманітними його складовими: вони створюються на основі інтелектуальних актів, виявляються в зовнішніх діях, визначають здібності, формують індивідуальні стилі, є проекцією вищих психічних функцій [2, с. 26-27].

В дослідженні з психології творчості Я. Пономарьова [3, с. 182-183] вказується на те, що формування стратегії діяльності є результатом виникнення проблеми, як складної пізнавальної творчої задачі. Тут проблема розглядається у відношенні до понять системи "пізнання", як задача відноситься до системи "мислення", на чому й ґрунтується дослідником побудова стратегії відносно положень системно-структурного підходу. Формування стратегії вирішення пізнавальної проблеми відбувається в процесі її дослідження, що поступово розділяє проблему на ряд найпростіших пізнавальних задач, послідовно трансформуючи їх у задачі мислення, які завжди розуміються вченим як творчі. Така стратегічна діяльність ілюструє собою принцип від загального проекту діяльності до вирішення одиничних часткових цілей у русі по досягненню загальної мети.

Отже, справедливим є твердження, що стратегії навчальної діяльності здебільшого спрямовані на оптимізацію індивідуально-творчого мислення, яке є домінуючим психічним процесом у процесі підготовки фахівців з мистецтва у вищій школі.

Аналіз досліджень присвячених стратегіям самостійної роботи студентів виявив, що Л. Фоменко [4] розглядає самостійну навчальну роботу як процес, який складається з взаємопов'язаних стратегій – навчальних дій, операцій, прийомів і методів, що забезпечують більш ефективне професійне становлення майбутніх інженерів; Л. Циганова [5] визначає стратегії самостійної роботи як організовану студентами самостійну діяльність, в основі якої лежать свідомі метакогнітивні, когнітивні, ресурсні, компенсаційні, презентаційні прийоми й прийоми навчальної співпраці, послідовне виконання яких забезпечить процес ефективної самостійної роботи. За цих визначень стратегії в навчальній діяльності студента становлять певну сукупність дій, операцій, прийомів навчання, що головним чином спрямовуються на підвищення ефективності й результативності самостійної роботи.

На нашу думку тлумачення О. Любашенко [1] стратегії, як проекту навчання, мотиваційних ресурсів і того результату, який очікується, найбільш вдало висвітлює сутність досліджуваного явища. Науковець, розглядаючи стратегії навчання в контексті вивчення мови, пропонує розглядати лінгводидактичну стратегію як проект, що передбачає програму тактик, репрезентовану в вигляді алгоритму операцій на основі чіткого усвідомлення кінцевої дидактичної мети стосовно операційної частини лінгводидактичної стратегії, тобто алгоритму навчальних дій та операцій на орієнтувальному, виконавчому та контрольному етапах.

Беручи за основу визначення О. Любашенко [1] та виходячи з позицій діяльнісного підходу на найбільш узагальненому рівні ми розглядаємо стратегію в навчальному процесі як проект цілеспрямованої навчальної діяльності, що реалізується за відповідним алгоритмом навчальних дій і операцій.

Проте керуючись засадами лише одного тільки діяльнісного підходу не можливо здійснити всебічне тлумачення досліджуваного явища. Враховуючи також положення методології аксіологічного, системного, особистісного, індивідуального, ресурсного й компетентнісного підходів нами було розроблено впорядковану сукупність авторських визначень, взаємодоповнюючі тлумачення яких, на наш погляд, підводять до більш ґрунтового розуміння психолого-педагогічної сутності змісту поняття "індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента".

Стратегія самостійної навчальної діяльності – проект самостійних свідомих цілеспрямованих активних когнітивних і метакогнітивних дій, прийомів, операцій взаємодії з інформаційним середовищем і самостійно організованого свідомого цілеспрямованого керування дидактичним

процесом, що реалізується суб'єктом навчання задля прогностичного моделювання результатів самостійної навчальної діяльності.

Стратегія самостійної навчальної діяльності студента – проект самостійних свідомих цілеспрямованих активних когнітивних і метакогнітивних дій, прийомів, операцій взаємодії з інформаційним середовищем, самостійно організованого свідомого цілеспрямованого керування власною навчальною діяльністю та її прогнозованих результатів, який реалізується задля формування системи знань, умінь, навичок, що виявляються в сформованості певних компетентностей.

Індивідуальна стратегія самостійної навчальної діяльності студента – самостійно розроблений проект прийомів й операцій самостійної навчальної діяльності, що систематизує процеси самоактуалізації мотивації, спрямованої на інтенсифікацію пізнавальної діяльності, активізації власних когнітивних ресурсів і рефлексії задля ефективного досягнення визначеної дидактичної мети.

Індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента – самостійно розроблений проект свідомого цілеспрямованого продуктивного оригінального використання власних когнітивних ресурсів на основі гармонізації процесів конвергенції й дивергенції мислення та здійснення системи нешаблонних дій, операцій, процедур для реалізації творчого потенціалу особистості у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками, що виявляється в сформованості відповідних компетентностей.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дозволяє констатувати той факт, що вмотивована ініціативна самостійна навчальна діяльність в сучасних умовах існування мистецької освіти є найоптимальнішим видом діяльності, що має безперечний потенціал творчої самореалізації особистості того, хто навчається.

Стратегії самостійної навчальної діяльності студента мають право розглядатись як один із ефективних засобів удосконалення й підвищення результативності творчої складової мистецького освітнього процесу на сучасному етапі розвитку вищої школи.

За врахування положень методології аксіологічного, системного, діяльнісного, особистісного, індивідуального, ресурсного й компетентнісного підходів індивідуально-творча стратегія самостійної навчальної діяльності студента розглядається нами як самостійно розроблений проект свідомого цілеспрямованого продуктивного оригінального використання власних когнітивних ресурсів на основі гармонізації процесів конвергенції й дивергенції мислення та здійснення системи нешаблонних дій, операцій, процедур для реалізації творчого потенціалу особистості у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками, що виявляється в сформованості відповідних компетентностей.

Література

1. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 "теорія та методика навчання (українська мова)" / Олеся Вадимівна Любашенко – К., 2008. – 45с.
2. Плигин А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психол. наук.: спец. 19.00.07 "педагогическая психология" / Андрей Анатольевич Плигин – М., – 2009. – 56с.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. / Яков Александрович Пономарев. – М.: Педагогика, 1976 – 280 с.
4. Фоменко Л. Б. Обучение студентов технического вуза стратегиям самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Фоменко Любовь Борисовна – Ижевск., – 2006. – 18с.
5. Цыганова Л. В. Формирование стратегий самостоятельной работы будущих менеджеров средствами проектной технологии: диссертация на соискание ученой степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Цыганова Лариса Васильевна – Тольятти., – 2011. – 252с.

Bulba T. Yu.

Pedagogical and psychological characteristics of "individual creative strategy of independent student's training activity" definition

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

The article reveals some theoretical grounds for the problem of independent training activities projected by students. Strategy in the educational process is described as the project of student's educational activity

which is realized according to the algorithm of training actions and operations. The author's definition of individual creative strategy of student's independent training activities is given on the basis of axiology, system, activity, personality, individual, resources and competence methodology approaches.

Keywords: independence, independent training activities, creative self-realization, individual creative strategy of independent student's training activity, the arts education.

Чашечникова О. С.⁸

Теоретико-методичні основи формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики

Наше дослідження присвячено теоретико-методичній проблемі формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики. Нами обґрунтовано, що розвиток творчого мислення учнів у навчанні математики доцільно тлумачити і як мету, і як засіб, і як мотивувальний фактор навчання математики; відповідну навчально-пізнавальну діяльність з математики – як формування готовності учнів до творчості через створення творчого навчального середовища. Виокремлено характеристики творчого мислення, які можуть бути продіагностовані у процесі навчання математики. Створено концептуальну модель формування та розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики, яка включає взаємопов'язані методичну систему навчання математики, спрямовану на формування якісної інтелектуальної бази школярів з предмета, та систему створення творчого середовища у процесі навчання математики. Експериментальна перевірка розробленої системи підтвердила її ефективність.

Ключові слова: диференційоване навчання математики, творче мислення, установка на творчий підхід, характеристики творчого мислення, інтелектуальна база учня, методична система, творче середовище.

Математична освіта стає стратегічним ресурсом розвитку цивілізації, якщо спрямована і на формування інтелектуальних та професійно-орієнтованих знань та умінь учнів, і на розвиток їх творчих якостей. Інтелектуалізація професійної діяльності, необхідність оперативно реагувати на ситуації, не передбачені інструкціями, потребують від сучасного фахівця здатності орієнтуватися і діяти у нестандартних умовах, а отже вимагають розвиненого творчого мислення. Водночас практика доводить, що існує протиріччя між декларуванням спрямованості на особистість в процесі навчання математики та недостатнім урахуванням специфіки сучасних школярів, психолого-педагогічних особливостей різних категорій учнів. Належна увага до цього питання дала б змогу інтенсифікувати процес навчання, без суттєвого навантаження підвищити рівень навчальних досягнень учнів. У дослідженні виходимо з того, що необхідною є спрямованість на диференціацію навчання математики і у змістовому, і у процесуальному аспектах.

Гостро постає протиріччя між широким впровадженням профільної диференціації, з одного боку, і вимогою надання можливості кожному учню отримати необхідний для сучасної людини рівень математичної грамотності та інтелектуальної мобільності – з іншого. У класах математичного профілю спрямованість на засвоєння школярами необґрунтовано розширеного обсягу теоретичних відомостей, на підвищення рівня складності математичних завдань, які пропонуються для розв'язування, тенденція до перенесення деяких питань вищої математики до шкільних навчальних програм для поглибленого вивчення математики вступає у конфронтацію із метою розвитку творчого мислення учнів.

Навчання математики об'єктивно спрямоване на розвиток інтелектуальних здібностей учнів, які є необхідним складником та умовою розвитку творчого мислення. Попри це на практиці домінує робота вчителів математики щодо формування алгоритмічного мислення учнів. Як наслідок, необхідність працювати у нестандартних умовах, відхід від алгоритмів зумовлюють труднощі у численній кількості школярів (про це свідчать дослідження в рамках *PISA*, *TIMSS*, результати експерименту). Диференціація навчання математики має забезпечувати як умови для виявлення та врахування індивідуальних особливостей учнів, спрямованості їхніх інтересів, розвитку творчого мислення, так і необхідний рівень математичної підготовки всіх учнів, незалежно від профілю

⁸ Чашечникова Ольга Серафимівна, доктор педагогічних наук; доцент; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

навчання. Створення такої системи має бути ґрунтоване на психолого-педагогічних принципах навчання, на врахуванні специфіки інтелектуальної та творчої сфер різних груп учнів.

Незважаючи на різноплановість ґрунтовних досліджень проблеми формування і розвитку творчого мислення учнів, їх аналіз свідчить: існують неоднозначні трактування ключових понять, потребує уточнення відповідний понятійно-категоріальний апарат, не розроблено цілісної концептуальної моделі формування та розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики, відсутня система навчання математики, що забезпечувала б у класах усіх профілів єдність формування математичної грамотності учнів та розвиток у них творчого мислення.

Суперечності між вимогами суспільства щодо створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу особи та чинної в школі установки на «результат», яка породжує специфічну систему заохочення й підтримки ціннісних орієнтацій суб'єктів навчання і спонукає учнів до оволодіння готовими знаннями, алгоритмами, зразками виконання; між специфікою творчої навчально-пізнавальної діяльності, якій не притаманна примусовість і яка вимагає врахування індивідуального стилю навчання конкретного учня, та об'єктивною нормованістю процесу навчання математики; між експансією технократичного мислення на сферу освіти, царину вивчення мислення й об'єктивною неможливістю кількісно визначити рівень розвитку творчого потенціалу учня; між необхідністю знань про характеристики творчого мислення, які можна виявити в процесі навчання математики, та відсутністю відповідного науково-методичного інструментарію; між потребами особистості у становленні власної конкурентоспроможності через якісну освіту, зокрема математичну, та наявним її станом окреслюють актуальність проблеми створення системи навчання математики учнів у класах усіх профілів, спрямованої на формування та розвиток їх творчого мислення.

Мета нашого дослідження – побудувати, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити систему навчання математики, що спрямоване на формування та розвиток творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання в загальноосвітній школі.

Концепція нашого дослідження ґрунтована на тому, що психологічні закономірності, які керують творчими процесами, є універсальними, на чому базований принцип перенесення (за А. Т. Шумилиним, Ю. О. Самариним): навички розв'язування творчих задач, вироблені в ході однієї спеціальної діяльності, застосовуються для розв'язування проблем в іншій. Здатність до певної діяльності, поява нових інтересів, які раніше не спостерігалися, але стають домінуючими, зміна професійної спрямованості можуть виявитися на різних етапах навчання. Отже, необхідно максимально використовувати можливості навчання математики учнів класів усіх профілів для формування та розвитку в них творчого мислення, їх математичної грамотності. Диференційоване навчання математики розглядається нами як із позицій рівневої та профільної диференціації, так і з позицій урахування специфіки навчання різних груп учнів. Розвиток творчого мислення учнів у навчанні математики доцільно тлумачити і як мету, і як засіб (розвинене в ході навчання математики творче мислення учнів сприяє інтенсифікації їхньої навчальної діяльності), і як мотивувальний фактор навчання математики (усвідомлення учнем позитивних змін, що відбуваються з його особистістю у навчанні математики, сприяє підвищенню його зацікавленості в опануванні предмета).

Творчість доцільно кваліфікувати як вихід особи за межі вже сформульованих завдань, пошук нових сфер реалізації власного потенціалу, нове усвідомлення й оцінку власної діяльності та її результатів. У процесі творчості відбуваються якісні зміни об'єкта, суб'єкта, а також власне діяльності. Тому навчально-пізнавальну діяльність школяра з математики, спрямовану на формування та розвиток у нього творчого мислення, потрактовано передовсім як *формування готовності до творчості*, розкриття творчого потенціалу учнів.

Можливості для розвитку творчого мислення школярів створюються самим змістом і логікою математики як навчального предмета, характером математичної навчально-пізнавальної діяльності, але не забезпечуються ними автоматично. Спрямованість навчання математики на розвиток творчого мислення учнів має передбачати врахування й використання психолого-педагогічних особливостей різних груп учнів з метою створення сприятливих умов для формування ґрунтовної інтелектуальної бази школярів з предмета, підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу з математики.

У процесі організації навчально-пізнавальної діяльності учнів із математики, що спрямована на розвиток їхнього творчого мислення, необхідно зважати на дидактичні принципи навчання. Доцільно ввести ознаку динамічності та варіативності навчання, сутність якої полягає в тому, що система освіти, система знань та вмінь, якостей особистості, здібностей особи являють собою динамічні системи, які перебувають у постійному розвитку. Це є умовою для надання можливостей, з одного боку, вчителів математики як суб'єктів процесу навчання самостійно обирати: програму з

математики із різноманітних варіантів програм, що відповідають «Державному стандарту базової та повної середньої освіти», підручники та навчальні посібники з чинних, методика навчання, удосконалювати їх та створювати авторські, а з іншого, учню як суб'єкту навчання – самостійно обирати із запропонованої різноманітності варіантів (профілів навчання, способів, прийомів навчання, методів розв'язування завдань та інше) ті, що узгоджені з його вподобаннями, інтересами, здібностями. Важливо доповнити систему принципів навчання принципами установки на надзавдання та максимальної опори на надбання учнів.

Інтелектуальні та творчі здібності мають різну природу, але під час навчання математики між ними існують тісні взаємозв'язки і взаємовпливи. Серед характеристик творчого мислення доцільно виокремити нестандартність, дивергентність, евристичність, ефективність мислення, інтелектуальну активність. Оцінювання процесу формування та розвитку творчого мислення має охоплювати і результативний, і процесуальний аспекти. Кількісна оцінка стану розвитку творчого мислення не може домінувати над якісною оцінкою виявів конкретних його характеристик у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Важливим є такий фактор діагностики: визначати не рівні розвитку творчого мислення учнів, а динаміку розвитку його компонентів (для деяких із них – лише якісно, порівнюючи з особистими попередніми надбаннями учня). Особливе ставлення учня до процесу навчально-пізнавальної діяльності потрібно вважати одним із показників творчого мислення. При цьому навчально-пізнавальна діяльність учнів відрізняється активністю, систематичністю її виявлення в ході навчання, яскраво-позитивним або позитивним емоційним забарвленням.

Для повноцінного розкриття творчого потенціалу учнів необхідно *створити творче середовище*. Вважаємо, що творче середовище у процесі навчання математики створено, якщо стимулюється та схвалюється ініціатива учнів в ході роботи, застосування ними різноманітних методів та прийомів розв'язування математичних завдань, ділове спілкування учнів в ході виконання завдань. За такого середовища невдалі спроби не караються, а обговорюються причини помилок, школярам систематично надається можливість для самостійних міркувань на уроці, створюються умови для вияву творчого потенціалу в позанавчальний час.

Творча діяльність у процесі навчання математики передбачає сформованість у школярів якісної бази знань і вмінь з предмета. З огляду на це ефективною в умовах диференційованого навчання математики є система, яка включає взаємопов'язані рівноправні компоненти: методичну систему навчання математики, що спрямована на формування якісної інтелектуальної бази учнів, і систему створення творчого середовища у процесі навчання. Елементи методичної системи (за А. М. Пишкало) доцільно не відокремлювати, а розглядати специфіку їх використання на різних етапах навчально-пізнавального процесу в ході роботи з різними групами учнів. Диференційоване навчання математики важливо тлумачити не як обмеження можливостей учня (через звуження теоретичної складової відповідних програм з математики, через обмеження математичних методів, із яким ознайомлюють учня, через зниження рівня складності пропонованих завдань), а як урізноманітнення вчителем математики арсеналу методів, прийомів, засобів, організаційних форм, серед яких учень «обирає» експліцитно або імпліцитно ті, що найбільше відповідають якостям його особистості.

У системі діагностування динаміки розвитку творчого мислення учнів доцільно виокремити кілька блоків: блок А, в якому передбачено аналіз результатів виконання учнями письмових робіт із математики, спрямованих на визначення рівня засвоєння конкретних тем (незнання конкретного матеріалу заважає вияву творчого мислення в процесі виконання завдань творчого характеру); блок Б – аналіз виконання учнями нестандартних завдань, у ході розв'язування яких застосовують знання та вміння з конкретних тем, блок В – аналіз результатів виконання психологічних тестів розумового розвитку та творчого мислення; блок Г – реценсія результатів анкетування учнів (стосовно зацікавленості виконанням творчих завдань, роботою у творчій групі та інше); блок Д – спостереження за виконанням нестандартних завдань учнями, за їхньою роботою у творчій групі.

Нами: *уперше* виокремлено як самостійну теоретико-методичну проблему формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики; навчально-пізнавальну діяльність у предметній галузі, що спрямована на розвиток творчого мислення школярів, потрактовано як формування готовності до творчості через створення творчого навчального середовища, яке сприяє розкриттю потенціалу учнів. Виокремлено характеристики творчого мислення, що можуть бути продіагностовані в процесі навчання математики у класах кожного профілю без виходу за межі відповідної навчальної програми, критерії та показники їх сформованості. Створено концептуальну модель формування та розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики, що включає взаємопов'язані методичну систему

навчання математики, спрямовану на формування якісної інтелектуальної бази школярів з предмета, та систему створення творчого середовища у процесі навчання математики. Розширено й уточнено понятійно-категоріальний апарат у контексті дослідження. Виокремлено структуру системи створення творчого середовища (змістовий, мотиваційно-стимулювальний, особистісний, організаційний, операційно-діяльнісний блоки). До наукового обігу уведено поняття: «установка на творчий підхід», «інтелектуальна база учня» як наявна система знань, умінь та досвіду їх використання на практиці, «здатність до інтелектуального самозбагачення», «умовно-творчі завдання», «тести-індикатори». Розведено поняття «учень-гуманітарій» та «учень, який навчається у класі гуманітарного профілю», «учень-математик» (учень із задатками відповідних здібностей) та «учень, який навчається у класі математичного профілю»; *удосконалено* систему принципів розвивального навчання у контексті дослідження, систему ознак відкритої освіти, що є умовою її гуманізації (уведено ознаку динамічності та варіативності навчання), систему критеріїв ефективності навчання математики в контексті спрямованості на розвиток творчого мислення учнів («дієва обізнаність» та інтелектуальна самостійність учня, сформованість здатності учнів до ефективного спілкування в ході навчально-пізнавальної діяльності, економічність процесу навчання, інтегративність, комплексність, неперервність, системність та систематичність, перспективність, гуманність навчання); поняття диференційованого навчання математики (розглядається як з позицій рівневої та профільної диференціації, так й із урахуванням специфіки навчання різних груп учнів), наукове трактування поняття «нестандартне завдання»; *дістали подальшого розвитку* теоретичні засади розкриття взаємозв'язків між інтелектуальними та творчими аспектами у навчанні математики, інтелектуальними та творчими здібностями як складниками творчого мислення, логічними та інтуїтивними компонентами у процесі розв'язування завдань з математики. Уточнено поняття: «продуктивне мислення», «евристичне мислення», «творче мислення» відповідно до контексту дослідження, «шаблонне мислення» як нижчий рівень репродуктивного мислення, що виявляється в застосуванні під час розв'язування завдань наявних стереотипів без попереднього з'ясування ефективності їх використання в певній конкретній ситуації, «математична грамотність», «оперативність мислення», «готовність до творчості», «експрес-розв'язання», «мобілізація творчих можливостей».

Нами запропоновано класифікації творчого процесу (за результатом творчості, рівнем значущості, ступенем оригінальності, оперативністю, домінантою спрямованості творчого процесу, впливом на суб'єкта діяльності). Визначено місце творчої діяльності в процесі навчання математики та обґрунтовано її вплив на розвиток творчого мислення учнів. Виокремлено психолого-педагогічні передумови формування і розвитку творчого мислення сучасних школярів підліткового та молодшого юнацького віку в процесі навчання математики, теоретично обґрунтовано та експериментально підтверджено доцільність й ефективність запропонованих у роботі шляхів і засобів розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики. Запропоновано кваліфікувати творчу особистість як динамічну структуру, до якої входять: система загальних і специфічних здібностей, система якостей особистості, що сприяють ефективності творчої діяльності, система знань та вмінь, які застосовують у ході виконання певної творчої діяльності. Конкретизовано відповідно до процесу навчання математики наукові засади врахування особливостей когнітивних стилів учнів, їх індивідуальних установок, види ефектів, що виникають унаслідок ознайомлення школярів з новими відомостями, особливості розуміння учнями текстів та завдань. Класифікацію інтересу до навчання доповнено творчим рівнем (інтерес до пошуку завдань для розв'язання, до самовдосконалення і саморозвитку в процесі навчання). Уведено схему визначення ступеня нестандартності завдання з математики, розширено класифікацію нестандартних завдань. Уточнено та розширено термінологію в контексті проблеми дослідження.

Нами експериментально підтверджено ефективність застосування запропонованої моделі формування та розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики в класах різних профілів (зокрема з різною допрофільною спрямованістю) та можливість її адаптації до конкретних умов навчання.

Chashechnikova O. S.

Theoretical and methodological bases for formation and development of the creative thinking in differentiated teaching of mathematics.

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

The article is devoted to the theoretical and methodological bases for formation and development of the creative thinking in differentiated teaching of mathematics.

It has been grounded, that it is appropriate to consider the development of pupil creative thinking in teaching of mathematics as aim and as means and as motivational factor in teaching of mathematics; corresponding learning and cognitive activity as formation of the pupil preparedness to creation by making the creative learning environment. The creative thinking characteristics, which can be diagnosed in teaching of mathematics, have been distinguished.

The conceptual model of the formation and development of the creative thinking in differentiated teaching of mathematics has been created. This model consists of the methodical system of mathematics teaching oriented to the formation of the high-quality intellectual pupils basis of mathematical knowledge and system of making the creative learning environment in teaching of mathematics.

The experimental adoption of developed system confirmed the efficiency of the proposed.

Keywords: *teaching of mathematics, type differentiation of teaching, creative thinking, setting on creative approach, characteristics of creative thinking, intellectual base of pupil, methodical system, system of creative environment establishment.*

Danylyuk S. S.⁹

Potential of Internet-Technologies Usage in Formation of Future Philologists' Professional Competence

Specific features of usage of Internet technologies with educational purposes in the process of formation of future philologists' professional competence are highlighted in the article. Simultaneously attention is focused on the objective need for integration of Internet technologies in the educational process which allow to involve future philologists in situations of intercultural communication. A group of problems caused by expansion of information-and-telecommunications revolution, quick distribution of Internet technologies is also singled out. In addition, the essence of Internet-oriented models of education is revealed in the article.

Keywords: *informational society, Internet technology, professional competence, educational process, Internet-oriented model of education.*

The purpose of teaching foreign languages at the present stage is to develop in future philologists communicative competence, capacity for intercultural communication and the use of the language under study as a tool of communication. In this regard, a teacher faces the task of selection of methods, means and forms of teaching foreign languages, which would facilitate the achievement of this goal.

Before the appearance of information-and-communication technologies, as well as methods and software and hardware, integrated with the collection, processing, storage, distribution and use of information, foreign language teachers used relevant at a given time technical means: language laboratories, various audio and video materials. Currently educational technical capabilities expanded, as computer online tests appeared, which make it possible to determine the level of mastering a foreign language. Different training programs, the possibility of online communication with native speakers, access to authentic foreign language texts also appeared [1].

The process of gaining by students personal experience of communication with foreign linguoculture requires creating situations of practical use of language as a tool for intercultural understanding and cooperation. In this regard, there is an objective need to integrate Internet technologies into the educational process, allowing to involve future philologists in situations of intercultural communication, as nowadays Internet provides a wide range of possibilities for students to enter into authentic intercultural interaction with representatives of a language under study [3, 36].

Today the need to use Internet resources and technologies for educational purposes is recognized beyond controversy. Involving Internet in the organization and management of education enables a significant increase in its availability and quality on a global scale and, as a consequence, an increase of the economic efficiency of educational schemes. In all developed countries more or less comprehensive programs of Internet implementation in education have already been developed and implemented. At the same time developing countries, despite many difficulties, challenges and obstacles, try by all forces to keep up with the general movement to the formation of global educational community. From this point of view, the importance of systematization and analysis of existing in the world practice results of Internet usage for the needs of different educational sectors, structures and processes is absolutely clear.

⁹ Danylyuk Serhiy Semenovych, Ph.D in Linguistics; Associate Professor; Conversational English Department; Educational-and-Scientific Institute of Foreign Languages; Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

Nowadays human society faces several problems caused by the deployment of information-and-telecommunications revolution, rapid spread of Internet technology, globalization, social processes, as well as international convergence and multidisciplinary co-operatives.

Since the size of the World Wide Web is unlimited, solving very specific educational tasks requires special mechanisms to effectively navigate in Internet space, innovative tools for collection, processing, use and transfer of educational information. However, until now there is no universal technological tool or Internet service by which one could solve in a complex way information tasks of the educational process. In particular, most educational establishments now use not more than two or three Internet applications offered by the their developers, and this situation is equally due to the lack of awareness of users about available tools, their limited financial readiness to purchase these products.

An effective organizational measures that help to solve both of these problems could be cooperation between all participants of the educational process. One of the first real steps towards promoting such cooperation is the creation of a specialized information system "Education Online" (Education via the Internet), which is created within the framework of UNESCO.

Due to Internet usage in the educational process, on the one hand, the emerging new global information-and-communication environment of life, education, communication and production, which was called "infosphere" Organizational-and-technological foundation of the information society is a global information network, the core of which is Internet. These processes take place on a background of rapid changes in information flow, constant changes in the sphere of Economics and population migration. On the other hand, changes in Economics affect the formation of a new social order, which is set by the society to the quality of training specialists [2, 9].

By Internet usage for educational purposes in a broad sense we mean the usage of all possible Internet technologies, services and tools to improve teaching, learning and management of educational processes. Researching of available results of such usage in the activity of educational establishments provides now enough material for comparison, synthesis and evaluation of the gained experience.

Internet is capable of giving at any moment each future philologist informational-and-educational opportunities compared to the most versatile features, the most perfect and all-embracing encyclopedia of knowledge and even exceed them. Thus all training materials of online courses presuppose operative corrections and any additions. Texts, theorems, examples and exercises can be broadcasted in the interactive regime, accompanying them with necessary illustrations, graphs, or, for example, demonstration of the influence of changing parameters and conditions on the flow of the process under study. Depending on their needs and interests, future philologists can move in Internet space, getting correct information from various sites and using their system of cross-references. Internet-oriented model of education is characterized by complete freedom from any space-and-time constraints and it is available to all interested future philologists who show their interest regardless of their location.

In addition, this model allows future philologists to handle such information arrays, which are not able to provide any traditional form of classical education. Communicative opportunities of Internet to obtain information from anywhere in the world in any convenient format make it the most effective means of teaching and learning. Due to these opportunities, Internet-oriented courses should be considered not only as "electronic copies" of analogous traditional programs. Full courses designed for electronic learning must include new types and kinds of educational materials, in which the benefits of Internet, multimedia and other information technologies in achieving educational process are realized.

Innovations in the sphere of education don't lose their relevance at all times. They are associated with the usage of new techniques and technologies in the educational system. Speaking about innovations, we share O. V. Vardashkina's [1] point of view, who says that they're designed to solve problem situations with the aim of providing optimization of the educational process, organization of favorable conditions for mastering learning material and improving the quality of education.

Innovative activity largely determines the direction of future philologists' professional growth, their creativity, promotes students' personal growth. It is inextricably linked with teachers' scientific-and-methodical work and future philologists' teaching and research activities.

Knowledge and qualification become the priority values in human life in the information society, including international one. Hence follows the growing importance of learning foreign languages, forming communicative competence, necessity to make changes in teaching foreign languages at higher educational establishments.

Modern methods of teaching foreign languages are based on the communicative approach and include the usage of various Internet technologies that contribute to the process of educational democracy, openness, and mobility. Nowadays language training at higher educational establishments acquires other forms and

proportions. Innovations relating to various aspects of the educational process, starting with the change of space in auditoriums, their equipping with modern technical facilities and finishing with testing of new educational technologies in practical classes and during self-training of future philologists who use a large number of online components and Internet resources [1].

Namely in the combination of innovations with their complexity is the essence of the concept of Internet-based education. One of its main advantages is in ensurance of the relationship with an unlimited number of global information resources, which creates conditions for entering an absolutely new level of learning. Internet-oriented curriculum is a dynamic, constantly changing and improved educational course, participation in which has advantages for teachers and for future philologists.

At the present stage of development of science and technology the necessity of usage of computer training in the educational process is conditioned by the revival of the development of individual approach to learning, an increasing number of achievements in the field of programmed learning and computer linguistics. The sphere of computer training is quite wide, because communication covering a wide range of problems of professional and amateur interest for people around the world is carried out with the help of computer. However, the problem of communicative orientation of computer programs has not lost its relevance and still needs its solving.

Literature

1. Вардашкина Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] / Е. В. Вардашкина // Сибирская ассоциация консультантов. Заочные научно-практические конференции: [Сайт]. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1125-2012-02-09-10-30-07>. – Загл. с экрана.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева [и др.]. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
3. Яценко Ю. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам / Ю. С. Яценко // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 5-й Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2007. – Сб. 5. – Ч. 2. – С. 36 – 40.

Аннотация. Данилюк Сергей Семенович. Потенциал использования Интернет-технологий в формировании профессиональной компетентности будущих филологов.

В статье освещены особенности использования Интернет-технологий в образовательных целях в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов. Одновременно акцентируется внимание на объективной необходимости интеграции Интернет-технологий в учебный процес, которые позволяют вовлечь будущих филологов в ситуации межкультурной коммуникации. Также выделяется группа проблем, вызванных разворачиванием информационно-телекоммуникационной революции, быстрым распространением Интернет-технологий. Кроме того, в статье раскрывается сущность Интернет-ориентированной модели образования.

Ключевые слова: информационное общество, Интернет-технологии, профессиональная компетентность, эдукационный процесс, Интернет-ориентированная модель обучения.

Делюкіна К. О¹⁰.

Вдосконалення якості навчання та підготовки сучасних менеджерів невиробничої сфери з урахуванням нової соціально-економічної ситуації

В статті розглядається роль підготовки та якісного навчання сучасних менеджерів невиробничої сфери з урахуванням нової соціально-економічної ситуації. Характеризуються професійні компетенції та вигляд сучасного менеджера.

Ключові слова: менеджер, особистість менеджера, компетенція, якість навчання, навчання

Підготовка сучасних менеджерів невиробничої сфери з урахуванням нової соціально-економічної ситуації є актуальним і складним процесом. Майбутньому менеджеру невиробничої сфери в процесі

¹⁰ Делюкіна Катерина Олександрівна, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук Приватний вищий навчальний заклад Інститут ділового адміністрування

оволодіння обраною професією важливо засвоїти не тільки сукупність знань, умінь і навичок, але й придбати досвід цілісної діяльності, тобто усвідомити її цілі, зміст, функції і значущість у суспільстві та технологіях. Вища освіта повинна забезпечити кожному майбутньому менеджеру не виробничої сфери розвиток його особистості, допомогти побачити та усвідомити залежність між рівнями професіоналізму майбутнього менеджера та успішністю, продуктивністю його професійної діяльності.

Як вітчизняні, так і закордонні вчені бачать перспективи економічного зростання виробництва в оптимізації використання людського фактора, підвищенні ролі продуктивної праці за рахунок змін характеру міжособистісних відносин, толерантності, здійснення особистісного підходу до професійної діяльності.

В.Огневюк вважає, що вдосконалення освіти як фактора підготовки висококваліфікованих кадрів є актуальним пізнавальним завданням. "Створити струнку систему підготовки фахівців для потреб господарства країни й, одночасно, формувати розвиток особистості - першочергове теоретичне й практичне завдання української держави й громадянськості." [2, 66]

Ріст частки управлінської праці і її ролі у виробництві й економіці актуалізує проблему менеджменту як особливого виду діяльності й припускає пошук нових підходів до навчання студентів в умовах вищої економічної школи. Проблемі менеджменту, виявленню його суті, змісту й способів здійснення приділялося й приділяється особлива увага. У визначенні сутності цього поняття немає єдності. під менеджментом розуміє процес керівництва людьми (І.Ладанов). Менеджерська діяльність, на його думку, пов'язана з рішенням різних проблем, з якими фахівець раніше не зіштовхувався.

А.Попов розглядає менеджмент як соціальний, за допомогою якого використовуються ресурси, що впливають на людські дії; технічний процес, процес планування, організації, приведення в дію й контролю для того, щоб досягти ефективного вирішення завдань, і як інтегративний процес, коли повноважні особи управляють організаціями в ході відбору й досягнення цілей[3,19-20].

Загальним для всіх визначень поняття "менеджмент" є процес планування, організації, приведення в дію й здійснення контролю ефективного рішення управлінських завдань. Центральною фігурою в цьому процесі виступає менеджер. Він прогнозує й контролює людську поведінку, забезпечує умови творчого виконання праці, ефективних спільних дій, стимулювання професійного росту співробітників і витиснення твердих формалізованих відносин між ними. Ефективність керування визначається тим, наскільки менеджер володіє мистецтвом стимулювання самоорганізації й самоврядування в колективі.

У цей час із ускладненням змісту управлінської праці піднімається питання про конкретизацію професійних функцій менеджера. Динаміка культури підприємництва, зміна етики бізнесу ускладнює професійні функції менеджера. Це у свою чергу визначає необхідність модернізації підготовки менеджерських кадрів.

У визначенні професійних функцій менеджера серед учених немає єдності. Менеджер як фахівець з організації й керування в сферах виробництва, збуту й обслуговування, що володіє адміністративно-господарською самостійністю (Э.Уткін). У більшості робіт професійні функції менеджера зводяться до виконання інформаційних, міжособистісного спілкування й до прийняття рішень. Різноманіття професійних функцій дозволяє говорити про наявність у науковій літературі різних характеристик професійного вигляду менеджера.

Більш докладна характеристика професійного вигляду менеджера дана в роботах Э.Уткіна. Серед якостей, властивих фахівцям управлінської сфери він виділяє:

- наявність комплексу спеціальних знань, високу компетентність і ерудицію;
- завзятливість, ініціативність, уміння творчо підходити до справи, здатність до ризику;
- критичний підхід до існуючого положення справ;
- гнучкість і раціональність мислення й дій;
- відкритість для дискусій, вільного обміну думками;
- логічність учинків, динамічність поведінки;
- уміння спілкуватися з людьми, здатність забезпечувати гарний морально-психологічний клімат у колективі, творче співробітництво, товариська взаємодопомога;
- потреба в постійному відновленні знань;
- уміння створити умови для розвитку особистості підлеглих, рішення соціальних проблем колективу[4].

У роботах останніх років простежується прагнення багатьох авторів обґрунтувати компетентність як важливу характеристику особистості сучасного менеджера. О.Мартиненко й І.Чорна думають, що

майбутнього фахівця в області управлінської діяльності повинна характеризувати професійна компетентність. Професійну компетентність вони розглядають як сукупність управлінських, економічних, етичних, правових, соціально-психологічних знань і вмінь. [1,87]. Проаналізувавши зміст ключових, базових та спеціальних компетенцій ми вважаємо, що з їх допомогою не можна повністю розкрити специфіку „моделі особистості сучасного менеджера”.

Трохи інший підхід до визначення структурних компонентів моделі особистості сучасного менеджера в Г.Мінцберга. Він виділяє три рівні компетенції: ключову, базову й спеціальну. Ключові компетенції проявляються в здатності рішення професійних завдань на основі використання різних джерел інформації, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості. Серед ключових компетенцій він розрізняє: здатність управляти саморозвитком (компетенція придбання досвіду), здатність управляти взаєминами (компетенція співробітництва), здатність управляти організацією (аналітична компетенція), здатність управляти змінами (компетенція дії), здатність управляти контекстом (компетенція бачення). Базові компетенції забезпечують здійснення управлінських функцій, що відповідають специфіці управлінської праці. Їхню основу становлять інформаційна культура, вміння працювати з різними джерелами інформації, управляти потоками інформації, використати інформацію для прийняття управлінських рішень. Спеціальні компетенції забезпечують реалізацію ключових і базових компетенцій, стимулюючи результативність виконання конкретного виду професійної праці менеджера[5].

На формування компетенцій, професійних якостей особистості майбутнього менеджера не виробничої сфери має великий вплив якість його навчання, а саме навчання спеціальним дисциплінам.

Головна мета вищої освіти - формування фахівця нової формації, здатного працювати в постійно мінливих умовах і орієнтованого на творчу, професійну діяльність. Останнім часом функції вищої школи постійно ускладнюються, що пояснюється необхідністю швидкого реагування на попит ринку праці, гнучкості керування, адміністративно-господарської самостійності й визначає мобільність в організації навчального процесу, впровадження інновацій у практику, високу відповідальність викладачів і студентів за якість освіти.

Випускники вищої економічної школи, що обрали своєю сферою управлінську діяльність, повинні бути готові до визначення стратегії керівництва, сполученню адміністративно-демократичних початків і централізації управління, консолідації особистісного й професійного потенціалу в рішенні завдань на етапі самостійної управлінської діяльності.

Рівень професіоналізму майбутніх менеджерів залежить від реалізації нових підходів до організації навчання студентів вищої економічної школи. Як показує досвід, багато випускників, маючи достатній обсяг теоретичних знань, зазнають труднощів у практичній управлінській діяльності. Це можна пояснити тим, що в професійній підготовці студентів переважає предметно-змістовний підхід до її організації й здійснення, що реалізується через пізнавально-інформаційні технології. Серед причин, що викликали кризу традиційної парадигми освіти, називають швидке старіння інформації, внаслідок чого установка на передачу певного запасу знань від викладача до студентів губить зміст. Важливо навчити майбутніх фахівців не просто опанувати знаннями, а розвинути в них здатність створювати нове знання, використати його при рішенні професійних проблем.

У рамках якісної освіти випускників економічної вищої школи більша роль приділяється характеристиці їхнього професійного вигляду й ступеню їхньої готовності до виконання професійних функцій.

Проаналізувавши поняття не виробничої сфери, ми дійшли висновку, що менеджер не виробничої сфери здійснює управлінську діяльність. Тобто майбутній менеджер не виробничої сфери це управлінець який буде керувати колективом, управляти організаціями, з метою забезпечення успішності, продуктивності та якості професійної діяльності членів організації.

Рівень професіоналізму, продуктивності професійної діяльності майбутніх менеджерів не виробничої сфери визначається якістю його підготовки, організацією і характеристиками навчального процесу в ВНЗ.

У професійній підготовці майбутніх менеджерів не виробничої сфери важливу роль відіграє навчання їх спеціальним дисциплінам. Навчання як фактор формування професійного вигляду майбутнього фахівця позитивно впливає на особистість студента, якщо його ціль, завдання, зміст, методика й технологія носять індивідуально-орієнтований, практико-спрямований характер. Навчання може стати провідним фактором професійного розвитку, якщо в ході його не просто передається, засвоюється й сприймається обсяг наукової інформації, а формується новотвір

особистості, створюються можливості для розуміння, планування й реалізації діяльності, які приводять до навчальних досягнень. Навчання може позитивно впливати на процес росту майбутнього менеджера невиробничої сфери, якщо в процесі його реалізації надається можливість кожному студентові самому формувати свій професійний вигляд, досягати міцності і якості знань, продуктивності практичних дій.

Керівництво процесом навчання вимагає планомірного контролю, який ґрунтується на постійному моніторингу, оцінці й коректуванню конкретних завдань при реалізації навчальних програм і стратегії візуального розвитку кожного студента.

Роль викладача при цьому не обмежується простою передачею знань. Зона його впливу й діяльність розширюється на весь процес дидактичної взаємодії зі студентами, де він займає провідне місце. Від його компетентності, досвіду, методичної майстерності залежить продуктивність навчання і його якість.

Процес якісного навчання повинен будуватися таким чином, щоб розбудовувати професійні здатності й компетенції майбутніх менеджерів, стимулювати їхню впевненість у власних силах, реалізації своїх можливостей і здібностей.

Студенти повинні бути навчені тому, як аналізувати проблеми, як вести пошук, висловлювати свої думки в логічній структурі, як ощадливо розпоряджатися власним інтелектуальними й емоційними ресурсами. Важливо в ході навчання навчити майбутніх менеджерів невиробничої сфери застосовувати отримані знання для розв'язку практичних професійних завдань. Одне з найважливіших завдань у підготовці майбутніх менеджерів невиробничої сфери до професійної діяльності полягає в забезпеченні якісного навчання.

Література

1. Мартыненко О. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе / О. Мартыненко, И. Черная // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С.86 – 91
2. Огневюк В. Образование как сфера «будущего времени» /В. Огневюк // Персонал. – 2003. – № 9. – С.66 – 71
3. Попов А. В. Теория и организация американского менеджмента / А. В. Попов.– М.: МГУ, 1991. – 152с
4. Уткин Э. А. Профессия – менеджер / Э. А. Уткин.– М.: Экономика, 1992.– 175с.
5. Gosling I., Mintzberg G. The Five Minds of a Manager // Harvard Business Review. – 2003/ November

Delyukina K. A.

Improving the quality of learning and training of modern managers of nonproductive sphere considering the new social-economical situation

Institute of Business Administration, Kryvyi Rih, Ukraine

In this article the role of training and quality of learning of modern managers of nonproductive sphere considering the new social-economical situation is examined. Professional competence and appearance of the modern manager are characterized.

Keywords: *manager, personality of manager, competence, quality of learning, learning*

Ємельова А. П.¹¹

Організація та зміст трудового навчання в народних школах Катеринославської губернії (кінець XIX – початок XX століття)

У статті автор на основі аналізу архівних джерел, краєзнавчої літератури розглядає організацію та зміст трудового навчання в різних типах народних шкіл Катеринославської губернії.

Ключові слова: *трудове навчання, ремесла, ручна праця, рукоділля, садівництво.*

Розвиток народної школи в Катеринославській губернії є невід'ємним складником загальних освітніх процесів, що відбувалися в Україні в кінці XIX – на початку XX століття. Катеринославська губернія нараховувала вісім повітів: Бахмутський, Катеринославський, Маріупольський, Олександрівський, Слов'яносербський, Верхньодніпровський, Новомосковський, Павлоградський [3,

¹¹ Ємельова Анна Петрівна аспірант кафедри педагогіки Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ “Криворізький національний університет”

3], за своїми територіальними розмірами поступалася лише Київській та Харківській губерніям і знаходилася у вигідному географічному положенні. Величезна кількість родовищ вугілля та інших видів палива, сировини для промисловості обумовили швидкі темпи промислового та економічного росту цього регіону. Розвиток промисловості у губернії потребував певної кількості освічених людей, що зумовило піднесення освітньої справи.

Головними завданнями в галузі шкільництва постали: збільшення кількості освічених людей, яких потребувало виробництво, а отже, – розвиток закладів початкової ланки освіти, орієнтованої на широкі верстви малозабезпеченого населення; приділення уваги жіночій освіті; створення ремісничих відділів та класів ручної праці, що готували учнів до майбутньої професійної діяльності.

Поява промислового капіталізму, зокрема, відкриття покладів залізних та марганцевих руд, близькість кам'яновугільного Донбасу, зручність транспортних зв'язків сприяли перетворенню Катеринослава на один з найвизначніших регіонів залізорудної промисловості країни в останній чверті XIX – початку XX ст. Бурхливий розвиток гірничо-металургійної промисловості, економічне піднесення регіону сприяло збільшенню кількості населення і зумовило потребу в розповсюдженні закладів освіти з-поміж широких верств міського та сільського населення.

В умовах економічного, політичного та соціального розвитку Катеринославської губернії, як окремого суспільно-економічного регіону розвивалося й трудове навчання. У навчально-виховний процес народних шкіл (земських, міністерських, церковнопарафіяльних) трудове навчання впроваджувалося через відкриття при них ремісничих відділень та класів, уведення необов'язкових уроків з ручної праці, рукоділля, окремих сільськогосподарських дисциплін (садівництва, городництва, бджільництва, шовківництва тощо).

Ремісничі класи та відділення почали відкриватися при народних школах Катеринославської губернії з кінця 70-х рр. XIX ст. Ці навчальні заклади, окрім викладання загальноосвітніх предметів, ставили за мету навчання учнів різним видам ремесел і формування у них елементарних професійних умінь та навичок, виховання моральних якостей – працелюбності, відповідальності, старанності.

Перше ремісниче відділення Катеринославської губернії відкрите у Верхньодніпровському повіті у вересні 1877 р. при однокласному сільському училищі в с. Саксагані. У ньому викладали ковальське та столярне ремесло. Термін навчання складав п'ять років. Учні виготовляли вироби для потреб сільського господарства [8, 347-348].

Щодо ремісничих відділень, які функціонували у повітових містах, першим відкрилося Катеринославське при міському училищі. Воно було відкрите 20 липня 1879 р. за сприяння директора народних училищ А. Малевінського. У Катеринославському ремісничому відділенні з шестирічним терміном навчання було три класи, які вивчали столярне, токарне та чоботарне ремесло.

Пізніше в 1893 році Катеринославське ремісниче відділення, за відсутності належного приміщення, було реорганізовано в клас ручної праці. У клас ручної праці приймалися учні лише з Катеринославського міського училища у віці 12-14 років, а починаючи з 1902 року від 10 до 13 років. Курс навчання – чотирирічний. Заняття проводилися цілий рік, за винятком Різдва, Великодніх свят та літніх канікул, щоденно по дві години (з 14.00 до 16.00). Вироби, які виготовляли учні упродовж навчального року: рубанки, фуганки, пилки, киянки та ін. (по дереву), зубила, молотки, паяльники та ін. (по металу), не продавали, а по закінченню навчання віддавали учням [4, 32-33].

Заняття з ремесла проводилися паралельно з загальноосвітніми предметами. Учні навчалися у три зміни, кожна група працювала в майстерні по дві години два рази на тиждень. Ручну працю викладали за програмою, розробленою для міських училищ керівником курсів ручної праці Ю. Цирулем. Школярі навчалися за предметною системою та виготовляли різноманітні вироби зі слюсарно-ковальського ремесла (лінійки, відкрутки, циркулі, кронциркулі, прості та складні гайкові ключі, різноманітні ножі, молотки, різні машини для подрібнення цукру, ліжка тощо) зі столярно-токарного ремесла (столи та табурети, віяльні станки, кухонні столи та шафи, розкладні столи, комоди, гардероби) та різноманітні матеріали до виробів, які виготовляють у слюсарній майстерні.

Окрім ремісничих відділень, у системі шкільництва створювалися й ремісничі класи. Зазвичай ремісничі класи функціонували паралельно з класами ручної праці, а їх відкриття зумовлювалося потребами різноманітних співтовариств, земств, зацікавлених у розвитку кустарної та ремісничої промисловості.

На початку XX ст. у губернії функціонувало лише три класи ручної праці при 1-му Августинівському та Федорівському (ручна праця зі столярного та токарного ремесла, а в Сурсько-Михайлівському училищі (зі столярного ремесла).

Ручною працею займалися учні старших відділень по 6-9 годин на тиждень упродовж навчального року. Викладання столярного та токарного ремесла велося за програмами, розробленими для класів

ручної праці сільських училищ. За відведений час учні мали змогу ознайомитися з першочерговими прийомами столярної та токарної майстерності та виготовити предмети домашнього вжитку: качалки, лавки, столи, станки для пилок, граблі, лопати, ящики, борони тощо. У звіті зазначається, що учні із задоволенням відвідували класи ручної праці й залишалися працювати після занять із загальноосвітніх предметів. Отримавши підготовку в ремісничому класі, більшість учнів продовжували навчання в навчально-ремісничих майстернях, інші ж працювали у міських приватних майстернях, підрядчиків тощо [6].

Уводилося трудове навчання й у єврейські школи. Викладання столярно-токарного ремесла введено у Бахмутській талмуд-торі; ручної праці (оброблення деревини) у приватному училищі Вульфівич у м. Катеринославі; при двох жіночих училищах функціонували класи з викладання крою та шиття білизни і суконь, у п'яти жіночих училищах дівчата навчались рукоділля [5, 39].

Окрім обов'язкових предметів у багатьох приватних школах викладалася й ручна праця (столярна або слюсарна для хлопців, шиття, гаптунок – для дівчат). Так, у Болтіївському двокласному училищі Верхньодніпровського повіту, заснованому вдовою купця В. Мельник у 1910 році, належна увага приділялася розвитку в учнів художньо-естетичного смаку. Задля цього у школі впроваджувалися заняття з малювання та ручної художньої праці. Практичні заняття з малювання чергувалися з лекціями-бесідами, на яких обговорювалися репродукції художніх творів видатних митців. Під час занять з художньої ручної праці майстер навчав хлопчиків різних типів різьблення деревини (домовому, орнаментальному та скульптурному), а також технології виготовлення нескладних столярних виробів (стілців, лав, дерев'яних іграшок) [2].

Метою цих занять, перш за все, була не професійна зорієнтованість учнів у столярній справі, а прищеплення любові до праці, розвиток самооцінки у школярів, самостійності, формування віри у власні сили. У подібних приватних закладах основна увага приділялася не лише навчанню письма, арифметики та читання, а й розвитку творчості в учнів.

Окрім зазначених класів ручної праці, в губернії створювалися рукодільні класи для дівчат. Так, у кінці XIX століття засновано жіночі рукодільні класи при міністерських училищах у с. Темрюк та с. Мангуш, Маріупольського повіту, у м. Петриківка, Новомосковського повіту, у с. Саксагань, Верхньодніпровського повіту.

Навчання рукоділлю проходило за програмою затвердженою попечителем Одеського навчального округу. Заняття в рукодільних класах тривали 6 годин на тиждень, загальна кількість 180 годин на рік. Представниць жіночої статті навчали домашнім рукодільним роботам: в'язанню, шиттю, вишиванню, крою тощо. Учениці виготовляли різноманітні вироби: шили наволочки, передники, фартухи, спідниці, чоловічі, жіночі та дитячі сорочки, дитячі чепчики та сукні, вишивали рушники, серветки, сорочки, в'язали панчохи та кофти [7;8].

Набуті вміння та навички дівчата застосовували в домашньому господарюванні, а також мали змогу отримувати додаткову платню, виконуючи замовлення від сторонніх осіб.

У кінці XIX ст. окрім ремесла, ручної праці, рукоділля до програм двокласних та однокласних училищ уведено викладання практичних занять з сільського господарства: огородництва, садівництва, виноградарства, шовківництва, бджільництва.

Слід зазначити, що практичні заняття з садівництва в народних школах Катеринославської губернії не мали визначених програм та проводилися з урахуванням розміру пришкільної ділянки, якості ґрунту, досвіду та особистісного ставлення до справи вчителів, а також матеріальних засобів, якими володіла школа для влаштування міцної огорожі, найму працівників, придбання насіння, саджанців, інструментів тощо.

За характером проведення занять усі шкільні сади умовно поділялися на групи: 1) зразкові сади в яких вирощували плодові дерева, ягідні кущі, декоративні дерева, виноградники, розплідники з достатньою кількістю (не менше 1 тис.) сіянців та саджанців різного віку, город та квітник; 2) сади, в яких улаштовані лише листяні розплідники та городи; 3) сади, які нараховували кілька плодкових або лісових дерев та город; 4) сади в яких вирощували лише деревовидні рослини; 5) сади в яких вирощували та розмножували лише овочі.

До першої групи можна було віднести лише кілька шкіл, які змогли влаштувати на пришкільній ділянці зразкові сади, в яких вирощували більше тисячі плодкових або лісових дерев. Відповідно практичні заняття містили різноманітні завдання з садових робіт [1, 112-113].

Отже, можна зробити висновок, що в народних школах Катеринославської губернії в кінці XIX – на початку XX ст. окрім обов'язкових предметів викладалася і додаткові предмети трудового спрямування, що сприяли творчому розвитку школярів та готували до майбутньої трудової діяльності.

Література

1. Годичный отчет общего комитета по устройству школьных садов, составленный разъездным учителем садоводства П. А. Лисицыным. – Екатеринослав: Типография губернского правления, 1897 – 48 с.
2. Державний архів Дніпропетровської області (ДАО), ф.14, оп.22, спр.19, арк. 7 – 49.
3. Маркова Л. Історія географії: адміністративно-територіальний устрій Дніпропетровщини на початку ХХ століття: Бібліографічне видання / Упоряд. І. Голуб. – Дніпропетровськ: ДОУНБ, 2011 – 68 с.
4. Отчет Екатеринославской земской управы за 1900 год. – Екатеринослав, 1901. – 175 с.
5. Отчет Екатеринославской земской управы за 1905 год // Народное образование. – Екатеринослав: Типография губернского земства, 1906. – С. 23 – 53.
6. Отчет Екатеринославской уездной земской управы за 1914 г. // Народное образование. – Екатеринослав, 1915. – С. 37 – 40.
7. Отчет Екатеринославской земской управы за 1908 год. // Народное образование. – Екатеринослав: Типография губернского земства, 1909. – С. 37 – 78.
8. Памятная книжка и Адрес-календарь Екатеринославской губернии на 1899 год [Текст] / Сост. Н. С. Быстрицкий, секретарь Екатеринослав. губернского стат. комитета, 1889. – 600 с.
9. Школьные хозяйства в Екатеринославской губернии за 1898 – 1899 уч. год [Отчет общего комитета по устройству школьных садов обществ садоводства и облесения степей] / П. А. Лисицын. – Екатеринослав: Типо-литография Губернского Правления, 1900. – с.

Emeleva A. P.

Organization and content labor education in national primary schools of Katerynoslavskiy region (an end XIX-th – beginning of the XX-th century).

Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

Emeleva A. P. Organization and content of labor education in national primary schools of Ekaterinoslav province (end XIX-th – beginning of the XX-th century). Based on the analysis of archival sources and local literature author consider the organization of teaching optional subjects of labor training in different types of public schools Ekaterinoslav province. In class needlework, crafts, gardening, etc., considerable attention was paid to developing students' artistic and aesthetic taste, independence, and instilling the love of labor.

Keywords: labor education, manual labor, crafts, needlework, horticulture.

Фадєєва Т. О.¹²

Інноваційна політика щодо природничо-математичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Розглядається проблема формування професійних природничо-математичних компетенцій майбутніх фахівців для дошкільного навчального закладу з використанням інноваційних технологій навчання. Формування цінностей у навчанні студентів предметам природничо-математичного циклу за вимогами Болонської угоди сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього вихователя, готового до адаптації в умовах сучасної практико орієнтованої, інноваційної професійної діяльності.

Ключові слова: інноваційна політика, методична компетенція, напрям підготовки, інформаційна технологія.

Інноваційна політика в системі педагогічної освіти, що розуміється як діяльність із упровадження державотворчих ініціатив щодо підготовки педагогічних кадрів на рівні вимог сучасного суспільства, орієнтує на пошукові дослідження ресурсів (матеріально-технічних, науково-теоретичних, методичних, інформаційних) процесу забезпечення якості вищої освіти. Оновлення системи вищої педагогічної освіти в Україні на засадах Болонської угоди передбачає підготовку майбутніх вихователів з такими професійними характеристиками, які відповідають вимогам євроінтеграції, процесам глобалізації в освіті, етнокультурного розвитку суспільства та вільного доступу до здобуття вищої освіти. Філософсько-методологічні засади сучасної вищої освіти, орієнтовані на гуманізацію та

¹² Фадєєва Тетяна Олексіївна, кандидат педагогічних наук; доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

демократизацію освітніх перспектив, вносять суттєві зміни в традиційну систему навчання. З-поміж цінностей професійно-методичної підготовки педагогічних кадрів вкажемо на необхідність формування особистості майбутнього вихователя, здатного до самостійного інформаційного пошуку, розробки та упровадження інноваційних технологій навчання дітей дошкільного віку на матеріалі циклу природничо-математичних дисциплін.

Аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження, ознайомлення із документальною базою (Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті, Державними стандартами вищої школи, Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”), Концепцією Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року) вказує масштабність та водночас на неоднозначність трактування і упровадження в практику роботи вищих навчальних закладів (ВНЗ) пріоритетних напрямів професійно-методичної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. З одного боку, співдіяльність політичних, економічних та наукових інститутів обмежується темпами соціального розвитку країни, а з іншого – реформування вищої освіти здійснюється на тлі позиціонування традиційних національних цінностей та системи навчання. З-поміж перспективних напрямів розвитку продуктивної підготовки працівників дошкільної освіти можна вказати: створення єдиної документальної бази щодо організації процесу природничо-математичної підготовки (ПМП) у вищій школі; розробка програмно-методичного забезпечення за видами діяльності (теоретична та практична складові, самостійна робота) для формування професійно-методичних компетенцій з ПМП за кредитно-модульною системою навчання та контролю навчальних досягнень студентів; упровадження інноваційних технологій навчання на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «магістр», які спрямовані на підготовку педагогічних кадрів з творчим потенціалом, готових до інноваційної діяльності в освітньо-педагогічній перспективі.

Серед історично-суспільних пріоритетів початку XXI століття проблема соціальної адаптації освіти постала як одна із першочергових, оскільки передбачає реалізацію такої функції освіти як випереджувальної. Проблема природничо-математичної освіти віддзеркалює існуючі суперечності між промислово-технологічним проривом в економіці, виробництві та „запізненням” у професійній підготовці фахівців нового покоління; між збільшенням обсягу інформації у різних сферах життя та непідготовленістю особистості (психологічно, технічно) до опрацювання, критичного оцінювання, класифікації інформаційних потоків та оволодіння навичками „виживання” в динамічному інформаційному просторі; між традиційними, а часто і ортодоксальними, методами навчання та процесами гуманізації і гуманітаризації освіти.

Якість викладання природничо-математичних дисциплін у ВНЗ суттєвим чином залежить від багатьох чинників, але цільовими лініями дослідження обрано аналіз пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти та апробацію інновацій на конкретних навчальних предметах у процесі підготовки вихователя ДНЗ. Інноваційну політику варто розглядати в контексті проблематики сучасних науково-педагогічних досліджень.

Проблема фундаменталізації професійно-педагогічної освіти на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у ВНЗ традиційно розглядалася як формування „знанієвого ядра” майбутнього фахівця, окресленого держаними освітніми документами та соціальним замовленням. Основна увага за таким підходом надається базовим дисциплінам, засвоєння яких забезпечувало глибоку теоретичну підготовку. Підвищення якості вищої педагогічної освіти, що безпосередньо пов'язано із перспективним проектуванням програм підготовки за інваріантною складовою державних стандартів, зосереджується на засвоєнні навчальної інформації, формуванні умінь та навичок без досвіду їх застосування у практичній діяльності. Для цього напряму характерна жорстка предметна диференціація та фрагментарне використання предметних зв'язків у підготовці майбутніх вихователів ДНЗ.

Наступним із напрямів удосконалення ПМП у ВНЗ виступає навчання студентів у предметному середовищі, побудованому на інтеграції курсів теоретичних основ вивчення природничо-математичних дисциплін та методики їх викладання. Інтегративний підхід забезпечує єдність та неперервність професійної підготовки майбутніх вихователів, що відповідає цілям формування компетентностей щодо ПМП. Основне завдання здійснення інтеграції полягає у забезпеченні формування у студентів теоретико-методичних компетенцій через зміст навчальних предметів, що передбачає становлення у студентів цілісної системи знань з природничо-математичних дисциплін. Вибір в інтегрованому навчанні провідним предметом методичні дисципліни дозволяє формувати у майбутніх вихователів знання з якісно новими характеристиками: високим рівнем узагальнення, мобільності та дієвості методичних знань при застосуванні у нових умовах педагогічної діяльності,

усвідомленості та продуктивності результату педагогічної роботи. Структурування змісту дисциплін з ПМП (математики, природничих наук, інформатики) полягає у встановленні змістових ліній інтеграції, які передбачають обґрунтування вибору базових тем (за змістом споріднених предметів, за методом навчання, за інтелектуальним потенціалом, за способом пізнання), розробку програм планування за принципом спорідненості та взаємодоповнюваності. Упровадження засобів управління процесом навчання студентів спрямовано на системний моніторинг якості ПМП майбутнього вихователя. Контроль за успішністю засвоєння студентами матеріалів до курсів ПМП здійснюється за допомогою конструювання та упровадження мінітетів різного рівня (інформаційно-ознайомлювальних, репродуктивних, узагальнювальних, аналітико-дидактичних, творчих) та з різними функціями (навчаючими, поточними, контролюючими, тематичними) для накопичення поточних оцінок.

Інформатизація процесу підготовки педагогічних працівників, потенціал дистанційної освіти, застосування мультимедійних засобів у ВНЗ виступають чинником оптимізації процесу ПМП та формування компетентностей з функцією випередження. Структурування змісту навчання з урахуванням можливостей використання інформаційних технологій, систематизація навчальної інформації, орієнтованої на різні форми і методи навчання, дозволяє здійснити перспективне довгострокове планування навчального процесу за видами навчальної діяльності. Використання інформаційних технологій, які передбачають залучення студентів до активного навчання, слугує дидактичним обґрунтуванням для упровадження інноваційної діяльності у ВНЗ. Створення електронної бібліотеки, бази презентацій, відеотеки та Інтернет-сайтів до предметів ПМП, підготовка структурно-логічних та опорних схем, зразків виконання навчальних завдань, ведення студентами Портфоліо та виконання Інтернет-проектів забезпечують професійно-інформаційний простір навчального процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Технологічна компетентність є результатом оволодіння майбутніми вихователями інформаційно-комунікативними технологіями на матеріалі природничо-математичних дисциплін.

Використання інноваційних технологій навчання, інформатизація освітнього простору, що вносять докорінні зміни в систему навчання та виховання, вимагають розробки якісно нового рівня змістового, організаційно-методичного та практико орієнтованого забезпечення освітніх процесів. Інтерактивні технології у практичних завданнях та у самостійних видах роботи активізують пізнавальний пошук студентів при виконанні творчих видів діяльності. Підготовка студентами навчальних фільмів у малих групах сприяє узгодженій комунікативній діяльності, яка спрямована на створення спільного продукту та досягнення єдиної мети діяльності. Серед ігрових технологій надається перевага дидактичним, стрижнем яких виступає навчальна проблема, та діловим, основою яких виступає складання фрагментів інтегрованих занять, завдань на основі міжпредметних зв'язків, проведення рольової гри, розробка бесід тощо. Кейс-метод передбачає створення проблемних методичних ситуацій (формулювання проблеми; опис проблемної ситуації) та їх розв'язання студентами (аналіз ситуації; вибір ситуаційних вправ та їх обґрунтування; проблемні демонстрації). До інноваційних технологій відносимо технології складання нестандартних задач з математики та математичної казки, результатом якого є самостійне складання кожним студентом задач та казок на природничому матеріалі або із залученням знань з інформатики. Тематика студентських науково-практичних конференцій з актуальних питань ПМП містить проблематику щодо структурно-логічного аналізу змісту навчально-методичних посібників для ДНЗ, використання мультимедійних засобів, розгляду методичних підходів до складання системи завдань з ПМП та реалізації технологічного підходу до викладання предметів ПМП.

Гуманістична спрямованість навчання у ВНЗ, з одного боку, орієнтує на поважне ставлення до студента як особистості, розкриття його творчого потенціалу, а з іншого – передбачає сформованість на достатньому рівні відповідального ставлення до навчання. Освітньо-кваліфікаційна ПМП у ВНЗ покликана не тільки створити умови для професійного самоствердження, але і для формування процесуальних умінь, навичок до самоосвітньої діяльності у інформаційно-технологічному забезпеченні процесу навчання дітей дошкільного віку на засадах інтеграції змісту природничо-математичної освіти. До особистісних характеристик майбутнього вихователя, які впливають на формування навчально-творчого потенціалу, відносимо вміння аналізувати педагогічні явища, визначати пріоритети професійно-педагогічного спілкування, володіти інформаційними технологіями, критично оцінювати і використовувати навчальну інформацію. Комунікативні уміння – це володіння культурою спілкування, створення атмосфери довіри на тлі виховного та навчаючого впливу, організація робочого діалогу за пріоритетними навчальними цілями за допомогою комунікативних засобів. Педагог, що володіє прийомами оцінки та самооцінки педагогічної

діяльності, здатен постійно нарощувати та збагачувати власний педагогічний досвід. Значне місце у педагогічному спілкуванні відіграє вміння педагога ставити запитання дітям, які впливають на формування у дітей цілісного світосприймання. Постановка проблемних запитань стимулює стани активного пошуку шляхів розв'язання суперечностей, а евристичний потенціал таких питань приводять до якісних особистісних змін у вихованців. Окрім проблемних питань можуть бути практико-прагматичними (передбачають наявність раціонального в плануванні діяльності) та активного повторення (застосування знань у нових умовах) тощо. Контрольно-оцінні – це вміння педагога здійснювати контроль за становленням, формуванням навчальної діяльності у дітей різного віку, добиватися узгодженості між мотиваційними, змістовними та операційними компонентами та відповідності показників їх розвитку нормативним параметрам.

У подальшому вивченні досліджуваної проблеми до перспективних напрямків віднесемо розробку регіональних програм удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ на засадах інтегрованого навчання дисциплін ПМП.

Література

1. Євдокимов В., Луценко В. Особистісний підхід як критерій інноваційності педагогічної технології // Наукові записки. – Випуск 32. Частина 1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 21 – 26.
2. Ільченко В. Р. Дидактичні засади інтеграції змісту природничо-наукової шкільної освіти з погляду продуктивного навчання // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка. – 2000. – № 2 (27). – С. 5 – 12.
3. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: [Монография]. – К.: Вища шк., 1999. – 224 с.
4. Савченко О. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.6–10.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 358 с.

Fadeyeva T.O.

Continuity in the natural and mathematical preparation of preschool and primary school children

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, Ukraine

The problem of continuity between preschool and primary education from the standpoint of modern requirements of the child's preparation for school is considered in this article. Investigation of continuity as category of pedagogy provided a consideration of its social and practical significance in institutional and anthropological aspects. Didactic principle of continuity on the material of the complex of natural and mathematical disciplines provides a new approach of solving the problem of the child's preparation for school.

Keywords: *continuity, didactic principle, interconsistency, connection, meaning, readiness for school.*

Фурт Д. В.¹³

Концептуальні засади навчання англійської мови на профільному рівні

У статті з'ясовано концептуальні засади навчання англійської мови на профільному рівні, окреслено його завдання, принципи, напрями.

Ключові слова: *профільне навчання, профілізація, профільні класи, профільний рівень, курси за вибором, профільне навчання іноземної мови, іншомовна освіта.*

Входження України в європейський простір вимагає реформування багатьох сфер життя нашої країни, насамперед освіти. Важливою ланкою тут є загальна середня школа і особливо старші класи. Нові підходи до організації освіти в старшій школі закладено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепції профільного навчання в старшій школі (2003), у якій ідея профілізації теоретично обґрунтована групою науковців Інституту педагогіки АПН України.

У Наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 11.09.09 про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі таке навчання визначене як вид диференціації, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов

¹³ Фурт Дар'я Володимирівна аспірант Криворізький національний університет

для старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення; спрямоване на формування єдності життєвої, світоглядної, наукової, культурної та професійної компетентності учнів, що забезпечить їх подальше самовдосконалення та самореалізацію [8].

Проблему профілізації школи почали останнім часом активно обговорювати як педагоги, так і психологи. У процесі висвітлення загальних теоретичних питань диференціації навчання розглядали такі вітчизняні дидакти: Н. Бібік (обрання профілю), М. Бурда, В. Кизенко, С. Логачевська, Л. Покроєва, А. Самодрин; зміст допрофільної підготовки у своїх працях аналізували І. Артюхова, Е. Мороз, О. Петунін, Л. Серебренников та ін. З-поміж російських дослідників слід згадати такі імена: П. Лернер, В. Монахов, В. Орлов, А. Пінський, А. Хуторський; серед англійських – Дж. Волфорд, П. Гордон, Д. Дин, Р. Олдріч; американські дослідники Л. Кремін, М. Куртіс, Т. О'Брайн та інші. Проблеми і перспективи розвитку профільного навчання в Україні та Росії вивчали В. Болотов, М. Віднічук, Г. Мемєга, Т. Ремєх, І. Щєрбо та ін. Психологічні особливості профільного навчання розглядаються у дослідженнях В. Алфімова, Л. Божович, В. Давидова, С. Максимєнка, С. Рубінштейна, Е. Ямбурга.

Важливими для нашого дослідження є праці О. Ахманової, Р. Ідзеліс, А. Комарової, І. Магідова, Т. Хатчинсона (проблема навчання іноземної мови для спеціальної мети); І. Біма, А. Колєснікова, Т. Лазарєнка, Л. Маливанова, О. Полякова (організація профільно-орієнтовного навчання іноземної мови); Є. Полата, І. Попової, Є. Терєщенкової та ін. (організація навчання в класах гуманітарного, мовного профілів).

Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що проблемі профілізації в Україні приділяється велика увага, але очевидним є той факт, що немає узагальненого вигляду усієї інформації й не визначені загальні положення щодо філологічного навчального профілю гуманітарного напрямку. Тому *мета* нашої статті полягає в тому, аби з'ясувати концептуальні засади навчання англійської мови на профільному рівні навчання старшокласників.

Досвід розвинених країн дозволяє зробити висновок, що профільне навчання скеровує учнів у русло можливостей успішного працевлаштування, або продовження освіти задля набуття професії. Воно виробляє у молоді прагнення до об'єктивної оцінки власних можливостей, здібностей і знань, до формування вміння приймати оптимальні рішення щодо здобуття освіти та майбутньої професійної діяльності, до формування початкових професійних якостей та вмінь, прагнення до знань правил працевлаштування [1, 32-36.].

Профіль як зазначено в Концепції 2003 року, – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Він визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді [6, 3-15].

Навчання у старшій школі на профільному рівні здійснюється за п'ятьма основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, та спортивний. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі. Так, до суспільно-гуманітарного напрямку відносять такі навчальні профілі: філологічний, історико-правовий, економічний, юридичний.

Навчальний профіль визначається як добором предметів, так і їх змістом [8].

Засвоєння змісту освіти в загальноосвітніх закладах з профільним навчанням має, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге, – підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором.

Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують мету й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують мету, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо.

У профільних загальноосвітніх навчальних закладах передбачається опанування змісту предметів на різних рівнях.

1. Рівень стандарту – обов'язковий мінімум змісту навчальних предметів, який не передбачає подальшого їх вивчення (наприклад, математика у філологічному профілі; історія у фізико-математичному).

2. Академічний рівень – обсяг змісту достатній для подальшого вивчення предметів у вищих навчальних закладах – визначається для навчальних предметів, які є не профільними, але базовими або близькими до профільних (наприклад, загальноосвітні курси біології, хімії у фізико-технічному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі).

Зміст навчання на першому і другому рівнях визначається державним загальноосвітнім стандартом.

3. Рівень профільної підготовки – зміст навчальних предметів поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад, курси фізики і математики у фізико-математичному профілі або курси біології та хімії у хіміко-біологічному профілі) [6, 3-15].

Курси за вибором або елективні курси – це навчальні курси, які доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти і їх можна вважати головним засобом побудови індивідуальних програм, оскільки вони найбільшою мірою пов'язані з вибором кожного школяра змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей та подальших життєвих планів. Будь-який курс, який називається елективним має обиратися і спрямовуватися на задоволення індивідуальних освітніх потреб та здібностей кожного школяра, на формування певних компетенцій [9, 49].

На відміну від факультативів та гуртків курси обов'язкові для відвідування, саме вони дозволяють учням розвивати інтерес до того чи того предмета й чітко визначитися зі своїм подальшим вибором. А. Гаспржак, говорячи про курси за вибором, зазначає, що факультативи – це не обов'язкові, але можливі для вивчення курси, тоді як уведення елективних курсів спрямоване на те, що вибір – це обов'язковий елемент загальної освіти [4, 9].

Отже, у впровадженні профільної освіти в старшій школі учню та його сім'ї пропонується здійснити вибір двох рівнів: школяр обирає профіль і водночас предмети, рівень їх вивчення, а потім – набір елективних курсів, запропонованих школою.

У старшій профільній школі курси за вибором сприяють формуванню індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтують на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії [6, 3-15].

Згідно з положенням про курси за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання учнів завдання елективних курсів:

- поглиблювати знання з профільних предметів;
- допомагати у професійному самовизначенні випускникам ЗНЗ;
- стимулювати розвиток загальнонавчальних і професійних умінь та навичок учнів;
- підготувати учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, державної підсумкової атестації.

Також у положенні визначені основні функції курсів за вибором, а саме: 1) «надбудови» профільного курсу, вивчення основних профільних предметів на належному рівні за рахунок насичення профільного курсу додатковим змістом, який поглиблює і розширює знання з основних предметів; 2) розвиток змісту одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному базовому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні чи одержувати додаткову освіту для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з обраного предмета на профільному рівні; 3) володіння здатністю задовольнити пізнавальні інтереси в різних сферах діяльності людини [6, 3-15].

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором, завдяки чому забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму.

Наша увага до елективних курсів обґрунтована тим, що саме за допомогою них можливо зорієнтувати школярів на індивідуалізацію й соціалізацію освітнього процесу під час навчання іноземної мови, розширити знання учнів з культури та життя країн, мова яких вивчається, забезпечити більш високий рівень знань, умінь і навичок, сприяти активному самовизначенню старшокласників, формувати пізнавальний інтерес до іноземної мови й до культури країни, мова якої вивчається. Елективним курсам належить також провідна роль в урізноманітненні іншомовної навчальної інформації для шкіл (класів) із профільним навчанням іноземної мови. Номенклатура цих курсів визначається самими загальноосвітніми навчальними закладами з урахуванням бажань учнів та об'єктивних можливостей школи.

У концепції профільного навчання є рекомендований перелік основних курсів за вибором для філологічного профілю гуманітарного напрямку. Поміж них: література, країнознавство, ділове мовлення, основи перекладу. Програмою профільного навчання іноземної мови передбачаються також додаткові курси за вибором: туристична сфера, соціолінгвістика, лінгвокраїнознавство, культура і мистецтво.

Відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі природничо-математичного, технологічного, художньо-естетичного і спортивного напрямів для оволодіння іноземною мовою рекомендовано використовувати 2 години на тиждень – рівень стандарту. Учні таких класів продовжують її вивчення, удосконалюючи досвід, набутий у початковій (2 – 4-ті класи) та основній (5 – 9-ті класи) школі. Якість їхньої навчальної підготовленості у випускному класі має досягти рівня A2+ за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами.

Учні, які обрали профільними предмети суспільно-гуманітарного напрямку, продовжують оволодівати іноземною мовою відповідно до навчального плану, яким передбачено 3 тижневих години на її вивчення – академічний рівень. Якість їхніх навчальних досягнень має досягти показника B1.

Профільне навчання іноземної мови передбачає поглиблене і професійно-орієнтоване вивчення предмета. Воно має створити учням сприятливі умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, нахилів, мотивів і потреб для формування чіткої орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою. П'ять тижневих годин, відведених на іноземну мову в школах (класах) із поглибленим її вивченням, дозволяє глибше й ширше оволодіти мовним матеріалом (лінгвістична компетенція), видами мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція), інформацією про різноманітні особливості життєдіяльності країни, мова якої вивчається (соціокультурна компетенція). Це здійснюється не тільки за рахунок збільшення обсягу відповідного навчального матеріалу, а й у результаті широкого використання активних методів навчання, організації дослідницької та проектної діяльності учнів, залучення до навчального процесу новітніх технологій, у тому числі електронних засобів навчального призначення [6, 3-15]. Рівень навченості випускників шкіл (класів) із поглибленим вивченням іноземної мови має досягти показника B2+.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, яка забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально й педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти в старших класах. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується:

- а) готовністю учнів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування;
- б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність через зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що вивчається, та власної національної культури;
- в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів і створює умови для входження в сучасний світовий соціум [3, 273].

Для нашого дослідження це є дуже важливими пунктами, оскільки вони сприяють розвитку полікультурної компетентності, яка виходить з соціокультурної парадигми навчання.

Ті завдання, які стоять перед предметом «Іноземна мова» в умовах переходу на профільну школу, може розв'язати лише методично грамотний учитель, який володіє інноваційними технологіями навчання учнів. Учитель профільної школи має бути не просто спеціалістом високого рівня, фахова підготовка якого відповідає профілю та спеціалізації діяльності навчального закладу, але й забезпечувати організацію навчального процесу на основі особистісної орієнтації (проектування індивідуальних освітніх траєкторій, організацію змістовної допрофільної підготовки, проведення курсів за вибором, спецкурсів, факультативів, гурткової роботи); практичну спрямованість навчального процесу (впровадження проектних та комунікативних методів, залучення учнів до дослідницької діяльності); профільне самовизначення старшокласників, розвиток здібностей та формування компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній галузі знань.

Як зазначають О. Ємельянова та І. Нагорнова, навчання іноземної мови в старшій профільній школі спрямовано на:

- розвиток комунікативної культури та полікультурної компетентності учнів, що дає змогу їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою в побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;

- навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою під час обговорення культури, стилю та способу життя людей;
- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати та узагальнювати культурознавчу й іншу інформацію, що викликає інтерес в учнів;
- ознайомлення учнів із технологіями самоконтролю та самооцінки рівня володіння мовою;
- розвиток умінь представляти рідну культуру, країну, стиль життя людей у процесі іншомовного культурного спілкування;
- використання іноземної мови в професійно-орієнтованій освіті, що залежно від профілю школи має на увазі професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови [2].

Важливим завданням педагогічної науки і практики стає реалізація гнучкої системи багатопрофільного навчання, центром якого є особистість старшокласника як носія культурно-специфічних і загальнолюдських цінностей, норм, правил, культурної самобутності.

Отже, профільне навчання іноземної мови – цілеспрямована підготовка учнів до подальшої навчальної або професійної діяльності, яка пов'язана з використанням іноземної мови як об'єкту майбутньої діяльності або як засобу професійної комунікації. Це не просто більш глибоке вивчення дисципліни, але це, у першу чергу, спеціальна сукупність заходів, які націлюють школяра на діяльнісне застосування своїх іншомовних знань та вмінь, орієнтація засобами англійської мови на майбутню професійну діяльність, кар'єру.

Література

1. Егоров О. Профильное образование: проблемы и перспективы / О. Егоров // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 32 – 36.
2. Смельянова О., Нагорнова І. Іншомовна освіта в умовах профільного навчання / Олена Смельянова, Ірина Нагорнова / Інформаційно-аналітичний методичний центр Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Запорізької міської ради. <http://www.znmc.ucoz.ru>
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Каспржак А. Г. Элективные курсы – ответ на запросы ученика и учителя, семьи и государства / А. Г. Каспржак // Директор школы. – 2006. – №1. – С. 3 – 9.
5. Коваленко О. Я. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти / О. Я. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 4. – С. 6 – 12.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03. №10/12–2 / АПН України. Інститут педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15.
7. Навчальні програми з іноземних мов для старшої профільної 12-річної школи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 5. – С. 10 – 44.
8. Наказ МОН № 854 від 11.09.09. року «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі».
9. Щербо І. Реалізація профільного навчання в школі / І. Щербо // Директор школи. – 2005. – №4. – С.47 – 56.

Furt D. V.

Conceptual bases of teaching English at the profile level.

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

The article is interesting for both pedagogues and philologists as the main principles of foreign language teaching as a core subject in terms of senior pupils policultural competence developing can be found in it. This competence is one of the basic backgrounds for development philology staff of proficient level, and their further development.

Keywords: *profile education, profilization, profile classes, profile level, core subject elective courses, teaching English, foreign language teaching.*

Формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва в системі професійної освіти

У статті розглядається сутність естетичних смаків особистості, аналізується роль професійної освіти у формуванні естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва.

Ключові слова: естетичні смаки, техніки-технологи швейного виробництва, навчально-виховний процес, професійна освіта.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається реформування соціально-економічної сфери, демократизуються суспільні відносини, модернізується система освіти, науки і культури. Пріоритетним напрямом розвитку гуманітарної сфери є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише працювати в ринкових умовах та професійно вирішувати складні економічні та виробничі питання, але й активно освоювати навколишню дійсність за законами краси.

Саме тому питання формування естетичної культури майбутніх спеціалістів набувають в умовах сьогодення актуального значення. Вони сприяють ефективному розвитку сучасного виробництва, виготовленню високоякісних товарів, які б відповідали естетичним критеріям та показникам, формуванню культури морально-ділових та естетичних відносин, виявленню творчих сил і можливостей особистості.

Естетична підготовка спеціалістів передбачає вирішення важливих питань, серед яких особливо важливим є формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва. Адже за їх участю відбувається естетичне моделювання одягу, визначається його естетичний зміст та емоційно-чуттєва забарвленість, створюється умова для збагачення естетичної палітри швейних виробів, поширення естетичних цінностей та високих смакових уподобань серед широких верств населення. За таких обставин техніки-технологи швейного виробництва покликані бути виразниками сучасних художньо-естетичних ідей, дизайнерських рішень та творчих програм, спрямованих на естетизацію швейних виробів, розробку та виготовлення високоякісного одягу.

В умовах сьогодення важливого значення набувають питання змісту і технологій формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва, оскільки у вирішенні цих питань наявні суперечності: між зростаючими суспільними вимогами до естетичної підготовки спеціалістів швейного виробництва та недостатньою участю професійної школи у створенні умов для відповідної підготовки студентів; між необхідністю формування естетичної свідомості техніків-технологів швейного виробництва та обмеженістю ознайомлення студентів з необхідним естетичним досвідом.

У науковій літературі зазначена проблема знайшла певне висвітлення, зокрема у працях з філософії та естетики (Л.Антонова, О.Буров, Г.Іваненко, М.Каган, М.Киященко, М.Колесник, М.Лейзеров, О.Лосев, І.Маца, А.Молчанова, В.Разумний, В.Скاتهшиков, В.Шестаков, Є.Яковлев та ін.) естетичні смаки розглядаються з погляду їх природи, цілісної спрямованості функціональності в структурі суспільно-критичного зв'язку людини з навколишньою дійсністю. Можливості естетичних смаків у процесі культуротворчої діяльності митців знаходять висвітлення в працях з культурології та мистецтвознавства (В.Біблер, Л.Левчук, В.Малахів та ін.). У наукових працях з соціології (В.Дряпіка, Є.Квітковській, О.Семашко та ін.) визначаються особливості вияву смакових уподобань окремих вікових категорій у сфері художньо-естетичної культури. У дослідженнях із психології (І.Бех, Л.Виготський, С. Рубінштейн та ін.) наголошується на механізмі функціонування естетичних смаків та їх зв'язку з найважливішими складовими психічного розвитку особистості.

Формуванню естетичних смаків учнівської та студентської молоді присвятили свої праці В.Бутенко, Г.Падалка, С.Мельничук, О.Рудницька, Г.Шевченко та ін., акцентуючи увагу на актуальності цієї проблеми в системі середньої та вищої освіти, необхідності педагогічного забезпечення процесу формування естетичних смаків засобами різних видів мистецтва.

Водночас проблема формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва у процесі професійної підготовки ще не отримала належного теоретичного обґрунтування та програмно-методичного забезпечення.

На сьогодні в науковій та науково-педагогічній літературі недостатньо висвітлені питання формування естетичних смаків майбутніх техніків-технологів швейного виробництва у процесі

¹⁴ Гандзюк Людмила Анатоліївна здобувач кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету

професійної підготовки. Проте без осмислення питання формування професійних естетичних смаків студентів в умовах навчально-виховного процесу не можна вирішити практичних питань втілення прекрасного у швейні виробу.

У процесі навчально-виховного виховання важливо навчити студентів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатися байдужою, вона переживає, відчуваючи любов або ненависть до спостережуваного. Тому треба, щоб студенти вміли розрізняти справді красиве і потворне. Під час естетичного сприймання виникають певні емоції. Завдання навчання – створення умов, які б сприяли формуванню емоційної сфери студентів. Багатство емоційної сфери особистості свідчить про її духовне багатство.

Сприймаючи прекрасне, аналізуючи побачене, порівнюючи з відомим і баченим раніше, вона дає йому певну оцінку. Поряд із розвитком естетичного сприймання, прищепленням естетичних смаків у процесі естетичного виховання у студентів формують естетичне ставлення до навколишньої дійсності. Людина повинна не лише милуватися красою природи чи пам'ятками культури, а й берегти і захищати їх.

Важливе значення має виховання у студентів естетичної поведінки – акуратності в одязі, гарної постави і манер, уміння триматися невимушено, природно, культурно й естетично виявляти свої емоції. Ці якості тісно пов'язані з моральністю особистості студента.

Природа естетичного і морального має виключно людський характер, оскільки є джерелом почуттів і переживань людини. К. Ушинський вважав моральне галуззю естетичних почуттів. На думку Г. Шевченко, моральний вплив на особистість становить головне завдання виховання. У тісному зв'язку з формуванням моральності людини вона радить формувати і її естетичні смаки. Естетичне в поведінці людини Г. Шевченко розглядає як форму виявлення її морального змісту [1, с.144].

Естетичний смак є однією з найважливіших характеристик особистого становлення, що відбиває рівень самовизначення кожної окремої людини. Естетичний смак не зводиться до здатності естетичної оцінки, оскільки не зупиняється на самій оцінці, а завершується присвоєнням або запереченням культурної естетичної цінності. Тому вірніше буде визначити естетичний смак як *здатність особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей на основі власного досвіду, що визначає естетичний саморозвиток особистості*. Естетичний смак служить мірилом завершеності, цілісності особистості, характеризуючи її внутрішній, духовний світ, її цінності і переваги.

З цією метою в навчально-виховному процесі слід враховувати наступні умови педагогічного впливу на формування естетичних смаків студентів: впровадження в навчально-виховний процес новітніх технологій виготовлення одягу; поетапність формування естетичних смаків студентів через поступове ускладнення завдань, що пов'язані з їх творчим підходом до виготовлення одягу; циклічність, як умова залучення студентів до різних видів робіт з оздоблення виробів; використання варіативних форм прикладної естетичної діяльності як традиційних, так і модифікованих технологій.

Формування естетичних смаків у майбутніх фахівців швейної справи під час навчально-виховного процесу є однією з умов ефективної професійної підготовки студента під час навчально-виховного процесу.

Освітні інтеграційні процеси, нові умови життя ставлять перед вищими технічними навчальними закладами завдання підготовки молодого спеціаліста, здатного до повноцінної діяльності в соціумі, адаптації в ньому. Сьогодні система вищої технічної освіти орієнтується таким чином, щоб надати навчальному процесу чітку професійну спрямованість, яка дозволить випускникам конкретно вирішувати виробничі завдання. Але все частіше до фахівця роботодавцями висуваються вимоги особистісного аспекту. Підвищення вимог до сучасного фахівця, продуктивності професійної праці зумовлює необхідність реалізації теоретичних основ і принципів естетичної діяльності в змісті його професійної підготовки. Важлива роль в змісті цієї підготовки повинна відводитися формуванню естетичного смаку як важливої складової професіоналізму та компетентності фахівця.

Реалії повсякденного життя змушують по-новому ставитися до педагогіки вищої технічної освіти. Проблема естетичного виховання особистості знайшла достатнє висвітлення в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів: О. Бакушинського, В. Бутенка, С. Коновець, Н. Миропольської, Т. Олійник, К. Полуянова, Г. Тарасенко, Т. Цвелих, у яких доведено, що естетичне виховання не тільки розвиває художньо емоційну сферу людини, але й активно впливає на сучасний стан розвитку моральних, інтелектуальних та фізичних сил. Разом з тим українське суспільство вимагає радикальної зміни у підходах до естетичного розвитку особистості.

Реформування освіти загострило суперечності та негативні тенденції у практиці та теорії виховання. Боротьба різних підходів до процесу виховання найяскравіше проявилася у вихованні естетичних смаків у студентів вищих технічних навчальних закладів, де значна частина проблем цього напрямку залишається невирішеною.

Процес підготовки спеціаліста містить в собі виховний потенціал, а це значить і можливість здійснювати різноманітні виховні впливи на студентів, які сприяють як формуванню загальних, так і професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця швейної справи.

Одним з головних шляхів естетичного виховання у вищому технічному навчальному закладі є навчальна робота. Виняткову роль в естетичному вихованні студентів відіграють дисципліни естетичного циклу (малювання, кольорознавство, естетика, композиція). На заняттях із цих дисциплін студенти не лише здобувають певні теоретичні знання з конкретних видів мистецтва, а й набувають відповідних практичних умінь та навичок, розвивають свої творчі здібності. Вагомим доповненням до цього циклу є заняття з ділової української мови, культурології, соціології, на яких студенти засвоюють багатство і красу рідної мови, знайомляться з шедеврами рідної та світової культури. На заняттях природничо-математичних дисциплін відкриваються великі можливості використання краси природи, формування бережливого ставлення до неї. Краса фізики і математики – в логічній чіткості наукових побудов і доведень, чіткості їх структури. Певне виховне значення має як естетика праці студентів і продуктів праці, так і вміння та навички, набуті в процесі праці, що дають змогу особистості творчо виявити себе.

При організації естетичної діяльності в вищій школі широко використовуються різноманітні форми, методи, засоби естетичного виховання студентів як під час навчально-виховного процесу, так і в поза аудиторній роботі. Крім бесід, лекцій, диспутів, тематичних вечорів, вечорів запитань і відповідей на естетичну тематику, цінною в естетичному вихованні є участь студентів у діяльності клубів любителів мистецтв, гуртках художньої самодіяльності, літературних об'єднаннях, музичних ансамблях, студентських театрах. Розширювати й поглиблювати свої естетичні знання, уміння й навички студенти можуть у міських освітньо-виховних установах: музичних і художніх школах, будинках і палацах молоді, студіях.

Естетичний розвиток особистості не повинен зупинятися на рівні знань і навичок, воно повинне орієнтувати людину на творче оволодіння діяльністю. Творчий прояв у всіх видах діяльності, імпровізація в різних сферах збагачують один одного, сприяють становленню творчої особистості. Естетичне виховання, формуючи відношення до світу і мистецтва, вносить свій внесок до розвитку естетичної свідомості людини.

Отримані знання активно переростають в життєву позицію, залишаються й удосконалюються основи загальної й професійної культури, виробляються стійкі естетичні смаки, погляди, оцінки. Дуже важливо, щоб отримані необхідні знання з спеціальності швейної справи збагачувалися удосконаленням загальної культури, виробленням гарного естетичного смаку. Процес формування естетичного смаку швейних виробів передбачає розвиток художнього сприйняття й уяви дійсності, навичок естетичної оцінки й суджень, формування навичок творити прекрасне в одязі та й в структурі ціннісних орієнтацій особистості майбутніх спеціалістів.

Естетичний смак закріплює в свідомості студента різноманітні оцінки, судження, переживання, які він отримав в процесі художньо-естетичного прикладного сприйняття духовно-творчої діяльності. Однак закріплюються вони не механічно, а у відповідності з тими закономірностями, які визначаються художньо-прикладною діяльністю при виготовленні одягу.

Виховання естетичних смаків – це свідомий цілеспрямований процес формування естетичного ставлення особистості до дійсності та мистецтва. Метою виховання естетичних смаків є естетичний розвиток особистості у процесі навчально-виховної діяльності, залучення до духовних цінностей.

У процесі навчання студенти мають засвоювати естетичні знання не тільки у вигляді змістової складової навчальних предметів, а й виробляти естетичний смак, перебуваючи в естетично оформлених приміщеннях. У побутове середовище важливо вводити елементи естетизації навколишнього світу, що буде нести емоційне, виховне, моральне забарвлення.

Освітньо-виховна діяльність викладача має на меті створення педагогічних умов для розвитку естетичних смаків, які вимагають пошук прекрасного та постійного удосконалення за законами краси. Формування естетичного смаку у студентів вищих технічних навчальних закладів вимагає включення їх у різноманітні види естетичної діяльності, залучення до художньої творчості, розкриття творчого потенціалу.

З цією метою в навчально-виховному процесі слід урахувувати наступні умови педагогічного впливу на виховання естетичних смаків студентів: впровадження в навчально-виховний процес

новітніх технологій виготовлення одягу; поетапність формування естетичних смаків студентів через поступове ускладнення завдань, що пов'язані з їх творчим підходом до виготовлення одягу; циклічність, як умову залучення студентів до різних видів робіт з оздоблення виробів; використання варіативних форм прикладної естетичної діяльності як традиційних, сповнених національного змісту, так і модифікованих технологій, які відображають художні творчі пошуки та тенденції сьогодення.

Головними умовами успішного виховання естетичних смаків у студентів вищих технічних навчальних закладів можна виділити наступні: чітка постановка завдань естетичного виховання як складової частини загальної мети навчально-виховного процесу; відбір інформації, необхідної для майбутньої успішної професійної, естетично значущої діяльності; вибір форм і методів виховання, спрямованих на вдосконалення естетичних смаків й реальної педагогічної діяльності з естетичного виховання студентів; моніторинг рівня розвитку естетичних смаків студентів.

Отже, становлення і розвиток українського суспільства на демократичних засадах передбачає вияв посиленої уваги до формування естетичних цінностей. Лише за таких умов суспільно-економічні відносини, розвиток сфери культури і освіти набудуть важливого значення, допоможуть кожній людині відчувати і зрозуміти сенс життя, визначити правильні шляхи естетичного саморозвитку. Пріоритетним напрямком розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань є цілеспрямоване формування у студентів естетичного ставлення до дійсності та краси витворів мистецтва. Компетенція естетичного виховання студентської молоді в умовах відродження українського народу акумулюється в будь-яку діяльність, що полягає саме в гармонійному розвитку особистості з високим національним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, з вишуканими естетичними смаками.

Література

1. Шевченко Г. П. Естетичне виховання в школі / Г. П. Шевченко. – К.: Радянська школа, 1985. – С. 144.

Handzyuk L.

Formation aesthetic future technologist garment production in vocational education.

Kherson National Technical University, Kherson, Ukraine

The article deals with the essence of aesthetic personality, examines the role of vocational education in shaping aesthetic future technologist garment production.

Keywords: *aesthetic, engineering technologists garment production, the educational process, professional education.*

Хоронжук В. І.¹⁵

Психолого-педагогічні особливості старшокласників як фактор ризику виникнення дезадаптації

У статті аналізуються психологічні та педагогічні особливості старшокласників та фактори ризику виникнення дезадаптації (медико-біологічні, психологічні, соціальні).

Ключові слова: *старші підлітки, дезадаптація, соціально-психологічна дезадаптація, шкільна дезадаптація, типи дезадаптованих підлітків.*

Актуальність проблеми. Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. На тлі цих змін саме діти перебувають у найтяжчому становищі. Кризові явища в сім'ї, падіння життєвого рівня, психоемоційне перевантаження батьків, загострення міжнаціональних конфліктів, різкий поворот в ціннісних орієнтаціях суспільства, зняття багатьох моральних заборон негативно позначаються на благополуччі неповнолітніх. Різке зниження соціальних гарантій для дітей і підлітків в життєво важливих сферах духовного і фізичного розвитку, віддалення школи від дітей з важкими долями (інваліди, біженці), посилення зайнятості батьків веде до зростання бездоглядності, підвищує ризик потрапляння дітей в асоціальне середовище. Саме тому, інтерес до факторів ризику виникнення дезадаптації значно зріс, що й обумовило актуальність більш ретельного дослідження проблеми. В результаті дії всіх названих факторів спостерігається різке зростання дезадаптації дітей і підлітків, що виражається в широкому спектрі негативних проявів.

¹⁵ Хоронжук Валентина Іванівна, аспірант; Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського

Аналіз останніх досліджень. Багато дослідників розглядають фактори й умови, що приводять до ситуації дезадаптації. Так, серед численних факторів, що визивають дезадаптацію, науковці виділяють сукупність педагогічного і власне шкільного впливів, яким належить провідна, вирішальна роль (Т.Белавіна) [1]; проблеми, пов'язані з неуспішністю дитини в основному виді діяльності в період становлення характеру – у навчанні (Р. Овчарова) [6]. До соціальних передумов відносять: негативні впливи шкільного середовища на дитину (М. Фіцула, Д. Романовська, Л. Боярин) [12; 9]; до соціальних факторів відносять як сімейні (конфлікти, алкоголізм), так і шкільні (конфлікт із педагогами, неврахування ними особистісних особливостей дітей, неприйняття в колективі однокласників) (Н. Вострікова) [10]. Взаємозв'язок між психофізіологічними особливостями учнів старшого шкільного віку та їх сприйнятливостю до негативних і ризикованих форм поведінки проаналізований в статті О. Плевако [8]. Медико-біологічні фактори шкільної дезадаптації та її найпоширеніші ознаки й причини охарактеризовані в працях І.Клименка та О. Дмитрієвої [3-4]. Однак, під час дослідження шкільної дезадаптації звертається увага на окремі аспекти цього явища, наприклад, стомлювання, поведінкові порушення, неуспішність і труднощі у навчанні, без достатнього урахування всього комплексу соціальних та психолого-педагогічних механізмів, які визначають зміст і спрямованість дезадаптаційного процесу, і знання яких дає змогу моделювати адекватні стратегії подолання дезадаптації в шкільному віці.

Мета статті – проаналізувати психологічні та педагогічні особливості старшокласників, визначити фактори ризику виникнення дезадаптації. Розглянути сутність, причини та форми прояву шкільної дезадаптації, охарактеризувати типи дезадаптованих підлітків.

Виклад основного матеріалу. Зазнаючи психолого-педагогічні особливості старшокласників варто охарактеризувати ті зміни, які відбуваються в організмі дітей. Старшокласники вступають на особливу сходинку вікового розвитку період ранньої юності. Фізичний розвиток в юнацькому віці загалом завершується, закінчується статево дозрівання більшість хлопців і дівчат цього віку же в постпубертатному періоді, але з точки зору розвитку психіки, рання юність час найважливіших і принципових Ці перетворення відбуваються у сфері розвитку самосвідомості й ідентичності. Старшокласник перебуває під впливом двох суперечливих тенденцій. Одна з них це встановлення тісніших міжособистісних контактів, посилення орієнтації на групу, а інша полягає в тому, що зростає самостійність, ускладнюється внутрішній світ, формуються особистісні властивості.

Особливо важлива деталь психологічного розвитку підлітків і старшокласників відкриття ними свого «Я». З ним пов'язане поступове набуття досвіду інтроспективного самоаналізу. Як відомо, суть «Я» полягає не в простому відображенні якихось своїх зовнішніх чи внутрішніх даних. Це соціальна настанова, ставлення людини до самої себе, що включає різні компоненти: пізнавальний знання себе, уявлення про свої зовнішні і внутрішні якості; емоційний оцінка цих якостей і пов'язана з нею самоповага (чи неповага); поведінковий практичне ставлення до себе.

Основним результатом розвитку особистості у підлітковому і старшому шкільному віці є закладання та формування базових моральних та соціальних настановлень дорослої особистості. Брак життєвого досвіду, нечітка спрямованість прагнень і переконань нерідко створюють для старшокласника низку труднощів, у тому числі й при спілкуванні з оточенням.

Відчуття дорослості виражає нову життєву позицію старшокласника стосовно себе, інших людей і світу загалом. Специфічна соціальна активність при цьому проявляється у помітній схильності до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, які наявні у світі дорослих та в їх стосунках. Це відчуття визначає поведінку, прагнення, переживання і афективні реакції старшокласника, серед яких особливе місце належить самосвідомості. Для старшокласника можуть стати привабливими й зовнішні ознаки дорослості: стиль поведінки дорослих, паління, гра в карти, вживання алкоголю, особливий лексикон, мода в одязі, зачісках, форми відпочинку, розваг, стосунки між чоловіком і жінкою тощо. Підліткові хочеться бути дорослим, і він прагне діяти, як дорослий. Скажімо, починає палити, вживати спиртне, переходить від теорії інтимних взаємин до практики. Зрозуміло, така поведінка не робить старшокласника дорослим. Він просто імітує дорослість, і такі прояви є прагненням самоствердитися, виділитися з-поміж інших, посісти своє місце в суспільстві [8, с. 164].

Старшокласники потребують від школи допомоги у визначенні майбутньої професії. На жаль, така потреба часто виявляється не вирішеною. Крім того, у старшокласників, котрі зробили професійний вибір, зростає критичність щодо шкільної програми, вони для себе чітко ділять предмети на «потрібні» й «непотрібні», що не може не позначатися на ефективності навчання. Головне психологічне новоутворення відкриття свого внутрішнього світу. Найважливіша особливість юнацької самосвідомості формування часової перспективи. Нерідко у своїх думках і відчуттях старшокласники вже поза школою, тому сприймають її відвідування за прикру необхідність.

Враховуючи, що в школі діти проводять значну частину свого життя (10-11 років, навчаючись від 6-7 до 16-17 років) важливо, щоб вони змогли нормально адаптуватися до умов включення в систему відносин з дорослими, однолітками, вчителями, а отже і навчальний процес. Школа як один з головних інститутів соціалізації дозволяє визначити ступінь адаптації дитини до вимог суспільства в цілому і певній віковій групі зокрема. Тому важливо розглянути сутність, причини та форми прояву саме *шкільної дезадаптації*.

Коли мова йде про шкільну адаптацію, маємо усвідомлювати, що це складний процес, який поєднує у собі адаптацію функціональну, навчальну та соціально-психологічну. Під *функціональною адаптацією* розуміють пристосування особистості дитини до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням навчальної діяльності. Під *навчальною* – пристосування до умов навчання в освітніх закладах. Щодо *соціально-психологічної адаптації*, то її визначають як найбільш оптимальне пристосування дитячої психіки до умов шкільного середовища шляхом засвоєння і прийняття ціль, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у даному середовищі [7].

Таким чином невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу (або можливостей) школяра вимогам ситуації життєдіяльності, що, у свою чергу, не дає змоги йому адаптуватися в умовах навчально-виховного процесу школи визначається як шкільна дезадаптація (не плутати з соціально-психологічною).

Поняття «*соціально-психологічна дезадаптація*» охоплює ширше коло порушень, які можуть виникати у дитини під дією різноманітних складних соціальних умов і обставин життя та розвитку (сирітство, конфлікти в сім'ї, зміна місця проживання або звичної обстановки, тривала хвороба тощо).

Під шкільною дезадаптацією слід розуміти тільки ті порушення і відхилення, які виникають у школі або є спровокованими школою, тобто пов'язані з навчальною діяльністю, навчальними успіхами, поведінкою дитини в школі та вдома під час виконання домашніх завдань.

Шкільну дезадаптацію можна розглядати з трьох позицій як процес, як прояв, як результат. Для *дезадаптації як процесу* властиве зниження адаптаційних можливостей дитини в умовах школи. *Дезадаптація як прояв* це характеристика нетипової поведінки і поганого емоційно-психологічного стану учня. Нарешті *дезадаптація як результат* це невідповідність поведінки і навчання віковим соціальним нормам порівняно з більшістю ровесників [9, с.17].

Кажучи про форми прояву шкільної дезадаптації, і лікарі, і педагоги, і психологи до її зовнішніх ознак відносять:

- неуспішність в навчанні по програмах відповідних віку дитини, що включає такі ознаки, як хронічна неуспішність, а також недостатність і уривчастість загальноосвітніх відомостей без системних знань і навчальних навичок (когнітивний компонент шкільної дезадаптації);
- порушення емоційно-особистісного ставлення до навчання, вчителів, життєвої перспективи, пов'язаної з навчанням: пасивно-байдуже, негативно-протестне, демонстративно-зневажливе ставлення, агресія (емоційно-оціночний, особовий компонент шкільної дезадаптації);
- повторювані, складні для корекції порушення поведінки (відмова підкорятися загальноприйнятими правилами шкільного життя, стійка антидисциплінарна поведінка з активним протиставленням себе однокласникам, учителям; «вандалізм»). Поведінковий компонент шкільної дезадаптації [4, с. 41].

Шкільна дезадаптація є результатом порушеної взаємодії особистості школяра й середовища. Роль факторів грають особливості психологічного клімату у педагогічному колективі, особистісні характеристики вчителів, адміністрації й персоналу школи, психогігієнічні фактори навчального процесу, взаємини у родині, психічне здоров'я батьків школяра, між персональні відносини у середовищі однолітків і т.п. Будь-який з перерахованих факторів може створювати передумови для виникнення шкільної дезадаптації, але центральне місце у її поведінці все-таки має психічний фактор особливості особистості дитини у всьому їхньому різноманітті у процесі становлення й взаємодії з середовищем. Також слід розуміти, що вищенаведені розлади можуть не бути лише наслідком дезадаптованості. Таким чином, основними критеріями дезадаптованості, є: нервово-психічне напруження, стан підвищеної тривоги й фрустрації, негативне ставлення до себе.

Серед причин дезадаптації найпоширенішими є наступні:

- особливості дитини (особистісні особливості, особливості когнітивної сфери), а з іншого особливості мікро- і соціального оточення й неадекватні умови шкільного навчання;
- соматичне та психічне здоров'я дитини, тобто в органічному стані ЦНС, нейробіологічних закономірностях формування мозкових систем.
- мінімальні мозкові дисфункції (ММД). Наразі ММД розглядаються як особливі форми дизонтогенезу, що характеризуються віковою незрілістю окремих вищих психічних функцій та їх

дисгармонійним розвитком. При цьому необхідно мати на увазі те, що вищі психічні функції, як складні системи, не можуть бути локалізовані у вузьких зонах мозкової кори або в ізольованих клітинних групах, а мають охоплювати складні системи зон, що працюють спільно, кожна з яких робить свій внесок у здійснення складних психічних процесів і які можуть розташовуватися в зовсім різних, іноді досить віддалених одна від одної ділянках мозку;

– низький рівень розвитку загальних здібностей, не сформованість потребнісно-мотиваційної сфери, високий рівень амбіцій на тлі низьких можливостей. Причиною шкільної дезадаптації також можуть бути неврози й невротичні реакції. Головною причиною невротичних страхів, різних форм нав'язливих станів, сомато-вегетативних розладів, істеро-невротичних станів є гострі або хронічні ситуації, що травмують психіку. Важливим фактором, що призводить до формування неврозів і невротичних реакцій, можуть бути такі особливості дітей як: тривожність, недовірливість, підвищена виснажливність, демонстративне, агресивна поведінка [3, с.18-19].

Існує безліч термінів, що позначають дезадаптованих дітей і підлітків: важкі, педагогічно запущені, важковиховувані, діти з поведінкою, що відхиляється, діти, схильні до правопорушень, соціально занедбані діти, діти-інваліди, діти-біженці, дезадаптовані діти і т. д.

На думку таких авторів, як Н.Ю. Максимова і О.Л. Мілютіна термін «важковиховуваний» відображає суть процесу соціальної дезадаптації, який включає три елементи: вихователь, дитина і їх взаємодія. Важковиховувана виявляється в опірності дитини педагогічним діям дорослого, вона є наслідком недостатнього засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду [5, с. 243-244].

Проведені психологами і медиками дослідження показують, що, по-перше, далеко не всі діти, що порушують норми поведінки, є важковиховуваними; по-друге, безвідповідальне відношення до навчання, пропуски уроків, неприязнь до школи не завжди пов'язані з важковиховуваністю; по-третє, ступінь важковиховуваності дитини не завжди визначається тим, як часто він порушує норми поведінки і наскільки інтенсивні ці порушення.

Таким чином, в загальній масі неповнолітніх з соціально дезадаптованою поведінкою необхідно виділяти наступні групи: діти, які є дійсно важковиховуваними, і діти, негативні прояви яких викликані двома іншими елементами виховного процесу – самим вихователем і характером взаємодії вихователя і виховуваного.

Залежно від детермінантоціальної дезадаптації можна виділити наступні типи важких підлітків:

1-й тип - підлітки, у яких опірність педагогічним діям обумовлена недостатньою сформованістю особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність).

Педагогічна занедбаність виникає як наслідок виховання за типом гіпопротекції. Розпізнавання цього типу важковиховуваної можна почати вже за зовнішнім виглядом дитини: недоглянуті, неакуратно одягнені, часто в стоптаному взутті, вони відразу справляють враження дітей, яким батьки приділяють мало уваги. Звичайно це діти з неблагополучних або неповних сімей, де основним чинником виховання є негативний життєвий досвід.

Дезадаптація таких дітей починається з неуспіхів в навчанні. Оскільки в сім'ї їм приділяли мало уваги, готовність до школи не була сформована. Уміння долати труднощі, довільна саморегуляція, навички спілкування, моральні норми і етичні установки, властиві їм благополучним одноліткам, також відсутні або нерозвинені, спотворені. Тому перші ж невдачі, викликаючи негативні емоційні переживання, каталізуються в агресію, фіксуються як образа, несправедливість. Негативні оцінки, які така дитина отримує від вчительки, ведуть до порушення відносин, спотвореному характеру взаємодії вихователя і виховуваного. До підліткового віку такий тип взаємодії, розповсюджується на всіх вчителів, на школу взагалі.

Особистісні особливості підлітків, що відносяться до типу педагогічно запущених, відрізняються несформованістю, незрілістю, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належній організації життєвого простору, неоліком уваги, любові і підтримки з боку значущих дорослих, перш за все батьків; вони здатні усвідомлювати свої проблеми і часто самі прагнуть змінити себе, підсвідомо відшукуючи зовнішні стимули і форми організації своєї поведінки.

2-й тип – опірність педагогічним діям обумовлена порушеннями функціонування вищої нервової діяльності. Це, перш за все діти, яким властиві відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії в становленні характеру (акцентуація характеру), що при повному збереженні інтелекту створює великі труднощі в спілкуванні, учбовій і трудовій діяльності. Тут мова йде не про психопатологію, а про тих абсолютно здорових підлітків, у яких яскраво виражені риси певного характерологічного типу. При цьому природні реакції підліткового віку: емансипації, захоплення, реакції, обумовлені сексуальним потягом, можуть набувати патологічного характеру різного ступеня вираженості. Ці

відхилення часто бувають тимчасовими, обумовленими органічними змінами підліткового віку [2, с. 183].

Виникнення даного типу важковихованості, обумовлене відхиленнями в розвитку вищої нервової діяльності, не можна однозначно пов'язувати з яким-небудь неправильним типом сімейного виховання. Як вже ясно з визначення, першопричина лежить в особливостях функціонування психіки, властивих самій дитині від народження. Проте, безумовно, неправильні виховні дії батьків матимуть ще тяжчі наслідки, ніж відносно здорових дітей. Більш того, залежно від типу акцентуації характеру, той же самий тип сімейного виховання в одному випадку може бути благотворним, таким, що коригує розвиток дитини, а в іншому – згубним, таким, що посилює відхилення в розвитку особи.

3-й тип – підлітки, у яких опірність педагогам і/або батькам викликана невмілими виховними діями (помилкова або ситуативна важковиховувана). Дослідження психологів показують, що значне число конфліктів і інших форм поведінки підлітків, що відхиляє, часто буває, як би спровоковано самим дорослим. Для корекції поведінки таких дітей немає необхідності, навпаки, в цьому випадку саме дорослий повинен переглянути свою поведінку.

4-й тип – підлітки, у яких опірність педагогічним діям викликана функціональними новоутвореннями особи (власне важковиховувана), – найскладніший, в сенсі встановлення контакту і подальшої роботи з підлітком.

Цей тип опірності педагогічним діям відноситься до власне важковихованості тому, що причина, дійсно, існує в самому підлітку, але в той же час не пов'язана з відхиленнями в розвитку вищих психічних функцій.

Дуже приблизні категорії дезадаптованих дітей і підлітків, що пройшли через етапи негативних психологічних новоутворень і мають загальне коріння і витоки для відхилень в поведінці і розвитку, можна представити таким чином [11, с. 85]:

1. Важковиховувані діти з наближеним рівнем дезадаптації, який обумовлений складнощами темпераменту, легкими дисфункціями мозку, порушеннями уваги, недостатністю вікового розвитку, особливостями соціально-психологічної і педагогічної ситуації виховання і розвитку.

2. Важкі підлітки, що не уміють вирішувати свої проблеми соціально прийнятним чином, з внутрішніми конфліктами, акцентуацією характеру, нестійкою емоційно-вольовою сферою, змінами особи, які під впливом сімейного оточення, виховання, стають явно вираженими і з часом необоротними.

3. Підлітки підвладні фрустрації, яким властиві стійкі форми саморуйнуючої поведінки, небезпечної для їх здоров'я (наркотики, алкоголізм); духовного і етичного розвитку (сексуальні відхилення, домашні крадіжки); майбутнього соціального становища (припинення навчання, втечі з дому); самого факту їх існування (схильність до суїциду, за допомогою якого усвідомлено позбавляються від переживань власної непотрібності, відсутності сенсу життя).

У зв'язку з цим, виникає необхідність в проведенні психолого-педагогічної реабілітації, яка мала б комплексний характер, оскільки в своєму арсеналі використовувала медичні, психологічні, педагогічні, соціально-правові заходи. Ефективність її багато в чому залежить від правильності і своєчасності поставленого діагнозу і відповідно до нього організованих заходів в рамках індивідуальної програми реабілітації.

Висновки. Враховуючи великі масштаби, а також вірогідні негативні наслідки проблему дезадаптації дітей і підлітків слід віднести до однієї з найбільш серйозних проблем сучасності, що вимагають невідкладних пошуків продуктивного рішення на практичному рівні.

Знайомство з теоретичними аспектами проблеми необхідне для формування концептуальних уявлень про суть феномена дезадаптації і для вибору відповідних методичних підходів до її профілактики, діагностики і корекції. Важливо зазначити, що схильність до поведінки з відхиленням залежить від наявності певних особистісних якостей особистості підлітка, до яких належать агресивність, тривожність, відсутність або слабкість вольового контролю емоцій, невідповідальність, демонстративність та інші.

Для психологічного коригування шкільної дезадаптації застосовуються індивідуальні та групові форми роботи із психологом: консультації, бесіди, тренінги. Ця робота спрямована на стабілізацію емоційної сфери дитини, зниження тривожності, зміцнення нервової системи, розвиток вольової регуляції й комунікативних навичок.

На заняттях з дітьми зі шкільною дезадаптацією використовуються різноманітні види психокорекції: ігрова терапія, арттерапія, казкотерапія, методи психодрами, аутотренінгу, релаксації, прийоми когнітивно- поведінкової психотерапії.

Потрібен комплексний підхід до психолого-педагогічної реабілітації дезадаптованих дітей і підлітків, який повинен забезпечуватися за рахунок взаємодії різних фахівців: психологів, фахівців з соціальної роботи, педагогів, лікарів та ін. Форми цих зв'язків можуть бути наступні: взаємна інформація про стан здоров'я дитини, її поведінку, спілкування з дорослими і дітьми; узгодження методів впливу, змісту і організації діяльності, в яку включається дитина, характеру спілкування з нею; використання інформації про дитину, здобутої одним фахівцем в діяльності іншого. Взаємодія підсилює позицію кожного фахівця, дозволяє забезпечити внутрішню єдність, цілісність реабілітаційного процесу, надає йому великої ефективності та цілеспрямованості.

Література

1. Белавіна Т. І. Соціальна дезадаптація молоді: чинники та умови / Т. І. Белавіна. – К.: ППНВ, 2004. – 140 с.
2. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков: Пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников / [Под ред. С. А. Беличевой]. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1999. – 267 с.
3. Дмітрієва О. А. Психологічні аспекти адаптації учнів в процесі навчання / О. А. Дмітрієва // Шкільному психологу усе для роботи. – 2009. – № 12 (грудень). – С. 16 – 19.
4. Клименко І. Деструктивна поведінка. Медико-біологічні фактори шкільної дезадаптації / Іван Клименко // Психолог. 2012. січень 2 (482) – С. 41 – 43.
5. Максимова Н. Ю., Милютіна Е. Л. Курс лекцій по детской патопсихологии: Учебное пособие. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютіна – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
6. Овчарова Р. В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка / Р. В. Овчарова. – Архангельск: ИППК, 1994. – 98 с.
7. Петрюк І. М. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими підлітками у загальноосвітній школі / І. М. Петрюк – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
8. Плевако О. Психолого-педагогічна характеристика старшокласників як об'єкта профілактичної роботи / Олена Плевако // Соціальна психологія. – 2008. №5. – С. 162 – 169.
9. Романовська Д., Боярин Л. Психологічна картина причин та наслідків соціальної і шкільної неадаптованості / Діана Романовська, Лілія. Боярин // Соціальний педагог. – 2012. – №9(вересень). – С. 15 – 21.
10. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков / [Под ред. Н. В. Востриковой и др.]. – М.: Изд. дом Грааль, 2006. – 184 с.
11. Технологии социальной работы: Учебник / [Под общей ред. проф. Е. И. Холостовой]. – М.: ИНФРА – М., 2002. – 400 с.
12. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М. М. Фіцула. – К.: Рад. школа, 2004. – 104 с.

Horonzhyk V.I.

Psychological and educational characteristics of senior students is the risk factor for the rise of disadaptation.

Institute of upbringing problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

The article deals with psychological and educational characteristics of senior students and the risk factors for the rise of disadaptation (biomedical, psychological, social).

Keywords: senior students, disadaptation, kinds of disadapted teenagers.

Ганчук О. В.¹⁶

Навчальні екскурсії з географії та їх роль у професійному становленні майбутнього вчителя

У статті розкриваються питання організації та методики проведення навчальних екскурсій з географії у вищому педагогічному навчальному закладі; обґрунтовуються функції навчальних екскурсій та їх місце в системі підготовки майбутнього вчителя географії, розкриваються організаційно-педагогічні умови, що сприяють ефективності цього процесу.

Ключові слова: вчитель географії, навчальні екскурсії з географії.

¹⁶ Ганчук Олена Вікторівна, старший викладач кафедри економічної та соціальної географії; Криворізький національний університет

Шкільна програма з географії містить як обов'язкові навчальні екскурсії. Їх зміст та форми організації визначаються адміністрацією навчального закладу залежно від місцевих умов із врахуванням рекомендацій керівних органів освіти. Аналіз чинних програм з підготовки вчителів географії у вищому педагогічному навчальному закладі таких форм організації діяльності студентів не обумовлює, проте провідні фахівці, кафедри географічних дисциплін у розроблені ними програми та методичні рекомендації включають різновиди екскурсій, що мають найрізноманітнішу спрямованість.

У поняття «екскурсія» у різні часи як і сьогодні вкладався неоднаковий, іноді навіть протилежний зміст. Так, екскурсія (від лат. *excursio* – поїздка, вилазка), відвідування визначних чим-небудь об'єктів (пам'ятники культури, музеї, підприємства, місцевість тощо), форма й метод набуття знань. Проводиться, як правило, колективно під керівництвом фахівця-екскурсовода [1].

Екскурсійна справа – це діяльність, спрямована на організацію й надання специфічної послуги – екскурсії. У цьому контексті екскурсія – це в основному туристська послуга, що забезпечує задоволення духовних, етичних, інформаційних та інших пізнавальних потреб туриста (екскурсанта) [4, с. 10]. Складена на сьогодні система ринкових відносин, для якої характерні попит, пропозиція, ціна й конкуренція, спрямовує екскурсію й всю екскурсійну діяльність у комерційно-споживче русло [4, с. 10], що визначає зовсім інший напрям організації пізнавальної діяльності учасників екскурсії.

Екскурсії виникли наприкінці XVIII – початку XIX ст. як метод навчання, що сприяє розвитку спостережливості навичок самостійної роботи в учнів, вони впроваджувалися в навчальний процес прогресивними педагогами Західної Європи й Росії, що виступали проти схоластики у викладанні. Протягом XIX ст. екскурсії поступово стають органічною частиною навчального процесу в школі, а також невід'ємною частиною ринку послуг, що концентрується навколо екскурсійної справи.

Аналіз першоджерел дозволив виявити напрями розвитку теоретико-методологічного змісту екскурсій: † Екскурсії як самостійне, поодинокі явище, що носить наочний характер → екскурсії як масове явище, що має навчальний характер → екскурсії як складова екскурсійно-туристської діяльності, що носить просвітницький характер → екскурсії як складова туристської діяльності, що має просвітницько-дозвіллевий характер → екскурсії як приналежні до сфери ринкових екскурсійних послуг і як складова підготовки майбутніх вчителів географії †

У вищій освіті, у системі підготовки педагогічних кадрів природничого профілю, як важливий елемент, традиційно використовувалися польові практики та експедиції.

Практика (грецьк. *praktike*, від *praktiko's* – діяльний, активний), матеріальна, чуттєво-предметна, цілевизначена діяльність людини, що має за зміст освоєння й перетворення природних і соціальних об'єктів та складає загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства й пізнання [1]. Відтак, польова практики – одна з форм організації навчання студентів природничих дисциплін, яка є логічним продовженням аудиторних навчальних занять. Вона передбачає проведення студентами навчальної й навчально-дослідницької роботи в польових умовах.

Основні завдання польової практики полягають у закріпленні та подальшому розвитку предметної компетентності студентів, сформованої на аудиторних заняттях; оволодіння методами польових досліджень: збір фактичного матеріалу, зразків порід, статистичних даних, їхня систематизація, узагальнення, підготовка наукових звітів тощо; розширення географічного світогляду майбутнього вчителя географії, підвищенні його професійно-географічної культури; розвиток навичок організаційної роботи (поїздок, екскурсій, вирішенню господарських і побутових питань тощо) (М. Криловець [5]). Польові практики відіграють значну роль у професійній підготовці вчителя географії до майбутньої педагогічної діяльності. Зміст практики визначається навчальною програмою і може включати в себе й екскурсії, проте не зводиться до останніх.

Таким чином, навчальна екскурсія є окремим методом і формою навчання та професійної підготовки студентів, вона не тотожна екскурсійній послугі та польовій практиці, однак може включатися у них для вирішення певних навчально-виховних чи суспільно-економічних завдань. Навчальна екскурсія є формою організації навчально-виховної роботи з географії, методом професійно-педагогічної підготовки, засобом становлення професійної позиції майбутнього вчителя, що дозволяє організувати спостереження та вивчення студентами різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках тощо і чинить вплив на процес розвитку пізнавальної діяльності студентів, її мотиваційний, змістовий та процесуальний аспекти.

Готуючи майбутніх вчителів географії варто розуміти, що навчальна екскурсія та екскурсія взагалі різняться своїми провідними функціями. Із самого початку виникнення та розвитку екскурсійної справи ряд дослідників наголошували й акцентували на важливих функціях екскурсії. Так, В. Герд указував, що екскурсія як одна з форм суспільно-просвітницької роботи, передусім сприяє освіті та

інтелектуальному вихованню. Разом із цим, дослідник вбачав у екскурсії дієвий засіб естетичного й виховного впливу, пов'язував процес сприйняття екскурсійного матеріалу з народженням «світлих, позитивних, добрих почуттів». На думку В. Герда, виховна роль екскурсії реалізується ще й у вихованні вольових якостей екскурсантів, тобто навичок стримувати негативні емоції й активно виявляти позитивні, перетворюючи їх на доцільну діяльність [2, с. 40-60].

За спостереженнями професора-викладача давніх мов В. Петра, який започаткував у своїй діяльності екскурсійний метод у 1885 р., екскурсія виконує потрібну функцію: оздоровчу, колективістську (виховну) та розвивальну. Такі мандрівки, на думку дослідника, корисно впливають на здоров'я молодих людей. Постійна зміна вражень надає людині наснаги, освіжає та укріплює юнацький організм і перероджує людину. Під час подорожі міцнішають узи дружби й товаришування. Одна така подорож розвиває більше, ніж рік навчання по книгах у зачиненій кімнаті [7, с. 22-23].

Видатний український фундатор освітньо-культурного руху С. Русова наголошувала на вагомій пізнавальній, виховній та «культурноносній» силі екскурсії, що дає змогу «пізнати рідний край, його історію та сучасність, його національну культуру» [8, с. 12].

Сучасні екскурсознавці (С. Голубнича, С. Грибанова, Ю. Лагусев, Г. Матвеева, Г. Науменко, І. Чагайда та інші) виокремлюють серед провідних інформаційну, наукову, просвітницьку, виховну, гуманістичну та культурологічну функції екскурсій [4]. Б. Ємельянов ці головні функції узагальнює в такі: а) функції наукової пропаганди; б) інформації; в) організації культурного дозвілля; г) формування інтересів; г) розширення культурно-технічного світогляду екскурсантів [3, с. 26].

Екскурсія – безпосереднє сприйняття студентами досліджуваних об'єктів і явищ у природній або штучно створеній обстановці через показ екскурсійних об'єктів. Навчальна ж екскурсія має реалізовувати відмінні функції і тим самим забезпечувати перехід майбутнього вчителя географії на позицію суб'єкта свого професійного становлення. Зміст навчальної екскурсії з географії має спрямовуватися на оволодіння студентами предметно-змістовою, інтелектуальною, комунікативною, методичною, методологічно складовими пізнавального досвіду.

На основі узагальнення передового педагогічного досвіду нами було розроблено методику організації та проведення навчальних екскурсій з географії як послідовної реалізації певних етапів. Розглянемо зміст діяльності студентів та викладачів протягом підготовки та проведення навчальної екскурсії (табл. 1).

Зміст кожної екскурсії включає як обов'язкові наукову та культурологічну інформацію. Освітня функція навчальної екскурсії забезпечує популяризацію наукових знань, достовірне, повне викладання наукової інформації згідно сучасних наукових досліджень, донесення надбань національної культури до екскурсантів і сприяння створенню зразків нової сучасної культури [10, с. 84-85].

Таблиця 1

Методика організації та проведення навчальних екскурсій з географії у вищій педагогічній школі

0. Цільовий етап		
Викладач: 1. Визначення місця навчальної екскурсії в системі викладання географічної дисципліни. 2. Постановка цілей і завдань екскурсії, відбір можливих екскурсійних об'єктів. 3. Створення творчої групи студентів із підготовки до екскурсії.		
I. Підготовчий етап		
Викладачі	Творча група	Студенти
Визначення цілей і завдань, виходячи з конкретних вимог навчальних планів та програм, а також культурних потреб студентів	Вибір і обґрунтування теми екскурсії	Формування потреб і пізнавальних інтересів до вивчення географії, навчальних екскурсій
Консультації, узгодження технологічної картки	Розробка технологічної картки екскурсії, складання маршруту	Ознайомлення з темою та завданнями екскурсії
Вивчення й коригування методичної розробки екскурсії протягом екскурсії	Написання контрольного тексту екскурсії. Вибір методичних прийомів проведення екскурсії. Огляд маршруту екскурсії.	Огляд екскурсійного маршруту

	Проведення пробної екскурсії	
Підбір навчально-пізнавальних завдань за змістом екскурсії. Опрацювання критеріїв оцінювання роботи студентів	Комплектування «портфелю екскурсорода». Підготовка обладнання та облаштування	Засвоєння базових понять, які будуть конкретизуватися в ході екскурсії, виконання вступних навчально-пізнавальних завдань
II. Проведення екскурсії		
Викладачі	Творча група	Студенти
Здійснення поточного контролю за ходом пізнавальної діяльності студентів, груп студентів, коректування, стимулювання пізнавальних дій, свідомої дисципліни	Організаційний та інформаційний вступ. Інструктаж з ТБ. Подача змісту екскурсії, з використанням прийомів показу й розповіді. Формулювання висновків	Вирішення навчально-пізнавальних завдань, у тому числі в груповій роботі, створення нотатків, замальовок, картосхем, фото тощо
III. Підбиття підсумків		
Викладачі	Творча група	Студенти
Організація спільного обговорення навчальної екскурсії, рефлексії пізнавальних дій. Рейтинговий контроль і поточне оцінювання	Звіт. Самоаналіз	Узагальнення результатів навчальної екскурсії. Самоаналіз. підготовка наукового звіту

Екскурсія в системі професійної підготовки майбутнього вчителя географії є перш за все формою організації навчання, а не розвагою, тому реалізація навчальної функції є необхідною. Зміст екскурсій повинен мати безпосередній зв'язок із пройденим на попередніх заняттях матеріалом, забезпечувати подальший розвиток та удосконалення знань студентів з географії, формування предметної компетентності. У той же час, отримані на екскурсіях уявлення, результати спостережень і зібрані матеріали повинні використовуватися на подальших заняттях.

Увесь досвід людства свідчить про те, що екскурсії сприяють розвитку особистості – її когнітивної (мислення, пам'яті, мовлення, сприйняття), вольової та емоційної сфер (пізнавальних мотивів, культури почуттів). Необхідно подбати про те, щоб пропонований студентам зміст навчальної екскурсії, система пізнавальних завдань були націлені на виявлення індивідуальності кожного студента, на можливість розвитку його творчих і педагогічних здібностей.

В. Герд одним із найвагоміших компонентів, що формують притягальну силу екскурсії, вважав її соціальність. Головним чинником екскурсії, зазначав дослідник, є настрої об'єднаного колективу – «соціально-психологічне тло, на якому розгортається той чи інший екскурсійний малюнок» [2, с. 62]. Уведення в систему роботи групових форм організації пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій має забезпечити розвиток у них комунікативності, здатності до співробітництва, формування мотивів до різноманітної суспільної творчості.

Для навчальних екскурсій характерна й методична функція, оскільки майбутньому вчителю географії необхідно опанувати методикою організації та проведення екскурсій різного спрямування. Ця функція реалізується у вивченні студентами історичних, природничих, мистецтвознавчих та інших наукових проблем і їх різноманітних аспектів, у напрацюванні матеріалу, методик і технологій, що можуть слугувати основою для створення і проведення майбутніх екскурсій.

На думку, без перебільшення буде сказати, всіх екскурсознавців, екскурсія володіє потужним виховним потенціалом, причому цей потенціал є невичерпаним. Виховна функція навчальних екскурсій сприяє виробленню світогляду, переконань, почуттів, інтересів, способу та стилю мислення студентів, розглядається крізь призму патріотичного, громадянського, естетичного й морального виховання студентської молоді. Забезпечуючи цю функцію викладачеві варто керуватися словами В. Сухомлинського, який стверджував, що під час екскурсій, узагалі при кожному зіткненні дітей із природою, необхідно показати їм світ, щоб вони задумалися над тією істиною, що природа – це наш дім, природа – частка нас самих, а байдужість до природи – це байдужність до власної долі [9, с. 145].

Однією зі споконвічних функцій екскурсій є рекреаційна, вона спрямована на відновлення духовних і фізичних сил людини шляхом контрастної зміни обстановки й виду діяльності. Із англійської «recreation» перекладається як відпочинок, розваги, однак цей термін сьогодні розуміється також і як оздоровлення та відновлення. Екскурсія, крім навчальних можливостей, має

надавати студентів естетичне задоволення, можливість змістового проведення часу. Головною передумовою успішної навчальної екскурсії є створення емоційно-естетичного стану переживання екскурсанта й, на цій основі, – пробудження бажання до різноманітної суспільної творчості [6].

Реалізація цих провідних функцій в ході організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії передбачає ретельний відбір екскурсійних об'єктів, включення до їх числа не лише відповідні навчальним цілям, але й ті, що привносять емоційно-ціннісні переживання, несуть естетичний, виховний і методичний потенціал для майбутнього професійного саморозвитку.

Сьогодні існує чимало класифікацій навчальних екскурсій, зокрема [4]:

- за змістом – оглядові, тематичні (виробничі, біологічні, історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі та інші), комплексні;
- за витратою часу – короткочасні та тривалі;
- за місцем у навчально-виховному процесі – вступні (на початку вивчення теми або розділу програмного матеріалу), проміжні (у процесі вивчення теми або розділу програмного матеріалу), підсумкові (у кінці вивчення теми, розділу), а також урочні та позаурочні;
- за місцем проведення – місцеві, замські, музейні, виробничі, у природі, а також – ближні та дальні;
- за способом пересування – пішохідні, транспортні, комбіновані;
- за складом учасників – для дорослої аудиторії, дітей, місцевого населення, туристів, сільського населення, організованої групи, індивідуальних відвідувачів;
- за способом організації діяльності – демонстративні, ілюстративні, дослідницькі;
- за способом організації сприйняття екскурсійного об'єкту – теле-екскурсії, заочні екскурсії, віртуальні екскурсії, інтернет-екскурсії.

Разом з тим, при вивченні географічних дисциплін як у школі, так і у педагогічному ВНЗ виділяють специфічну типологію екскурсій: екскурсії в природу, краєзнавчі, виробничі, оглядові, а також екологічні, музейні, геологічні, гідрологічні, фізико-географічні, економічні тощо.

У зв'язку з поширенням інформаційно-комунікативних технологій досить востребуваними стали віртуальні та інтернет-екскурсії.

Серед основних вимог до навчальної екскурсії з географії виокремлюємо такі:

- Цілевизначеність екскурсії: кожна екскурсія з географії повинна відповідати конкретній цілі професійної підготовки майбутнього вчителя географії.
- Наступність змісту: зміст екскурсій повинен мати безпосередній зв'язок із пройденим на попередніх заняттях матеріалом. У той же час, отримані на екскурсіях уявлення, результати спостережень і зібрані матеріали повинні знайти використання на подальших заняттях.
- Професіоналізація змісту: відповідність теми, застосовуваних методів, форм проведення екскурсії аспектам професійної підготовки студентів.
- Послідовність, науковість та чіткість організації та проведення.

Зняття причин і труднощів в організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії можливо при дотриманні певних організаційно-педагогічних умов, серед них: реалізація освітньої, навчальної, розвивальної, методичної, виховної й рекреаційної функцій навчальних екскурсій; відбір об'єктів показу відповідно стандарту географічної освіти й краєзнавчого аспекту; урізноманітнення технологій проведення географічних екскурсій різного спрямування та їх поєднання; урахування особливостей, мотиваційного, змістового, операційного та емоційного компонентів групової пізнавальної діяльності студентів; використання системи навчально-пізнавальних практичних завдань як засобів контролю знань, що отримані під час навчальних екскурсій; забезпечення інтеграції знань та умінь студентів на основі введення узагальнюючого спецкурсу «Методика розробки географічних екскурсій».

Література

1. Большая советская энциклопедия [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://bse.sci-lib.com/>. Заголовок з екрану. Мова – рос.
2. Герд В. А. Экскурсионное дело / В. А. Герд. – М.: Госиздат, 1928. – 115 с.
3. Емельянов Б. В. Основы экскурсоведения / Б. В. Емельянов. – М.: Советский спорт, 2003. – 216 с.
4. Желудковский Е. А. Основы экскурсионного дела: [учеб. пособ.] / Е. Желудковский, Е. Лукьянова. – Ялта: РИО КГУ, 2008. – 280 с.
5. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спец.: 13.00.02. «теорія і методика

- навчання географії» / М. Г. Криловець. – К., 2009. – 41 с.
6. Мироненко Н. Рекреационная география/ Н. С. Мироненко, И. Т. Твердохлебов. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 208 с.
 7. Петр В. И. О летних экскурсиях учеников Киево-Печерской гимназии / В. И. Петр. – К.: Типо-Литография С. Кульженка, 1901. – 23 с.
 8. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значіння / Софія Русова // Світло. – К., 1911. – Кн. 8. – С. 12 – 15.
 9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзевєрін і ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – 670 с.
 10. Чагайда І. М. Екскурсознавство: Навчальний посібник / І. М. Чагайда, С. В. Грибанова. – К.: ФПУ, 2004. – 240 с.

Ganchuk E. V.

Educational excursions on geography and their role in professional formation of the future teacher.

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

In article the question of the organization and a technique of carrying out of educational excursions on geography in the supreme pedagogical educational institution are revealed; functions of educational excursions and their place in system of preparation of the future teachers of geography are proved, organizational-and-pedagogical conditions which assist efficiency of this process are revealed.

Keywords: *the teacher of geography, educational excursions from geography.*

Глазкова І. Я.¹⁷

Педагогічний бар'єр як дидактична проблема

Стаття присвячена проблемі бар'єрів у педагогічній науці. Автор зазначає, що переважно вивчення цієї категорії відбувається на психологічних засадах. Єдиної класифікації бар'єрів не існує як такої, оскільки кожен вчений, вивчаючи ту або іншу проблему, відзначає в ній наявність бар'єрів. Залежно від ситуації, вчені виділяють специфічні бар'єри, загальним для яких є те, що вони являються перешкодою на шляху виконання певної діяльності або дій. Автор вважає доцільним вивчення розвивального потенціалу педагогічного бар'єру як феномена навчального процесу. Це можливо завдяки використанню у ролі наукового інструмента концепції бар'єрної педагогіки, яка і висвітлена у праці.

Ключові слова: *бар'єр, бар'єрна педагогіка, розвивальний потенціал, напрям педагогіки, розділ педагогічної науки.*

Слід зазначити, що проблема бар'єру як педагогічного феномену не відноситься до низки добре досліджених у сучасній педагогіці. Існує велика кількість поглядів на природу, суть, функції та види бар'єрів. Деякі дослідження перетинаються в своїх суттєвих частинах, інші мають суперечності в основних положеннях. У залежності від підходу до розуміння суті цього явища науковці досліджують різні аспекти бар'єрів. Аналіз українських досліджень дозволяє стверджувати, що вчені часто розкривають суть поняття “педагогічний бар'єр” через його психологічне розуміння. Як приклади досліджень у цьому напрямі можна навести такі праці: В. Владимиров: “Особливості виникнення та подолання психологічних бар'єрів у викладачів вищої школи в процесі використання інформаційно-комунікативних технологій”; С. Калюжна “Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці”, Л. Литвинова: “Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів першокурсників”; І. Мазоха: “Психологічні детермінанти агресивності особистості (на матеріалі студентів вищого педагогічного навчального закладу)”; А. Массанов: “Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості”; С. Ольховецький “Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці”, Н. Ткач: “Психологічні особливості прояву заздрощів у студентів”; С. Томчук “Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція”; Т. Циганчук: “Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів”. Єдиною вітчизняною працею, присвяченою вивченню психолого-педагогічних умов подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, є дисертаційне дослідження Н. Яковлевої “Психолого-педагогические условия преодоления

¹⁷ Глазкова Ірина Яківна, кандидат педагогічних наук; доцент; докторант кафедри теорії і методики професійної освіти; Харківський національний педагогічний університет ім. Г.Сковороди

комунікативних бар'єрів в процесі изучения інострального язика” Заслугує на увагу і дисертація Н.Сопілко “Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання”, у якій автор бар'єри, що виникають у студентів у процесі оволодіння іноземною мовою, ділить на три основні групи: емоційні, когнітивні та комунікативні.

Педагоги ближнього зарубіжжя, а саме: О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, О. Худобіна розглядали бар'єри в процесі оволодіння іноземними мовами, Н. Мараховська – в умовах дистанційної освіти, К. Карамова досліджувала бар'єри творчої реалізації студентів художньо-графічного факультету, Ф. Вафін вивчав бар'єри творчого самовдосконалення вчителів, А. Пилипенко присвятив своє дослідження вивченню пізнавальних бар'єрів студентів під час вивчення фізики. Саме вони наблизилися до визначення суті цього поняття, але, слід зазначити, що спроби його визначення ґрунтуються переважно на психологічних позиціях:

- складне суб'єктивне психологічне явище, яке виявляється негативними емоціями, що обмежують пізнавальні можливості індивіда, заважають побудові ефективного навчального процесу (О. Барвенко);
- особливості психіки того, хто навчається, котрі, якщо їх ігнорувати, обов'язково перешкоджають формуванню продуктивних розумових моделей (А. Пилипенко);
- перешкоди, які блокують актуалізацію умінь, що формуються, та не дають можливості відпрацювати предметні дії для їх засвоєння й подальшого застосування у всіх сферах життя людини (Н. Губарева);
- розумові труднощі, які стають на об'єктивно-пізнавальному шляху дослідницької думки (Б. Кедров);

Узагальнюючи думки вчених стверджуємо, що “бар'єр” розуміється як перешкода або перепона на шляху до будь-чого, а його специфіку традиційно розглядають в контексті таких понять, як опір, гальмування, заборона, блокування, що носять обмежувачий характер.

Аналіз праць науковців дозволив нам розподілити бар'єри, що мають місце в педагогічному процесі за такими групами: пізнавальні бар'єри (Н. Мараховська, А. Пилипенко, Н. Черненко); бар'єри інноваційної професійної діяльності вчителя (Ф. Вафін, А. Сафіна, Н. Чинкіна); бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмету (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева); бар'єри творчої самореалізації студентів (К. Карамова); бар'єри спілкування (Н. Волкова); бар'єри навчальної діяльності студентів (О. Худобіна).

При цьому хотілося б зазначити, що найбільш дослідженою є проблема комунікативних бар'єрів, але їх вивчення знову ж таки ґрунтується переважно на психологічних позиціях.

Дослідниця Л. Ярославська у праці “Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів” (2010, Україна), вперше ввела в науковий обіг термін “педагогічний бар'єр”, обґрунтований з позицій педагогічної науки. Вона визначає його як складне багатоаспектне педагогічне явище, що викликане факторами як внутрішнього так і зовнішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу.

Ми підтримуємо думку Л. Ярославської, але вважаємо за потрібне внести уточнення і доповнення до наведеного визначення. Отже, *педагогічний бар'єр* – складне багатоаспектне педагогічне явище, викликане чинниками як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, та притаманне усім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке не лише перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу, але, передусім, є педагогічним засобом розвитку всіх сфер особистості шляхом його подолання [10].

У зв'язку з наведеним визначенням вважаємо доречним висвітлити розвивальний потенціал бар'єрів. Поняття “бар'єр” багато в чому допомагає зрозуміти *принцип єдності пізнавальних і емоційних процесів*. Існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісних відносин і бар'єрами [9]. Бар'єр створює такий внутрішній стан у суб'єкта, який визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ. Ми швидко емоційно охолоджуємося стосовно об'єкта, який хоч і достатньо привабливий, але досяжний. Наприклад, повітря, без якого неможливе життя, не сприймається нами як привабливий об'єкт через свою доступність. Привабливість більшості цінностей прямо пропорційна величині перешкоди, яку потрібно подолати для їх досягнення. Відсутність перешкоди знецінює предмет.

З бар'єрами пов'язані генетичні витоки *пізнавального інтересу*, в якому головну роль виконують ціннісно-інформаційні бар'єри, що створюють невизначеність у задоволенні потреби. Якщо є повна визначеність, то суб'єкт позбавляється очікування чогось радісного, що пов'язано з отриманням нової інформації або привласненням якого-небудь об'єкту. Полювання представляє для мисливця інтерес в

першу чергу тому, що він достовірно не знає про його результати. Творча робота також цікава, передусім, завдяки невизначеності, що таїться в ній (невизначеність цінності результату, визнання тощо).

Пізнавальний інтерес істотно підвищується завдяки інформаційним бар'єрами, що виявляються у формі невідповідності нових знань раніше придбаним. Але для того, щоб інтерес виявився, бар'єр не повинен сприйматися дуже великим, інакше він швидше налякає і відштовхне, ніж приверне увагу. Абсолютно нові знання, що потрапляють у свідомість індивіда без емоцій, що супроводжують будь-який бар'єр, є байдужими для нього, оскільки не зустрічають внутрішнього опору.

Розвиток творчого мислення можна представити як шлях послідовного подолання бар'єрів цього виду, мова йде про інформаційно-перетворювальний “нерутинний” бар'єр [4]. Зовнішні бар'єри (поставлені завдання) розвивають мислення лише тоді, коли їх подолання упирається у внутрішні бар'єри (усвідомлена відсутність у готовому вигляді механізмів досягнення мети), які можуть бути пов'язані із не сформованістю навички адекватних розумових дій або іншими внутрішніми когнітивними протиріччями [2].

“Рутинні бар'єри” не викликають інтелектуальної напруги, тому і не розвивають розумові здібності. Розвиток здійснюється в процесі усунення “дефіциту”: у психіці відбуваються зміни, що компенсують недолік внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання бар'єрів. Таким чином, у найширшому понятті розвиток – це реакція організму на перешкоди, що заважають його життєдіяльності.

З поняттям “бар'єр” дослідники завжди пов'язували феномен *волі*. При цьому В. Селіванов [7]) надає перевагу зовнішнім бар'єрам, а А. Холмогорова, В. Іванников [5] – внутрішнім. Волі протистоять не тільки емоційні прагнення і бажання. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто, долає фіксовану мотиваційну установку, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр. Слід також зазначити, що розвиток волі відбувається у міру накопичення досвіду саме подолання внутрішніх мотиваційних бар'єрів.

Ми вважаємо, що необхідність вивчення бар'єру як розвивального педагогічного феномена є передумовою виділення в педагогіці нового напрямку. На наш погляд, це можливо завдяки використанню у ролі наукового інструмента концепції бар'єрної педагогіки. Структура дослідження має відповідати меті побудувати цілісну концепцію бар'єрної педагогіки, яка повинна містити загальний теоретичний опис педагогічного бар'єру як складного, явища, що відображає розвиток наукових поглядів на нього у плані виявлення його системотвірної основи; аналіз педагогічного бар'єру у контексті психології особистості, діяльності, які є її загальною психологічною основою та педагогіки розвитку, основним моментом цього аналізу має бути виявлення точки зіткнення цих понять, що дасть можливість визначити ту основу, яка є необхідною для того, щоб концепція бар'єрної педагогіки була цілісною. До того ж, слід зазначити, що інтеграційні процеси в сучасному світі актуалізують проблему освітніх традицій в контексті їх реконструкції в новітніх умовах. У формуванні структури будь-якої науки (і педагогічна наука в цьому випадку не є виключенням) істотну роль відіграє диференціація й інтеграція наукового знання. Ці процеси лежать в основі збагачення вже наявного знання новими фактами, а також виникнення нових наукових галузей, напрямів, планів, наукових шкіл.

Галузі педагогічної науки, як найбільш великі структурні одиниці, розвиваються на основі відокремлення об'єкта педагогічних досліджень: “іншими словами, галузь педагогічної науки виникає й розвивається в тому випадку, якщо об'єктивна реальність відрізняється явною специфікою педагогічної діяльності й вимагає особливого роду дослідницьких підходів, методів вивчення й форм узагальнення знань” [8,7].

Серед сучасних галузей педагогічної науки виділяються, наприклад, дошкільна педагогіка, педагогіка школи, корекційна педагогіка, соціальна педагогіка, військова педагогіка, православна педагогіка тощо. Розвиваючись відносно відокремлено, галузі базуються на певному дисциплінарному науковому знанні.

Поряд з галузями педагогічної науки існують наукові напрями, які одержують свою специфіку через виділення деякої ключової категорії, за допомогою якої пояснюються результати наукових досліджень: “науковий напрям виникає як твердження якоїсь категоріальної ідеї, щодо якої пропонується розглядати різні явища, або в різних контекстах виділяти аспект, відповідний до даної ідеї” [8, 8]. Подібним чином у педагогіку ввійшли такі наукові напрями, як “педагогічна кваліметрія” (А. Прокопенко, А. Суббето, В. Циба), “педагогічне проектування” (Е. Заїр-Бек, В. Радіонов), “педагогічне вимірювання” (А. Аванесов, І. Булах, А. Майоров) тощо. Часто наукові напрями

виникають у результаті переносу в педагогіку провідних концептуальних ідей з інших галузей знання: філософії, психології, етики, біології: А. Белкін (поліпарадигмальна педагогіка), Т. Буторина (педагогічна регіонологія), Т. Волкова (педагогічна культурологія) О. Гребенюк, Т. Гребенюк (педагогіка індивідуальності), О. Зав'ялов (біопедагогіка як наука про інтеграцію педагогіки і біології в процесі навчання), Є. Коротаєва (педагогіка взаємодії), Л. Моїсеєва (екологічна педагогіка).

Слід зазначити, що вперше термін “бар’ерна педагогіка” був уведений російським ученим А. Горміним, який визначає її як розділ педагогічної науки, пов’язаний з розробкою й використанням у педагогічній практиці прийомів, методів, технологій освітньої діяльності, заснованих на обліку внутрішніх бар’єрів особистості, а також побудові й розвивальному використанні зовнішніх бар’єрів у навчанні й вихованні, при цьому автор зазначає, що парадигма бар’єрної педагогіки є дієвою лише для талановитих дітей, і не може бути застосована для учнів зі слабким типом нервової системи. [3]. Ми вважаємо, що бар’єр є об’єктивною реальністю педагогічного процесу, і, таким чином, вихідні положення концепції бар’єрної педагогіки можуть бути використані як у вищому так і загальноосвітньому навчальному закладі.

У контексті власного дослідження визначаємо бар’єрну педагогіку як напрям педагогічної науки, що забезпечує формування у суб’єктів педагогічного процесу компетентності запобігання та подолання бар’єрів.

Передусім, необхідно визначити підгрунтя (теоретичні положення), що забезпечують існування бар’єрної педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки, визначити її об’єкт та предмет.

Об’єктом бар’єрної педагогіки є педагогічний процес у вищому навчальному закладі, у ході якого суб’єктами педагогічного процесу штучно створюються, попереджаються і долаються бар’єри.

Предмет бар’єрної педагогіки – технології запобігання, штучного створення і подолання бар’єрів з урахуванням розвивального потенціалу бар’єру.

Ми вважаємо, що виокремлення бар’єрної педагогіки в окремий напрям педагогічної науки забезпечується:

- по-перше, введенням в науковий обіг поняття “педагогічний бар’єр” (Л. Ярославська, 2010);
- по-друге, обґрунтованими положеннями про розвивальний потенціал бар’єрів (Р. Шакуров, А. Гормін, І. Глазкова, О. Гребенюк);
- по-третє, тісним взаємозв’язком психологічної та педагогічної наук, що сприяє збагаченню останньої дослідженнями впливу зовнішніх бар’єрів на емоційну, мотиваційну, волюву, інтелектуальну сфери особистості, що навчається;
- по-четверте, нагромадженням достатнього інформаційного масиву в межах педагогічної науки про суть, механізми та умови подолання бар’єрів у педагогічному процесі (А. Гормін, Л. Ярославська);
- по-п’яте, низкою досліджень, виконаних у галузі як педагогіки, так і психології, присвячених дослідженню психологічних бар’єрів у інноваційній та творчій професійній діяльності, професійному спілкуванні та самовизначенні (Ф. Вафін, А. Массанов та інші);
- по-шосте, результатами досліджень стратегій, моделей, способів, умов методів та засобів подолання бар’єрів під час вивчення окремих дисциплін (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, Н. Сопілко, А. Пилипенко, О. Худобіна);
- по-сьоме, здобутками педагогічної науки про емоційні стани, що викликаються зовнішніми бар’єрами навчання (навчальним завданням) є достатнім підґрунтям для виокремлення вузького її аспекту;
- по-восьме, обґрунтованими положеннями педагогічної науки про те, що на результати навчальної діяльності студентів суттєво впливають внутрішні бар’єри особистості, що перешкоджають ефективному вирішенню завдань навчального процесу, та актуалізують проблему пошуку адекватних способів попередження і подолання бар’єрів навчання;
- по-дев’яте, обґрунтованими положеннями про доцільність формування бар’єрної компетентності суб’єктів педагогічного процесу як складного інтегрованого, динамічного утворення особистості, що є результатом професійної підготовки та поєднує в собі бар’єропревентивність, бар’єростійкість та бар’єротворення як структурні компоненти, що відповідно виконують функції запобігання, подолання та штучного створення бар’єрів суб’єктами навчального процесу, що в кінцевому результаті забезпечує безбар’єрне середовище педагогічного процесу (І. Глазкова).
- по-десяте, обґрунтованими висновками А. Горміна про те, що у педагогічній науці особливої уваги потребує внутрішній бар’єр, який виникає за відсутності потреби в придбанні знань (допитливості). Цей бар’єр характеризується відсутністю мотивації навчальної або іншої пізнавальної діяльності і, таким чином, унеможливає вирішення будь-якого поставленого перед людиною пізнавального завдання. Психологічно це може сприйматися як відсутність здібності до подолання зовнішнього

бар'єру, при цьому можуть демонструватися спроби подолання, проте кожного разу в результаті констатується невдача, яка сприймається самим індивідом як цілком закономірна ("Я ж говорив, що у мене все одно нічого не вийде").

Для підтвердження вагомості бар'єру як категорії розвитку у навчанні доречним буде порівняння людського і тваринного сприйняття перешкоди. У лабораторії І. Павлова проводили над собакою такий експеримент: у нього формували позитивний слиновидільний рефлекс на зображення кола і негативний – на зображення еліпса. Після того, як собака безпомилково розпізнавав і реагував на фігури, коло повільно на його очах повертали так, що воно перетворювалося на еліпс. Собака починав турбуватися і врешті-решт впадав у істеричний стан [6]. Бар'єр "нерозуміння" був непереборним для психіки тварини. У психічному зриві виявилася принципова відмінність людського мислення від відбивної діяльності тварини. Цю відмінність Л.Виготський поклав в основу пояснення закономірностей розвитку людини [1].

Для людини, на відміну від тварини, прояв бар'єру нерозуміння, суперечності – це сигнал для включення мислення, початок діяльності з вивчення проблемного явища або предмету. Розум людини слід виховувати в навчальному процесі так, щоб бар'єр був не приводом для істерики, а поштовхом до самостійної дослідницької роботи з його подолання.

Отже, педагогічний бар'єр можна розглядати як засіб: вирішення внутрішніх суперечностей суб'єктів педагогічного процесу, що в цілому сприятиме розвитку і вдосконаленню їх як особистостей та індивідуальностей (Т.Гребенюк); інтелектуального та емоційного розвитку; самостійного ухвалення конструктивних рішень; пошуку виходу зі складних життєвих ситуацій; вирішення ділових і побутових конфліктів; відстоювання власних позицій в суспільстві; конструктивного спілкування.

Тобто, говорячи про бар'єр у педагогіці, необхідно звернути увагу на закладену в нього діалектичну суперечність. З одного боку, бар'єр гальмує розумові процеси, сковує волю, характеризується утрудненнями, знижує активність навчальної діяльності, а, з іншого, – є засобом підтримки пізнавального інтересу, стимулом вирішення навчальних завдань.

Література

1. Выготский Л. С. Психология. / Л. С. Выготский – М.: "Апрель пресс", 2002. – 98с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1.
3. Гормин А. С. Обучение и воспитание одаренный подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Аркадий Семенович Гормин. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
4. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении. / В. В. Заботин. – Владимир, 1973.
5. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. – 1998.
6. Павлов И. П. Двенадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведение животных) // Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М.: Л., 1951. – Т. 3. – 226с.
7. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1986. – № 6.
8. Титова Е. В. Сущность и признаки научных направлений, течений и школ в педагогике / Е. В. Титова // Герценовские чтения. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена. – 2001. – 321 с.
9. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М., 1984.
10. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.

Glazkova I.

Pedagogical barrier as didactic problem.

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

The article is devoted to the problem of barriers in pedagogical science. The author notes that mainly the study of this category is based on the psychological ground. There is no unified classification of barriers, because every scientist, studying one problem or another, notes the presence of barriers in it. Depending on the situation, scientists identify specific barriers, for which the common thing is that they are an obstacle to the implementation of certain activities or actions. The author considers that it is necessary to study developmental potential of a pedagogical barrier as a phenomenon of the educational process. This is

possible thanks to the use as a means of scientific instrument the concept of barrier pedagogy, which is lighted in the work.

Key words: barrier, barrier pedagogics, developmental potential, direction of the pedagogy, section of pedagogical science.

*Губарь Д. Е.*¹⁸

Использование WEB технологий при обучении аналитической геометрии будущих математиков

Автор описывает опыт использования интерактивного портала «Аналитическая геометрия» в обучении студентов-математиков Донецкого национального университета. Подчеркиваются преимущества такого средства обучения, анализируются все составляющие портала.

Ключевые слова: информационный образовательный портал, интерактивные средства обучения, WEB-технологии, аналитическая геометрия.

Сегодня одним из приоритетных направлений образования является внедрение WEB-технологий, которые могут обеспечить дальнейшее совершенствование учебного процесса и подготовку молодых людей к жизни в новом информационном обществе.

Студенты нового тысячелетия характеризуется их способностью к "многозадачности", то есть, делать много вещей одновременно. Их язык состоит из текстовых сообщений, аббревиатуры, записей в блоге, музыки, прослушанной на mp3-плеерах, интернет-сайтах, видеоигр с все меньшим и меньшим участием текста и большим количеством фотографий, анимации, видео, аудио и т.д. Так что теперь главной задачей педагогов является умение "говорить со студентом" на его языке, вовлечь его в процесс обучения, который будет более активным, богатым, увлеченным и мотивированным.

Возрастающая популярность Интернета оказала влияние на обучение с помощью компьютера, которое в настоящее время превращается в обучение, основанное на WEB-технологиях, которые предоставляют множество преимуществ для системы образования. Действительно, обучение через Интернет может реализовываться откуда угодно, в любое время, с любого компьютера и без необходимости присутствия преподавателя. Тем не менее, большинство обучающих средств и приложений, основанных на WEB-технологиях, по-прежнему достаточно статичные, с низким уровнем интерактивности, не принимающие во внимание индивидуальные потребности каждого студента. Данная общепринятая практика не позволяет воспользоваться в полной мере всеми возможностями компьютера, подключенного к сети Интернет, как средства обучения студента.

Именно поэтому нашей командой был разработан образовательный интерактивный портал «Аналитическая геометрия» для обучения будущих математиков Донецкого национального университета (Украина).

Существуют различные подходы к определению понятия «портал». Под порталом понимают сайт, который содержит большое количество ссылок на другие сайты Интернета. Различают вертикальные и горизонтальные порталы. Горизонтальные порталы, их еще называют универсальными, ориентированные на максимально широкую аудиторию, предлагают разноплановый контент (содержание) и имеют достаточно большой набор различных сервисов. Как правило, они выстраиваются вокруг поисковых систем. Вертикальные порталы – это порталы узко специализированные. Они направлены на какую-то определенную тематику или сферу деятельности и вызывают интерес у пользователей сети по определенным направлениям. Как правило, такие порталы образуют вокруг себя «сообщества» («community») – более или менее постоянную группу людей, систематически общаются между собой в чате или форуме этого портала. Форум – это ресурс для общения посетителей сайта. Форумы часто используют для разного рода консультаций, в работе служб технической поддержки.

Дидактические свойства образовательного портала в процессе обучения позволяют реализовать:

- представление учебно-методической информации с возможностью последующего скачивания;
- диалоговый обмен между участниками образовательного процесса в реальном (on-line) и отложенном (off-line) режиме учебной, методической, научно-образовательной информацией (в

¹⁸ Губарь Дарья Евгеньевна, аспирант кафедры высшей математики и методики преподавания математики; Донецкий национальный университет

- текстовом, речевом, графическом и мультимедийном вариантах) независимо от расположения участников образовательного процесса в пространстве и во времени;
- обработка передаваемой и получаемой информации (хранение, распечатка, воспроизведение, редактирование) в реальном и отложенном времени;
 - доступ к различным источникам информации (электронным библиотекам, базам данных, ресурсам Интернет т.п.);
 - доступ к удаленным вычислительным ресурсам, лабораторным практикумам, учебным курсам и контролирующим материалам;
 - организация коллективных форм общения преподавателя со студентами и студентов между собой посредством форумов, чатов, видеоконференций.
- Рассмотрим более подробно разработанный нами информационный интерактивный портал «Аналитическая геометрия». Он был содержит:
- краткие сведения о преподавателях этого курса со ссылкой на личный сайт лектора;
 - расписание (время и место лекций, аудиторных занятий, индивидуальных консультаций и т.д.);
 - программу курса;
 - конспекты лекций с возможностью загрузки;
 - систему авторских слайд-лекций (в программной среде Notebook);
 - рекомендованную литературу со ссылками для ее загрузки;
 - панель онлайн-тестирования;
 - темы творческих заданий по дисциплине и библиотеку выполненных проектов (лучшие работы студентов предыдущих поколений) [1, 58].

Приведем пример Главной страницы интерактивного портала «Аналитическая геометрия» <http://agportal.org.ua/> (Рис. 1).

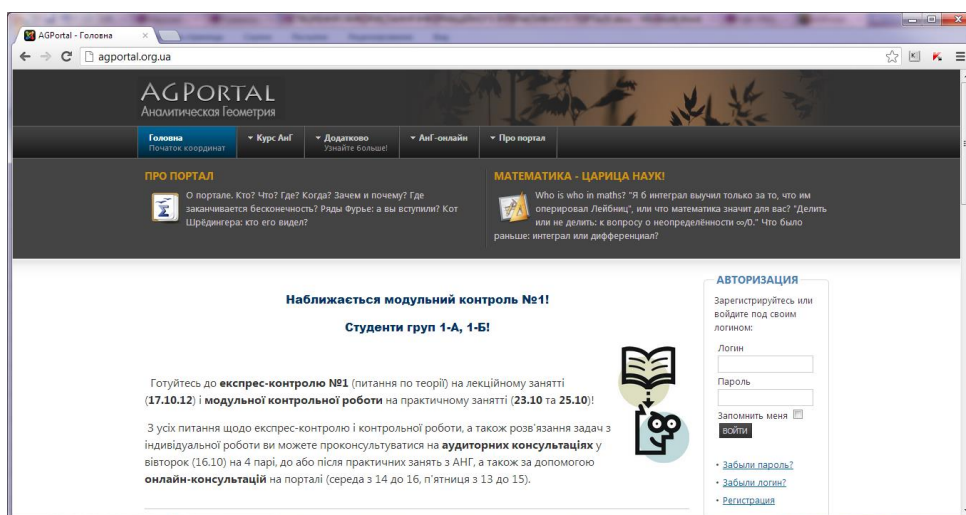


Рис.1 – Главная страница образовательного интерактивного портала «Аналитическая геометрия»

Отметим, что разработанный интерактивный портал «Аналитическая геометрия» включают в себя возможность прохождения интерактивного тестирования по всем темам дисциплины в режиме онлайн. Интерактивные тесты находятся в разделе «АНГ онлайн / Онлайн тестирование» и предназначены только для авторизованных пользователей портала.

Рассмотрим подробнее процедуру онлайн тестирования, для этого приведем пример интерактивного теста «Кривые второго порядка». Каждый студент в удобное для него время (перед практическим занятием, лекцией, модульным контролем) авторизуется и выбирает тест по определенной теме. Перед тестированием студенту предоставляется информационная страница теста: его цель, количество заданий, количество баллов, необходимых для его составления. После прохождения теста студенту может ознакомиться со результатами тестирования (Рис. 2), а также получить их на свой адрес электронной почты (по желанию).

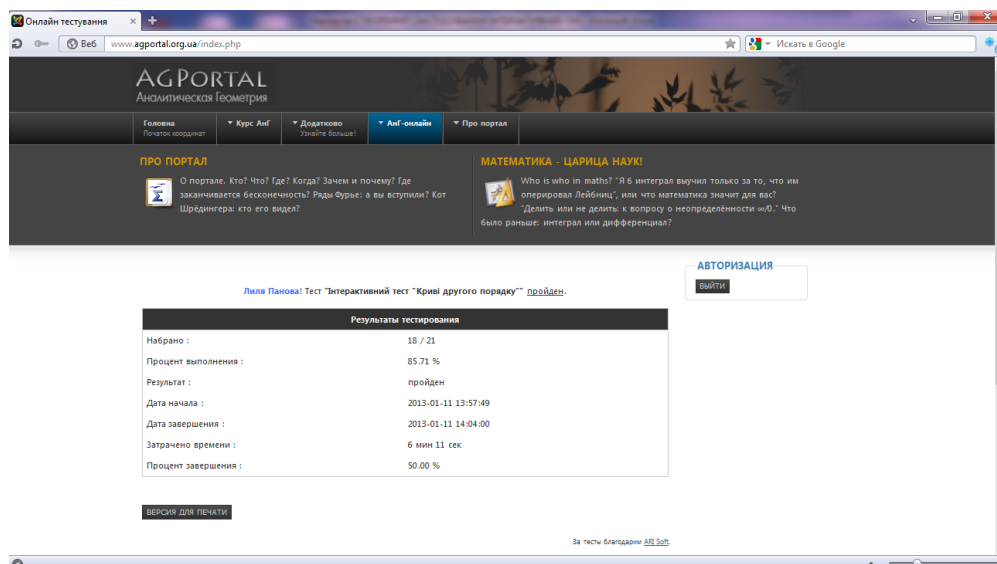


Рис. 2 – Результаты теста «Кривые второго порядка»

Одним из важных аспектов использования информационного интерактивного портала «Аналитическая геометрия» является то, что в рамках этого ресурса возможно осуществление онлайн-консультаций с преподавателем, проводимых в определенное время для всех желающих.

Рассмотрим подробнее процедуру онлайн-консультаций на информационном интерактивном портале «Аналитическая геометрия». В назначенное время на портале активизируется окно «Консультация онлайн». Студенту предлагается ввести информацию о себе (имя, фамилия, группа) и проконсультироваться с преподавателем по проблемным для себя вопросам дисциплины в режиме чата. После совершения онлайн-консультации каждому студенту предлагается отправить текст диалога на электронную почту (Рис. 3)

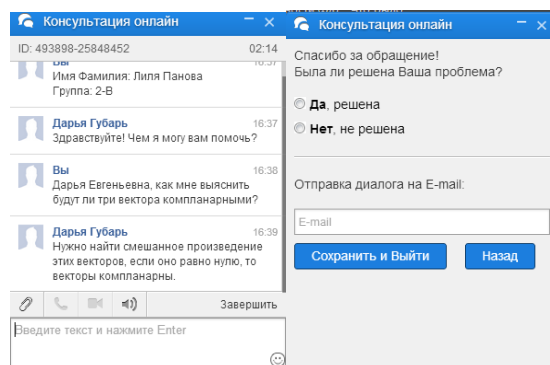


Рис. 3 – Процедура онлайн-консультирования на портале

Авторский опыт внедрения информационного портала «Аналитическая геометрия» в обучения будущих математиков доказывает, что такое интерактивное средство способствует развитию профессионально значимых компетенций будущих математиков, в частности технологической компетенции, компетенции в ИКТ и повышает мотивацию студентов к изучению дисциплины.

Литература

1. Губар Д. Є. Методика Розробка інформаційного інтерактивного порталу «Аналітична геометрія» для навчання студентів-математиків / Д. Є. Губар // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 38. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2012. – С.56-62.

Gubar D.

Implementing of WEB-Technologies in Analytical Geometry Training for pre-service mathematicians. Donetsk National University, Donetsk, Ukraine

The author's experience in implementing an interactive portal «Analytical geometry» in teaching students of Donetsk National University is given in the paper. The benefits of such learning tool are pointed out by author. All components of the portal «Analytical geometry» are analyzed in the paper.

Keywords: educational informational portal, interactive learning tools, WEB-technologies, IT, analytical geometry.

Культурологічні засади формування морально-естетичного ідеалу студентської молоді

У статті розглядаються культурологічні засади формування морально-естетичного ідеалу студентів, аналізується концепт щодо особистісного змісту культуротворчої діяльності в освітньому процесі.

Ключові слова: культурологічні засади, морально-естетичний ідеал, культуротворча діяльність, саморегуляція, освітній процес.

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується активізацією суспільної уваги до проблем духовного розвитку особистості, зокрема формування морально-естетичного ідеалу як складової духовних відносин з навколишньою дійсністю. Морально-естетичний ідеал – складна категорія, яка має глибоке соціальне значення і взаємодіє з різними сферами суспільного життя, тому не можна однозначно визначити сутність морально-естетичного ідеалу.

Усвідомлення сутності морально-естетичного ідеалу потребує аналізу наукової літератури щодо розгляду ідеалу як елементу культуротворчого процесу. Оскільки морально-естетичний ідеал визначає морально-естетичну культуру особистості, а також виступає регулятором свідомої поведінки людини, у культурологічному вивченні проблема морально-естетичного ідеалу займає особливе місце у зв'язку з тим, що культура у загальному значенні виступає як сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством упродовж історії.

Аналіз наукового досвіду вчених про культуру (А. Грожан, А. Кравченко, А. Радугін, Ю. Палеха та ін.) засвідчують такі риси, що характеризують культуру як соціальне явище: виробництво продуктів діяльності (матеріальна основа існування людини); комунікація як засіб спілкування; загально прийняті норми моралі, що регламентують поведінку особи в соціумі (духовна основа існування людини).

У контексті розробки теоретичних основ формування морально-естетичних ідеалів сучасної молоді виникає необхідність виявлення взаємозв'язку цього процесу з освоєнням ними цінностей культури. Слід зазначити, що в останні роки в педагогічній науці особлива увага приділяється способам освітньої діяльності, що забезпечує випереджальний розвиток зростаючої людини, формування у неї якостей, спрямованих на реалізацію в культуротворчості.

Як справедливо зазначає В. Біблер: «Культура – це форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма детермінації нашого життя, свідомості, рішення і перерішення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності» [2; с. 289].

Морально-ціннісні орієнтації є вищим рівнем світоглядної позиції особистості, основою якої є ідеали, життєва мета, моральні цінності. Саме тому формування морально-естетичного ідеалу, на нашу думку, є одним з першочергових завдань духовно багаті особистості, для якої суспільні ідеали та цінності є смисложиттєвими.

О.Кривуля зазначає, що в умовах же перехідного суспільства надзвичайно зростає роль особистої розумної позиції, коли при виборі ідеалів мисляча людина відповідально відноситься до власного життя й долі держави [8, с.572-573]. Відповідно цього людина, яка сама визначає роль і сутність процесів, здатна на усвідомлення наслідків, може регулювати свою поведінку відповідно власних потреб, переконань, ідеалів.

Значущість морально-естетичного ідеалу визначається не потребами та інтересами окремої особистості, а тим, що ідеал відбиває суспільні властивості людини у їх вищому прояві. Завдяки цьому поведінка окремої конкретної особистості регламентується людською культурою, виробленою за час існування людства.

В контексті розгляду морально-естетичного ідеалу з культуротворчих позицій заслуговує на увагу дослідження П.Макутона, який стверджує, що оволодіваючи культурою, кожен з нас включається у світ значень і смислів, актуалізує у власній діяльності універсальну систему значень. Ідеал і світоглядна цінність і є формою такої актуалізації. При цьому власний досвід людини по-своєму опосередковує загальнолюдське значення і для кожного з нас виступає як смисл. У цьому плані світоглядні цінності є смисложиттєвими цінностями. Її основу і складають світоглядні ідеали та цінності. Вони є основою культури, оскільки пов'язують два її полюси – світ об'єктивованих форм суспільно-історичного розвитку і світ індивідуального розвитку [9, с.26].

¹⁹ Гуцоліяк Оксана Олександрівна, аспірант кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету

Слід зазначити, що морально-естетичний ідеал можна розглядати на двох рівнях – суспільному та особистісному, оскільки осмислення цієї категорії торкається регуляції людських стосунків в рамках як однієї особистості, так і життя суспільства в цілому. Як прояв духовного життя суспільства морально-естетичний ідеал виявляється у суспільній ідеології. Морально-естетичний ідеал є однією з форм суспільного ідеалу, що виконує своє призначення через вироблення духовних цінностей, що складають ідеальну модель належної поведінки і стосунків.

Визначення сутності морально-естетичного ідеалу є неможливим без з'ясування значення діалектичної єдності морального та естетичного для окремої людини та людства у цілому. Нині накопичений багатий науковий фонд знань про діалектичну єдність морального та естетичного. Якщо предметом естетики є чуттєве пізнання навколишньої дійсності з її різноманітними напрямками: природою, суспільством, людиною та її діяльністю у виробничій сфері, то етика як наука про мораль розглядає розуміння моралі як форми суспільної свідомості, сукупність усвідомлених людьми принципів, норм, правил поведінки.

В рамках дослідження заслуговують на увагу ряд наукових праць (Г.Ващенко, К.Ушинський, С.Цюлковська), які об'єднують думку про взаємовплив моральної та естетичної складових у гармонійному розвитку особистості, оскільки, будучи критерієм оцінки прекрасного, мораль відображає уявлення про усвідомлення естетичної категорії, що передбачає вибір певної моделі поведінки на засадах розуміння краси. Намагаючись послугоуватися морально-естетичним ідеалом у своїй діяльності, людина керується власними моральними поглядами, які набуває внаслідок освоєння естетичної дійсності.

В. Петрушенко наголошує на важливості ролі культурного оточення та культурних традицій, всередині яких формується людина. Тобто, естетичні уявлення людини, її естетичні смаки, ідеали, реакції так само, як і етичні норми, прищеплюються людині та формуються в її свідомості під впливом виховання, традицій, освіти. Проте вирішальна роль, на думку вченого, тут належить власній "роботі душі", власним зусиллям особистості, бо в естетичному відношенні людина також перебуває в сфері внутрішнього вибору та внутрішньої свободи, тобто тут вона реалізує свої інтимні, органічні потреби [10]. Отже, на формування морально-естетичного ідеалу впливають не тільки зовнішні, а й внутрішні фактори розвитку особистості.

З погляду культурології морально-естетичний ідеал є способом досягнення найважливіших завдань, пов'язаних зі створенням матеріальних та духовних цінностей людства. Морально-естетична культура формує морально-естетичний ідеал, й виступає засобом усвідомлення особистістю свого соціального призначення. З іншого боку, морально-естетична культура формує вміння особистості оцінювати вчинки і явища відповідно через призму морально-естетичного ідеалу, регулювати свою поведінку згідно морально-естетичних принципів.

Аналіз зазначеного переконує в тому, що морально-естетичний ідеал як спеціальне наукове поняття не є усталеним, а потребує всебічного розгляду на основі системного підходу, оскільки являє собою систему і водночас є елементом системи. Морально-естетичний ідеал є особистісним утворенням, діалектичною єдністю моральних та естетичних цінностей, між якими існують певні зв'язки, що формуються, розвиваються, реалізуються, вдосконалюються в різних видах діяльності: в побуті, у відносинах з оточуючими, виробництві, в природі, в мистецтві тощо.

З огляду на те, що морально-естетичний ідеал виявляється в усіх сферах людського життя: суспільній, політичній, професійній, сімейній, особистій тощо, будь-яке спотворене сприйняття навколишнього світу тягне за собою спотворене відображення дійсності особистістю у ставленні до оточуючих її людей, до професійної діяльності, до природного середовища, до витворів мистецтва, що веде до порушення гармонійних відносин людства. При цьому, морально-естетичний ідеал є одним з ефективних засобів сприймання, усвідомлення та відображення морально-естетичного досвіду.

У самому розумінні слово ідеал у перекладі з грецької означає вид, образ, уявлення – це поняття моральної свідомості і категорія етики, це уявлення про досконале суспільство чи особистість, що визначають спосіб мислення і діяльності людини та суспільства. Тому не випадково С.Гончаренко наголошує: «Ідеал – уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини». Вчений подає визначення категорії ідеалу як уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма й найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини. Ідеал правильно чи ілюзорно відбиває корінні суспільні інтереси. Залежно від сфер людської життєдіяльності формуються ідеали, що є вираженням активно-творчого ставлення людини до дійсності й відіграють роль кінцевих орієнтирів. Формування ідеалу в молоді слід розглядати як

виключно важливий аспект загального розвитку особистості дитини, її морального виховання [4, с.139].

Своє визначення поняття “ідеалу” подає Н.І.Кондаков, його погляди підтримують більшість вчених-філософів та психологів і узагальнює О.В.Гулига. По-перше, на думку вченого, це високий зразок, висока мета, по-друге, ідеал – досконалість, що виходить за межі реального. Ідеалізувати – значить уявляти щось краще, чим воно є насправді [5, с.155]. О.Кривуля визначає ідеал як концентроване вираження норм досконалості, поведінки й цільової спрямованості життєдіяльності [8, с. 572], акцентуючи увагу на власній діяльності індивіда відповідно творення ідеалу.

На думку А.Абишевої [1, с. 140], цінності, однією з яких є морально-естетичний ідеал, виражаються в ідеях, але самі вони не є ідеями, а виступають як певний спосіб буття людини в світі, поглиблює цю умку М.Каган [6], визначаючи ідеал як модифікацію проектної, модельованої, духовно-відтворювальної діяльності мислення.

Ряд учених (Г.Ващенко, В.Кремень, К.Ушинський) акцентують увагу на народному характері ідеалу, наділяючи його рисами доброчинності, наголошуючи на постійно мінливих вимогах суспільства до ідеалу і потребі відповідного реагування особистості щодо саморозвитку.

У працях учених (Ю.Борєв, А.Буров, В.Сухомлинський) спостерігається загальна спрямованість поглядів на категорію ідеалу, який не повинен нав'язуватися, а має бути цільовою установкою, що виховує всією сукупністю чинників життя і мистецтва.

В контексті останнього набуває важливого значення думка В.Бутенка, який засвідчує, що у кожній молодій людині повинна бути сформована чітка система ціннісних позицій, поглядів і уподобань. Це стає можливим лише за умови, коли ідеали, смакові уподобання, ціннісні орієнтири не регламентуються і передаються освітнім закладом в завершених формі, а виробляються безпосередньо молоддю в процесі спілкування, навчання і творчості [3, с.16-17].

Проте сучасні психолого-педагогічні розвідки засвідчують, що відбулася як зміна цінностей культури, так і способів її передачі. Все більш очевидним стає, що цінності культури не передаються в готовому вигляді, для цього має статися сходження самої особистості до цінностей на основі загального діалектичного сходження потреб.

Процес зміни культурної парадигми і способів передачі її цінностей доводить, що в сучасних умовах необхідно переходити до демократичної форми педагогічної діяльності з урахуванням суб'єкт-суб'єктних відносин, які передбачають встановлення діалогу, створення умов для саморозкриття кожного його учасника.

Становлення цілісної культурної ідентичності особистості в сучасному освітньому просторі може бути забезпечено через засвоєння учнями культуровідповідного змісту освіти, що розширює коло набутих цінностей і смислів, серед яких домінуюче місце посідає морально-естетичний ідеал особистості.

Формування морально-естетичного ідеалу може стати вирішальним чинником не тільки у визначенні ідеології суспільства, але навіть у виборі історичного шляху цілого народу, що ставить перед педагогічною громадою, науковими установами, засобами масової інформації необхідну умову підготовки людини до активної участі в житті суспільства. Тут доречним буде зробити ставку на перспективну студентську еліту, на яку держава покладає надію в реалізації ідеалів державності, національних інтересів, мовної та політичної культури.

Аналіз наукових поглядів засвідчує, що категорія ідеалу має глибоке соціальне значення, оскільки ідеал – одна із форм суспільної свідомості; виступає системою поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Розглядаючи проблему ідеалу вчені акцентують увагу на тому, що ідеал є особистісним утворенням, проте не розглядають ідеал як систему, здатну до самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку, що існує внаслідок взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, і є не тільки особистісним надбанням, а і фактором впливу на цивілізаційний процес, який в свою чергу впливає на формування ідеалу особистості. Морально-естетичний ідеал є однією з форм суспільного ідеалу, що виконує своє призначення через вироблення духовних цінностей, що складають ідеальну модель належної поведінки і стосунків.

Крім того, особливої уваги потребує думка, що категорія ідеалу є системою, здатною до самовдосконалення, тобто самоорганізації, саморегулювання, саморозвитку, за умови трансформації кращих зразків морального та естетичного суспільного досвіду у морально-естетичний ідеал особистості. Вбираючи найкращі традиції людства, осмислюючи та перетворюючи їх через призму своєї свідомості у нові дефініції, особистість розширює свої можливості віднайти свій власний ідеал, не нав'язаний суспільною думкою.

В контексті нашого дослідження набувають гострого значення позиції культурно-історичної школи Л.Виготського, де духовно-моральне формування особистості трактується з позицій ідей кооперації зусиль учасників спільної діяльності. Згідно позицій цієї теорії, трансформуючи у власній діяльності предметний світ, людина набуває досвід взаємнини з дійсністю, робить досягнення матеріальної і духовної культури невід'ємною частиною власної особистої культури. Властива виключно людині вища форма «відображення об'єктивної дійсності», що вміщає в себе культурно-історичний та суспільно-виробничий досвід поколінь, керує всіма існуючими видами діяльності, сприяє перетворенню людини і суспільства.

На думку В.Краус, з психологічного погляду «цінністю для людини є те, що приваблює, збагачує, спрямовує індивіда і творить його буття в усіх його вимірах і проявах. Іншими словами, ідеали – це цінності в їх досконалості, сублімовані в образ досконалості» [7, с. 135]. Отже, розвиток морально-естетичного ідеалу передбачає імператив морально-естетичного вдосконалення.

Психологічні механізми духовно-морального формування особистості вивчені С.Л. Рубінштейном в його роботах про становлення особистості як процесі формування та інтеграції внутрішніх умов. Учений уважав, що особистість завжди виступає як цілісно пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи. Психологічний ефект кожного впливу обумовлений історією розвитку особистості, її внутрішніми закономірностями.

У міру свого дозрівання особистість у все зростаючій мірі втручається у вибір тих детермінант, які безпосередньо визначають її діяльність і життя. «В силу того, що зовнішні причини діють лише через внутрішні умови, зовнішня обумовленість розвитку особистості закономірно поєднується зі «спонтанністю» її розвитку. Все в психології особистості, що формується так чи інакше обумовлене зовні, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо з зовнішніх впливів. Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є їх механічною проекцією. Внутрішні умови, складаючись і змінюючись в процесі розвитку, самі обумовлюють те специфічне коло зовнішніх впливів, за допомогою яких дане явище може піднятися» [11; с. 315].

Вітчизняними дослідниками доведено, що будь-яка діяльність позитивно впливає на формування особистості тільки в тому випадку, якщо має усвідомлений «особистісний сенс» (А.Н. Леонтьев), тобто коли смислеутворюючий мотив діяльності адекватний відношенню до неї.

Виділяючи особистісний смисл як «утворюючу систему індивідуальної свідомості», цей вчений підкреслює необхідність «наповненості» діяльності, коли вона координується з мотивами і прагненнями особистості. Очевидно, що це положення теорії діяльності має великий вплив на розробку методологічних принципів формування морально-естетичних ідеалів. Тут виявляється значущість створення такої стратегії організації освітнього процесу, в якій процес набуття ідеалів виявився б наповненим особистісним змістом.

Отже, організація будь-якого виду діяльності вимагає переживання суб'єктом діяльності почуття задоволеності процесом і результатом, віри в правильність обраної життєвої стратегії, у можливості подальшої реалізації ідей. Так відбувається найважливіше для продуктивності діяльності «зсув мотиву на мету» (А.Н. Леонтьев), що сприяє формуванню в особистості соціально цінних мотивів поведінки і діяльності.

Таким чином, в результаті формування у молоді морально-естетичних ідеалів повинна виробитися спрямованість до них та з'явитися мотиви до самовдосконалення у процесі культуротворчої діяльності.

Формування морально-естетичного ідеалу студентської молоді відбувається в першу чергу на прикладі цінностей культури. Трансляція цінностей культури відбувається різними засобами – через прийняття або через заперечення зразків, через інтеграцію різних видів діяльності, але головним чином, через самостійну художньо-творчу діяльність.

У контексті даного дослідження художньо-творча діяльність, що співвідноситься із загальним поняттям діяльності, розуміється як процес, спрямований на вираження особливого морально-естетичного відношення до світу, відбите у створенні завершеного творчого продукту. Становлення цілісної культурної ідентичності особистості в сучасному освітньому просторі може бути забезпечено через засвоєння студентами культуровідповідного змісту освіти, що розширює коло морально-естетичних цінностей. Культуровідповідність освітнього процесу здійснюється за умови співвідношення культури і особистості, наявності культурних начал соціального значення, механізмів культурного саморозвитку особистості.

Засвоєння цінностей культури як особистісно значущих має особистісний зміст, він полягає у виробленні мотивів на самовдосконалення, на творчу самореалізацію, соціальну активність.

Все це означає, що сам зміст навчання в даному контексті повинен бути переструктурований: освітній процес необхідно доповнити низкою особистісно значущих для студентів знань, якими можна користуватися в самостійній творчій діяльності. Крім того, виникає необхідність створення на заняттях особливої гуманітарної спрямованості виховання.

Побудова такого середовища можлива за умови звернення до культурних надбань людства в освітньому процесі, що передбачає орієнтацію на людину як творця і суб'єкта, здатного до особистісного саморозвитку, набуття цінностей і смислів життя.

Література

1. Абишева А. К. О понятии "ценность" // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139 – 146.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Бутенко В. Г. Естетична освіта / В. Г. Бутенко // Початкова школа. – 1995. – № 8. – С. 16 – 17.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гулыга А. В. Немецкая классическая философия. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рольф, 2001. – 416 с, с илл. – (Библиотека истории и культуры).
6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», – 205 с.
7. Краус В. Нигилизм и идеалы: Эссе / В. Краус, пер. с нем. – М.: Радуга, 1994. – 256 с.
8. Кривуля О. М. Філософія: Навчальний посібник. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 592 с.
9. Макутон П. Світоглядні ідеали і цінності, їх місце і роль в культурі // Актуальні проблеми духовності. Збірка наукових праць. – Вип. 4. – Кривий Ріг: «І.В.І», 2002. – С. 19-29.
10. Петрушенко В. Л. Етика та естетика / В. Л. Петрушенко / Навчальний посібник. Львів: Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2008. – 180 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488с.

Gutsolyak O.

Cultural principles of forming moral and aesthetic ideal students.

Kherson National Technical University, Kherson, Ukraine

This research is dedicated to problem of spiritual development of college youth. It is an analysis of the development of a morally-esthetical education in modern Higher Technical education. Research also concentrates on formulation of morally-esthetical ideals of students. In conclusion to research about preparedness of youth to independent regulation, independent education, and independent development of individuals; we offer pedagogical demands to formulate morally-esthetical ideals of students as part of spiritual development of the individual.

Keywords: *Morally-esthetical ideal, spiritual development, students of the Higher Technical Education.*

Хатунцева С. М.²⁰

Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки

У статті висвітлено проблеми формування педагогічної компетентності вчителя на засадах індивідуалізації фахової підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Зазначено, що педагогічна компетентність майбутнього вчителя містить здоров'язберігаючу складову. Особливу увагу приділено характеристиці умінь, що забезпечують її ефективне функціонування. Проаналізовано залежність ефективності реалізації цілей навчально-виховного процесу від сформованих у педагога умінь встановлювати закономірності індивідуального розвитку особистості, яка навчається.

Ключові слова: *педагогічна компетентність, майбутній вчитель, уміння, індивідуалізація навчання, професійна підготовка.*

²⁰ Хатунцева Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук; доцент; Бердянський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Процес реформування освіти в Україні та світі зумовили переорієнтацію пріоритетів у системі професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах, що пов'язані із запровадженням нових державних освітніх стандартів, наповнених новим змістом професійної підготовки спеціалістів. Складність і динамічність педагогічного процесу зумовлюють значну кількість зв'язків, закономірностей та умов, що забезпечують його ефективність. Вирішення гострої потреби в формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів вважаємо доцільним шляхом індивідуалізації фахової підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз досліджень і публікацій. Вирішенню складних теоретичних та практичних питань підготовки вчителів у вищих навчальних закладах присвячені дослідження В. Гриньової, О. Гури, В. Свдокімова, В. Лозової, Г. Троцько та інших вчених. Вивченню ступеня кваліфікації педагога приділяли увагу у своїй роботі Л. Коваленко (формування професійних компетентностей учителя), В. Серган, О. Ситник, (підвищення професійної компетентності педагогів), С. Томіліної (професійна компетентність сучасного педагога) та інших педагогів. З позицій акмеології дану проблему вивчали Б. Ананьєв, Н. Кузьміна. Аксиологічний підхід до обраної проблеми застосували В. Гриньова, Т. Боровкова, А. Кір'якова, О. Полякова, О. Федоринів. Проблему індивідуалізації досліджували К. Ушинський, Я. А. Коменський, П. Блонський, С. Шацький. Проблемам індивідуалізації в освіті присвячені роботи А. Алексюка, В. Бондара, В. Гладких, І. Деркач, О. Мороза (підвищення ефективності навчання в цілому). Основи індивідуалізації та диференціації навчання висвітлені у дослідженнях Б. Ананьєва, В. Володька, Є. Климова, О. Леонтєва, О. Пехоти, В. Рибалки, П. Сікорського, І. Унта та інших дослідників. Але залишається невичерпаним потенціал індивідуалізації навчання в процесі підготовки педагога нової генерації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Системно-практичні функції й метапредметна роль педагогічної компетентності привертають увагу сучасних вчених, а різноманітність поглядів вчених залишає цю проблему актуальною та дискусійною. Необхідно зауважити, що спільним для більшості вчених є трактування компетентності у навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню в спеціальність педагога, здатного самостійно та творчо вирішувати професійні завдання відповідно до вимог сучасності, розуміти як суспільну значимість педагогічної діяльності так і індивідуальну. Погоджуємося з авторами, які розглядають компетентність у навчанні як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Під педагогічною компетентністю розуміють індивідуальні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу.

Компетенцію трактують як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки майбутнього фахівця, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній визначеній сфері, тобто соціально закріплений результат, втілена мета, що збігається з взірцем в тій чи іншій мірі [2, 408–410]. А. Хуторський засвідчує, що освітня компетенція є сукупністю смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, що є необхідними для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. У відповідності з розподілом змісту освіти на загальний метапредметний, міжпредметний і предметний, науковець пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій: 1) ключові компетенції – належать до метапредметного змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх областей; 3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенцій, такі, що мають конкретне висвітлення і можливість формування в рамках навчальних предметів. Автор виділяє такі ключові компетенції: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, компетенції самовдосконалення [3]. Нам імпонує думка дослідника, який вважає, що проектування освіти на цій основі буде забезпечувати не тільки одноосібну предметну, але й цілісну компетентнісну освіту.

У рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» українськими педагогами було визначено такі ключові компетентності: уміння вчитись; соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, громадянська, підприємницька компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [4, 86–90].

Вважаємо, що педагогічна компетентність майбутнього вчителя містить здоров'язберігаючу складову, що визначається вміннями набутими під час вивчення дисципліни «Вікова фізіологія та валеологія». Ця дисципліна є однією з основних при підготовці педагогів, бо вивчає

нейрофізіологічні механізми психіки й поведінки, які ґрунтуються на принципі рефлекторного відображення зовнішнього світу. Ці знання необхідні для наукової організації педагогічного процесу: розуміння фізіологічних механізмів навчання й протікання рефлекторних реакцій людини – елементарної основи накопичення нових знань, навичок, умінь, що дає можливість пізнання основ навчання й виховання дитини. Для ефективної реалізації цілей навчально-виховного процесу вчителю необхідно враховувати особисті характеристики учнів, що можливо за умови сформованих умінь встановлювати закономірності індивідуального розвитку.

Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, – це опис того, яким набором компетенцій повинен володіти випускник вищого навчального закладу, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і який має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків [5]. В. Байденко та інші дослідники вважають, що компетенції виступають як: характеристика здібностей особистості реалізовувати свої пізнання і досвід в успішній діяльності з високим ступенем саморегулювання, самооцінки, швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динамічні зміни сукупності умов середовища, в якому перебуває фахівець; одна з особливостей кваліфікацій (ступенів, рівнів); відповідність кваліфікаційним вимогам з урахуванням регіональних потреб і запитів на ринку праці; уміння виконувати особливі види діяльності і робіт в залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій та ін. Розвиток компетенцій є ціллю освітніх програм. Компетенції формуються у різних курсових одиницях і оцінюються на різних етапах [6].

Зважаючи на певну розбіжність поглядів щодо трактування понять «компетентність» і «компетенція», ми взяли до уваги положення Національної рамки кваліфікацій України – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів, який призначено для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, визначення відповідності особи певним, конкретним, лише їм властивим ознакам, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

У Національній рамці кваліфікацій визначено такі терміни:

- інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;
- компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;
- результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [7].

Опис кваліфікаційних рівнів включає знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність. Уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів) [7].

Педагогічна компетентність є інтегрованим результатом підготовки вчителя, шляхом до якого є індивідуалізація навчання.

У межах нашого дослідження виходимо з того, що «індивідуалізація навчання» це по-перше: така організація навчального процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особливості тих, хто навчається; по-друге: низка навчально-методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують індивідуальний підхід (Г. Селевко, Б. Бройде, Р. Артамонова) [1, 5].

Оскільки індивідуалізація навчання включає різноманітні навчально-методичні, психолого-педагогічні, управлінські заходи, що передбачають індивідуальний підхід, організацію навчального процесу, що ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів, майбутнім педагогам необхідно володіти набором знань про механізми життєдіяльності цілісного організму, вікові особливості його систем і органів та уміти застосовувати ці знання в педагогічній діяльності. Отже, педагог має володіти набором умінь, що формуються під час вивчення предметів біолого-валеологічної спрямованості, зокрема вікової фізіології та валеології.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм на пряму підготовки – 0101 – педагогічна освіта, дозволяє виокремити декілька виробничих функцій: дослідницьку, проектувальну, організаційну, управлінську, технологічну, контрольну, прогностичну та технічну, кожна з яких містить типові задачі діяльності, що реалізуються через уміння. Визначимо зміст умінь відповідно до типової задачі діяльності та змісту проектувальної виробничої функції, оскільки остання передбачає індивідуалізацію та диференціацію освітньо-виховного процесу. З

огляду на засади індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя, вважаємо за доцільне виокремити здоров'язберігаючу складову педагогічної компетентності. Для більш глибокого вивчення зазначеної проблеми вважаємо за необхідне деталізувати уміння, що необхідно формувати у майбутніх педагогів під час вивчення дисципліни «Вікова фізіологія та валеологія». Виділяємо декілька блоків умінь.

Блок 1. Для наукової організації навчально-виховного процесу уміти аналізувати механізми навчання й протікання рефлекторних реакцій людини – елементарної основи накопичення нових знань, умінь, навичок, що дає майбутньому вчителю можливість пізнання основ навчання й виховання дитини; уміти використовувати критерії індивідуально-типологічних ознак, визначати типи вищої нервової діяльності, темпераменту людини. Уміти систематизувати знання фізіологічних закономірностей росту і розвитку дітей, враховувати особливості функціонування організму в різних вікових групах, що ґрунтується на природничо-науковій основі підготовки фахівця і всієї системи освіти.

Обґрунтовувати взаємозв'язки будови та функцій елементів клітини, визначити взаємозв'язок будови та функцій тканин, систем. З метою системного вивчення фізіологічних закономірностей розвитку організму людини уміти визначати етапи індивідуального розвитку людини, критичні періоди пренатального та постнатального онтогенезу, часові межі вікових періодів та їх особливості; доводити єдність організму і середовища.

Блок 2. Для визначення особливостей росту й розвитку людини, функцій і механізмів життєдіяльності цілісного організму, його систем і органів, уміти аналізувати нейрофізіологічні механізми поведінки, які ґрунтуються на принципі рефлекторного відображення зовнішнього світу. Для встановлення етапів розвитку процесів уваги, сприйняття інформації, формування пізнавальних потреб уміти аналізувати діяльність центральної нервової системи, досліджувати спинномозкові рефлекси людини, здійснювати аналіз рефлекторної дуги, визначати час рефлексу, представляти схему утворення умовного рефлексу, механізму утворення тимчасового зв'язку, виникнення гальмування, аналізувати діяльність кори головного мозку на різних етапах індивідуального розвитку. Уміти доводити функціональне значення різних відділів центральної та периферичної нервової системи, використовувати у педагогічній діяльності знання про закономірності морфологічного та функціонального дозрівання відділів спинного та головного мозку у різні періоди індивідуального розвитку, уміти пов'язувати вікові особливості формування умовних зв'язків з функціональним дозріванням кори великих півкуль.

Блок 3. З метою розуміння закономірностей формування функцій у процесі індивідуального розвитку людини уміти аналізувати діяльність систем організму: опорно-рухового апарату, аналізаторів, обміну речовин та енергії, травної, серцево-судинної, крові, видільної, дихальної, ендокринної, нервової систем. Уміти аналізувати функції клітин крові, причини недокрив'я, роботу серця, визначати групи крові, оцінювати фізіологічні показники серцево-судинної системи: визначати частоту серцевих скорочень в різному віці, артеріальний тиск, характеризувати пульс, пояснювати вікові зміни систолічного та хвилинного об'єму серця, механізми адаптації серцево-судинної системи до фізичних навантажень; застосовувати на практиці знання про захисні системи, загартовування організму. Уміти визначати особливості будови і функцій органів дихання, типи дихання, механізми вдиху та видиху, аналізувати кількісні й якісні характеристики дихання; застосовувати знання про зміни фізико-хімічних властивостей повітря в навчальних приміщеннях, здійснювати спірометрію; аналізувати зміни з віком частоти і глибини дихальних рухів, хвилинного об'єму дихання, газообміну, вікові особливості регуляції дихання, оцінювати роль повітряного середовища в збереженні здоров'я.

Уміти визначати особливості будови і функцій травної системи та обміну речовин на різних етапах постнатального онтогенезу: аналізувати механізм транспорту поживного матеріалу з порожнини травного апарату в кров і лімфу, характеризувати основний обмін, енергетичний обмін в різних умовах, значення води, мінеральних солей, мікроелементів і вітамінів в процесі росту і розвитку дитини; використовувати у професійній діяльності знання про склад, енергетичну цінність харчових продуктів, норми харчування, складати харчовий раціон дітей різних вікових груп; здійснювати профілактику карієсу, шлунково-кишкових захворювань.

Уміти визначати особливості функціонування залоз внутрішньої секреції, значення гормонів у регуляції діяльності організму на різних етапах онтогенезу, стадії статевого дозрівання.

Уміти визначати вікові особливості будови і функцій видільної системи, шкіри, теплообміну організму дітей, механізм сечоутворення, причини енурезу.

Для отримання інформації про довколишнє середовище, для задоволення потреб організму людини, орієнтації у просторі і часі, уміти аналізувати діяльність сенсорних систем: зорової, слухової, нюхової, смакової, больової рецепції, механорецепції, терморецепції, шкіряного, вестибулярного, рухового аналізатору на різних етапах розвитку дитини; визначати оптичні властивості ока, гостроту зору, розуміти причини близорукості і далекозорості, зміни з віком акомодатції, аналізувати вікові особливості просторового бачення, світлового і кольорового відчуття в різному віці, акустичні властивості вуха; здійснювати заходи профілактики порушень зору та слуху у дітей.

Блок 4. З метою встановлення закономірностей поведінкових реакцій людини уміти визначати сукупність взаємопов'язаних нервових процесів, що відбуваються у вищих відділах нервової системи з урахуванням вікових особливостей. Уміти аналізувати рефлекторні шляхи, адже головною формою нервової діяльності є рефлекси і будь-яка функція, реакція організму відбувається через рефлекторний акт; оперувати поняттями – безумовні та умовні рефлекси. Умовні рефлекси є біологічною основою набуття нових знань та умінь, а їх рефлекторні дуги мінливі, своєрідні, індивідуальні.

Блок 6. Для правильної організації і проведення навчальної та виховної роботи з учнями, розробки і проведення валеологічних заходів, уміти використовувати знання, спрямовані на збереження, зміцнення та відновлення їх здоров'я з урахуванням індивідуальних особливостей кожного: розробляти рекомендації щодо харчування, режиму дня і відпочинку дітей, загартовування, здорового способу життя.

Уміти здійснювати аналіз фізіологічних вигинів хребта, обґрунтовувати час як фізичного так і розумового навантаження й відпочинку під час навчання, застосовувати принципи формування правильної постави у дітей; визначати відповідність розмірів меблів навчального закладу росту і пропорціям тіла дитини.

З метою забезпечення ефективності, безпеки та комфорту навчально-виховного процесу у навчальному закладі уміти поєднувати знання антропометричних показників дітей різних вікових груп з ергономічними.

Висновки. Таким чином, педагогічна компетентність майбутнього вчителя включає здоров'язберігаючу складову. Її ефективне функціонування забезпечується вміннями, що формуються під час вивчення предметів біолого-валеологічної спрямованості.

Перспективу подальшого розвитку теми вбачаємо у комплексному обґрунтуванні виробничих функцій на засадах індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищій школі, що забезпечують науково-методичну основу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Література

1. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования): глоссарий / [авт.-сост.: В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова и др.]; под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко и д-ра техн. наук, профессора Н. А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. – 148 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).
4. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
5. Селевко Г.К., Дифференциация обучения [Текст] / Г. К. Селевко, Б. А. Бройде, Р. Б. Артамонова. – Ярославль, 1995. – 54 с.
6. 6. Тархан Л. З. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів / Л. З. Тархан // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 82 – 89.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Khatuntseva S.

Future Teachers' Pedagogical Competence Formation on the Ground of Individualized Training.

Berdiansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

The article deals with problems of teachers' pedagogical competence formation on the basis of students' individualized professional training at higher educational establishments. It is stated that teachers'

pedagogical competence includes health keeping component. Particular attention is paid to the characteristics of skills, providing effective functioning of health keeping component. The dependence of the efficiency of the objectives of the educational process from teacher's skills to set up patterns of a pupil's individual personality is analyzed.

Keywords: *pedagogical competence, future teacher, skill, individualization of training, professional training.*

Калашник Л. С.²¹

Социализация детей-сирот как педагогическая проблема

Аннотация: *Данная статья посвящена анализу общетеоретических подходов к вопросам социализации детей-сирот в современной педагогической науке. Для сравнения к рассмотрению предлагаются пути решения данной проблемы в теории и практике различных стран (КНР, США, Франция).*

Ключевые слова: *социализация, ребенок-сирота, педагогическое воздействие, органы опеки и попечительства, социальная адаптация.*

Проблему сиротства можно смело отнести к глобальным и неискоренимым проблемам человечества. В отличие от более ранних периодов сегодня педагоги, психологи, социологи, юристы призваны решать вопросы, более связанные с социальным сиротством, чем фактическим отсутствием родителей у подрастающего поколения. И не всегда массовое сиротство вызвано глобальными катаклизмами или низким уровнем жизни конкретного общества: данная проблема весьма характерна и для развитых стран, где дети предпочитают проводить время в обществе компьютера или смартфона, а не представителей старшего поколения.

Актуальность проблемы поиска действенных подходов к решению вопросов социализации (социальной адаптации) детей-сирот к окружающей их действительности не вызывает сомнений. Социализация – это процесс усвоения ребенком социального опыта, системы социальных связей и отношений. Она предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, системы социальных ролей, необходимых для успешной самостоятельной жизни, и осуществляется как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в процессе целенаправленного воспитания [3]. Вариативным остается понятийный аппарат данного процесса, который может включать в себя как трактовку общего понятия социализации и синонимичного ему понятия социальной адаптации, так и характеристики данного процесса по составляющим (социализация трудовая, общественная, личностная, семейная, юстиционная и т.д.)

Однако для детей сирот и детей, лишенных родительского попечения, данная проблема стоит особо остро, поскольку «семейные» дети проходят весь социализирующий путь единожды (возможно, с коррекцией отклонений, но четкой направленностью), в то время как дети-сироты вынуждены постоянно проходить процесс адаптации к новым условиям и ценностям (ресоциализация), отказа от старых взглядов (де-социализация) вследствие изменяющихся для них условий жизни и системы социального окружения. Ученые отмечают, что дети-сироты являются жертвами процесса социализации вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских интернатных учреждений. Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, ограниченность социальных связей детей-сирот, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты – проявляются в будущем в том, что выпускники-сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений [5].

Трудность социализации – это целый комплекс затруднений, с которыми ребенок сталкивается при овладении той или иной социальной ролью. Анализ теоретических подходов к вопросам преодоления данных трудностей (как, впрочем, и их список), проведенный на основе открытых источников информации и публикаций и исследователей разных стран позволяет утверждать наличие

²¹ Калашник Любовь Сергеевна, кандидат педагогических наук; доцент; Институт высшего образования Национальной Академии Педагогических наук Украины

прямой зависимости между доминирующей формой социального патронажа над детьми-сиротами в той или иной стране и путями решения обозначенной задачи.

Соединённые Штаты Америки. В XIX веке в ответ на проблемы бедности, преступности, неустроенности, безработицы в США возникло движение за благополучие детей, которое сосредоточило свои усилия на защите несовершеннолетних от нездорового, развращающего влияния городской жизни. На начальном этапе участники движения «За спасение детей» ставили перед собой задачу установить в американском обществе светскую разновидность нравственности. В 20-х годах XIX века в трёх крупных городах — Нью-Йорке, Филадельфии и Бостоне - были созданы первые приюты, которые имели целью изолировать находящихся в опасности детей от развращающей среды их домов и заведений для взрослых и отчасти заменить им семью и общину. Однако достаточно быстро обнаружилась неэффективность приютов и воспитательных учреждений именно как воспитательных. Скорее, они оказывались временным пристанищем ребёнка в экстремальных ситуациях.

В настоящее время в США, также как и в других развитых странах, детских домов для постоянного проживания детей нет. Имеются временные приюты для детей до момента помещения ребёнка в приёмную (фостерную) семью (при этом зачастую речь идёт не об усыновлении, а о содержании ребёнка в семье, которой выплачивается компенсация).

На 2010-й год в фостерной системе США находилось 408 тысяч детей. 48% из них (194 тысячи детей) проживали с фостерными родителями-неродственниками, 26% (103 тысячи) - в фостерных семьях родственников, 6% (25 тысяч) — в групповых домах, 9% (37 тысяч) — в учреждениях. 50-60% детей из фостерной системы возвращаются к своим родителям. Около 100 тысяч детей из фостерной системы ожидают усыновления. За год из фостера усыновляют примерно 50 тысяч детей, в половине случаев их усыновляют сами фостерные родители [2]. Усыновление из фостерной системы самое низкое по стоимости или полностью бесплатное.

Вопросы социализации детей-сирот в США находятся, по сути, в области семейного воспитания. Однако, в качестве агентов социализации (равно как и де-социализации) здесь также выступают профессиональные психологи (учебных заведений, частные), комунна (религиозная, социальная). Родители проходят различные тренинги и лекционные курсы, позволяющие им быть теоретически и практически готовыми к разрешению многих нестандартных ситуаций.

Франция. До XVII века забота о покинутых и незаконнорожденных детях во Франции возлагалась попеременно на церковь, государство, знатных вельмож, городские общины. При такой неупорядоченности дети оказывались в сложном и тяжелом положении. Первый государственный воспитательный дом Франции был открыт в 1640 году в Париже в результате активной деятельности знаменитого священника Венсана де Поля. С 1771 года Парижский воспитательный дом стал практиковать рассылку детей по деревням. Детей за «умеренную плату» воспитывали крестьяне. В воспитательных домах и крестьянских семьях дети находились на содержании государства только до 12 лет. Далее они сами зарабатывали себе на жизнь и оплачивали свое содержание трудом на фермах (в деревнях) или работая у ремесленников (в городах).

С середины XIX века в стране стала широко практиковаться выдача пособий незамужним матерям и оставленным мужьями женщинам, которые одни воспитывали детей. Таким образом, сокращалось число подкидышей. Воспитательные дома стали работать с меньшей нагрузкой. Воспитатели смогли уделять больше внимания своим подопечным. Больше всего от выдачи пособий матерям выиграли дети: они оставались в семьях и получали столь необходимое им домашнее воспитание.

Во время Второй мировой войны (1939–1945) создавались воспитательные дома для сирот бойцов Сопротивления. Находились они на нелегальном положении, располагались в горных районах Франции, работали по принципу самоуправления и на полном самообслуживании. Все дела решал совет старейшин, самые старшие и уважаемые в коллективе ребята. Взрослые предоставляли детям возможность самим разбираться в делах и улаживать конфликты. Старшие девочки становятся «мамами» малышей. Дети называли свои дома «республиками».

Традиции этих «республик» сохранились и поныне, например, в небольших детских домах, работающих по семейному принципу. В такие дома принимаются не только сироты, но и полусироты или дети родителей, работающих за рубежом. Иногда в детском доме живут несколько детей из одной семьи. Старшими воспитателями является супружеская пара — «отец» и «мать». У них есть помощники, один-два воспитателя, в основном это женщины. В таком воспитательном доме есть школа и небольшие мастерские, рассчитанные на удовлетворение нужд дома.

В целом система заботы о детях, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, в главных своих чертах окончательно сложившаяся к началу XX века, действует во Франции и по сей день [1].

Китайская Народная Республика. В настоящее время в Китае приводится цифра в 573,000 детей-сирот, из которых лишь 66,000 живут в финансируемых государством институтах Социального Обеспечения (Детские дома и детские коммуны) [4], остальные пребывают на усыновлении (до 80 % - родственное усыновление).

Основной формой социального попечительства о детях-сиротах в КНР является их проживание в детских домах. Большинство детских домов в городах имеют в своем составе несколько отделений: дом ребенка, детский дом (дети до 14 лет), отделение для инвалидов и дом престарелых. Считается, что такая структура помогает детям-сиротам чувствовать себя нужными, нивелирует у них комплекс неполноценности (есть еще более несчастные, нуждающиеся в их помощи), приучить к заботе о других людях, дать почувствовать любовь и признательность со стороны взрослых (старых), сохранить вертикаль поколений, которая традиционно присутствует в семье.

В обязанности старших воспитанников детского дома входит заботиться о младших (для этого за каждым старшим воспитанником (возраста 10-14 лет) «закрепляется» 1-2 младших в возрасте от 0,5 до 8 лет), менять им пеленки), вместе ухаживать за пожилыми и немощными. Большинство работ по содержанию детского дома в чистоте, помощи в приготовлении пищи (совместные со старшими поездки за закупками на местные рынки) также выполняются старшими воспитанниками. Считается, что это - этапы социализации личности ребенка, практические навыки по ведению домашнего хозяйства и организации быта [7].

Детский дом - это место проживания ребенка-сироты. Для получения образования дети направляются в обычные средние школы, что также считается важным как для социальной адаптации воспитанников детских домов, так и для общества в целом.

Около 12-15% выпускников детских домов получают высшее образование на общих основаниях. Льготы и государственные целевые программы для детей-сирот направлены на поддержку тех, кто уже самостоятельно смог поступить в высшие учебные заведения (возможность перевода в более престижный ВУЗ, отсутствие оплаты за учебники, пользование библиотекой и т.д., льготы на питание, гранты и стипендии, разрешение на работу, начиная с 7 семестра обучения).

Опыт создания детских поселений-коммун китайцы переняли в СССР. В частности, за образец была взята коммуна-поселение имени В.Г.Короленко. В КНР считают создание детских сел (коммун) перспективной формой содержания детей-сирот. Преимуществом именно такой модели заботы о детях-сиротах перед традиционной интернатной являются:

- 100 % детских поселений расположены в сельской местности, а следовательно, дети, с одной стороны, получают преимущества в плане экологической ситуации, а с другой - не видят всех соблазнов, которые предлагает город (и жажда которых приводит к росту детской преступности в стране);
- дети находятся в окружении себе подобных, а следовательно, в них не воспитывается комплекс неполноценности относительно собственного сиротства, что благоприятно влияет на личностную социализацию ребенка, поиск и определение своего места в жизни;
- в детских поселках находятся дети разного возраста (от 3 лет до 16-18), которые вынуждены заботиться друг о друге, что воспитывает в детях ответственность за младших, умение жить и строить отношения в коллективе;
- большое количество детских поселков находится в сельской местности и дети, с детства работая на земле, привлекают к сельского хозяйства и остаются работать в аграрном секторе;
- определенное количество детских поселков находится под патронатом и шефством силовых структур (МЧС, МВД, армия и т.д.); в результате эти структуры получают высоко мотивированный кадровый резерв.

Последние два фактора также можно считать элементами социальной адаптации детей-сирот в профессиональной сфере.

В детских поселках-коммунах (на сегодняшний день в КНР их 15) в целом воспитываются 8750 детей-сирот [4]. Их жизнь построена по принципу пребывания в трудовом лагере: дети разделены на отряды в соответствии с возрастом, организовано совместное питание в столовых, проживание в общежитии. За каждым отрядом закреплен надел земли, урожай собирается для питания коммунаров, излишки продаются. В коммунах воспитываются дети от 4-5 до 14-15 лет. Для обеспечения должного уровня образования в поселках действуют школы, которые дают выпускникам сертификаты государственного образца о среднем образовании. Обычно в поселках также существуют ремесленные цеха, которые, с одной стороны, обеспечивают коммуны всем необходимым, а с другой - дают воспитанникам базовые знания и умения по рабочим специальностям.

Для человеческого общества проблемы социальной адаптации сопряжены с проблемами социальной безопасности, стабильности и развития. Таким образом, насколько общество приблизилось к ответу «как лучше и каким образом» разрешить проблемы детей, оставшихся без попечения родителей, насколько эта категория клиентов социальной работы способна к успешной социальной адаптации к нормальной жизни в обществе, насколько эффективны современные социальные технологии, насколько продуктивны методики социальной педагогики – все эти вопросы непременно актуальны и для отдельного человека и для общества в целом.

Литература

1. Горшкова Е. А. "Естественные дети Отечества") Система заботы о детях-сиротах во Франции в XVII-XX вв.) / Е. А. Горшкова // Детский дом - № 28 - 3-2008) – с. 44
2. Детские дома: американский опыт / [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.hhch.org/home.html>
3. Курбатов В. И, Социальная работа. / В. И. Курбатов. – Ростов-на-Дону, 2000. – С. 454.
4. Материал пресс-канцелярии Госсовета КНР. В Китае 573 тис. детей-сирот [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.abirus.ru/content/564/623/627/719/11285.html>
5. Официально: Дважды обиженные дети-сироты // Лицей. – 2006. – № 8-9. – С. 2.
6. 3-я сессия ВСНП 10-го созыва и 3-я сессия ВК НПКСК 10-го созыва // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://kz.chineseembassy.org/rus/ztd/lianghui/lianghuidangan/t157953.htm>
7. Han W. Why do we have orphans / Wen Han // China Today – 2012 – # 1 (January) – P. 12

Kalashnyk L.S.

Socialization of orphan children as a pedagogical problem

Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The article is devoted to the analysis of theoretical approaches to the issues of socialization of orphan children in modern pedagogical science. For the comparison there are considered the proposed ways to solve this problem in the theory and practice of different countries (China, USA, France).

Keywords: *socialization, orphan, pedagogical implications, bodies of guardianship and trusteeship, social adaptation.*

Кислова М. А., Горшкова Г. А., Словак К. І.²²

Застосування прикладних задач при вивченні дисциплін математичного циклу студентами технічних ВНЗ

Стаття Кислової М. А., Горшкової Г. А., Словак К. І. «Застосування прикладних задач при вивченні дисциплін математичного циклу студентами технічних ВНЗ» присвячена проблемі прикладної спрямованості курсу «Вища математика».

Ключові слова: *прикладна спрямованість, задачі прикладного характеру, між предметні зв'язки, математичні методи та моделі.*

На сьогоднішньому етапі однією з головних задач навчання майбутніх інженерів всіх напрямків в технічному ВНЗ є покращення їх математичної підготовки. Застосування математичних методів до розв'язування інженерних задач, математичних моделей до описання явищ та процесів, що відбуваються в різних галузях інженерної діяльності, вимагає високої математичної культури та достатнього рівня підготовки фахівців інженерного профілю. Значна кількість інженерних задач зводиться до складання та розв'язування різноманітних рівнянь та систем рівнянь, що описують явища та процеси довкілля. Тому при навчанні вищої математики та дисциплін математичного спрямування в технічному ВНЗ виникає необхідність збільшення прикладної спрямованості та посилення міжпредметних зв'язків.

Видатний російський математик та інженер О. М. Крилов в своїх роботах розглядав: наступність, послідовність та неперервність математичної освіти, прикладну спрямованість навчання математики у вищій школі. Він піднімав питання, чому і як має вчити майбутнього інженера, і порівнює математику зі «складом», де зберігається всілякий інструментарій для роботи. «Математика в

²² Кислова Марія Алімівна, старший викладач; Горшкова Ганна Алімівна, старший викладач; Словак Катерина Іванівна, кандидат педагогічних наук; старший викладач; Криворізький національний університет

сучасному своєму стані настільки обширна і різноманітна, що можна сміливо сказати, що в повному обсязі вона розуму людському незбагненна, а отже, повинен бути зроблений суворий вибір того, що з математики потрібно знати і навіщо потрібно знати інженеру даної спеціальності. Тепер математика так проникла в техніку всіх галузей будівельної справи, всіх галузей машинобудування, суднобудування, побудови літальних апаратів, артилерійської справи, електротехніки, оптики й ін., що не можна собі уявити жодної споруди, яку не було б попередньо розраховано» [0].

Арнольд В. І. [0] в своїх роботах зазначає: «Лише за умови раціонального структурування математичних дисциплін можна забезпечити паралельне вивчення деяких загальнонаукових та загальноінженерних дисциплін. Переваги такого структурування полягають у тому, що:

- по-перше, зводиться до мінімуму часовий інтервал між вивченням студентами математичних методів та їх застосуванням для розв'язування інженерних завдань. Студенти переконуються на власному досвіді в практичному значенні математики й з більшим інтересом будуть вивчати наступні розділи;
- по-друге, курс математики можна буде наповнити розв'язуванням прикладних задач, постановка яких звичайно не була б можливою через відсутність необхідних знань з основ загальноінженерних дисциплін».

На думку Г. А. Андреевої [0] при розробці змісту спеціальної математичної підготовки на старших курсах університету найважливішим є завдання найбільш раціональної компоновки фундаментальних і професійно значущих розділів вищої математики, в якій би враховувалися ієрархічні особливості і внутрішні логічні зв'язки, з урахуванням математичних знань, отриманих під час вивчення курсу вищої математики на 1-2 курсах, взаємозв'язок з курсами технічних і спеціальних дисциплін і потребами дипломної або магістерської робіт.

На нашу думку, використання прикладних задач при вивченні вищої математики суттєво підвищує інтерес майбутніх інженерів до навчання та надає розуміння необхідності вивчення дисциплін математичного циклу.

Розглянемо декілька тем вищої математики, що вивчаються студентами напряму 6.050702 «Електромеханіка».

Перший розділ вищої математики, який використовується для вивчення спецпредметів – це «Основи лінійної алгебри та аналітичної геометрії», тема «Розв'язування систем лінійних алгебраїчних рівнянь». При вивченні вищої математики студенти розглядають декілька методів розв'язування СЛАР: метод Крамера, метод Гауса, матричний метод. При вивченні спецпредметів, таких як, наприклад, теоретичні основи електротехніки, одним з етапів розв'язування задач на застосування законів Кірхгофа є складання та розв'язування СЛАР, причому системи мають досить високий порядок (від 3 та більше), що робить розв'язання їх «вручну» дуже громіздкими. Тому для розв'язування даних задач зручно використовувати математичні пакети спеціального призначення.

Наведемо приклади математичних задач прикладного спрямування з цієї теми.

Приклад 1.

Гілка з опором R_2 підключається до ланцюга, зображеного на рисунку 1. Знайти перехідні струми i_1, i_2, i_3 та перехідну напругу U , якщо відомі параметри E, R_1, R_2, C .

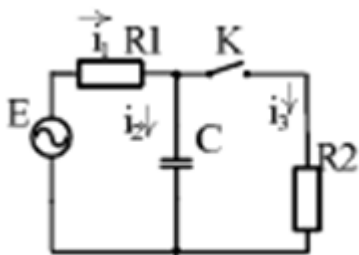


Рис.1.

Приклад 2.

Розв'язати за допомогою методу Крамера систему рівнянь, складену на основі законів Кірхгофа (i_1, i_2, i_3 - величини сталих струмів в різних гілках електричного ланцюга):

$$\begin{cases} 11i_1 + 6i_2 - 5i_3 = 10, \\ 6i_1 + 26i_2 + 10i_3 = 15, \\ -2i_1 + 4i_2 + 11i_3 = 2. \end{cases}$$

При вивченні розділу «Звичайні диференціальні рівняння» можна розглянути такі задачі:

Приклад 3.

Швидкість охолодження тіла пропорційна різниці температур тіла та навколишнього середовища. Знайти залежність температури T від часу t , якщо нагріте до B градусів тіло занесли в приміщення, температура якого є сталою величиною і дорівнює A градусів.

Приклад 4.

Через скільки часу температура нагрітого до $100^{\circ}C$ тіла знизиться до $25^{\circ}C$, якщо температура приміщення дорівнює $20^{\circ}C$ та за перші десять хвилин тіло охоллоло до $60^{\circ}C$?

Приклад 5.

Розв'язати диференціальне рівняння $\frac{RC}{1-K} \frac{di}{dt} + i = 0$, де $\tau = \frac{RC}{1-K}$ - еквівалентна стала часу, K -

коефіцієнт підсилення.

Розділ «Комплексні числа» можна поглибити такими задачами:

Приклад 6.

Позбавитись від уявності в знаменнику формули діелектричної проникності та виразити ε' , ε'' :

$$\varepsilon^{\circ} = \varepsilon' - j\varepsilon'' = \varepsilon + \frac{\omega_p^2}{\omega_0^2 - \omega^2 + j\omega\gamma},$$

де ω_p - плазмова частота, ω_0 - власна частота коливань, γ - стала затухання.

Приклад 7.

Знайти модуль та аргумент в виразі струму, що проходить в ланцюгу, якщо $I = \frac{U}{R} + jU\omega C$.

Приклад 8.

Представити в алгебраїчній форма вираз:

$$\frac{1}{j\omega L + \frac{1}{j\omega C}}.$$

З усього вищезазначеного можна зробити висновок про необхідність включення в курс «Вища математика» та інших математичних дисциплін задач прикладної спрямованості.

Література

1. Андреева Г. А. Инженерная деятельность и задачи общенаучной подготовки инженеров. М. Знание. 1983. с. 56 – 69.
2. Арнольд В. І. Про викладання математики // Успіхи математичних наук. – 1998. – Т. 33. – С. 54 – 67
3. Крылов А. Н. Задачи и метод преподавания математики в высшей технической школе. М., Инст. заочн. техн. образ. Высш. мат. 1930 1/2 27 .

Article Kislova M. A. , Gorshkova G. A. , Slovak K. I.

Application of applications in the study of mathematical disciplines cycle students of technical universities

Kyryvi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

The article considers the main principles of building the system of applied tasks in the course of higher mathematics in technical universities. The author proposes general teaching methods which are to be followed while solving applied tasks. The article exposes methodical fundamentals of a student's training to solve applied problems.

Keywords: application-oriented, problem applied nature, between substantive ties, mathematical methods and models.

Інтегрований підхід як сучасна форма організації навчального процесу

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена дослідженням проблеми інтегративного процесу у навчанні. Для цього у статті поставлено ряд завдань, а саме: дослідити рівні дидактичної інтеграції; з'ясувати сутність інтегрованого навчання, що включає інтегровані уроки; охарактеризувати етапи проведення інтегрованих уроків, форми, засоби та умови ефективного проведення інтегрованих уроків.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований урок, інтегровані завдання.

Аналіз сучасних педагогічних реалій дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції як педагогічного явища слід розглядати в контексті сучасних провідних тенденцій світової педагогічної системи і традицій української освіти. Оскільки поняття „інтеграції” має загальнонауковий зміст і часто використовується у дидактиці вважаємо за доцільне проаналізувати зміст ключових понять.

У загальнонауковому аспекті *інтеграція* (від лат. *Integer* – цілий) – це „процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності” [4, 28]. Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що дослідженню проблем інтеграції знань на міжнауковому, філософському педагогічному рівнях вивчали С. Гончаренко, Б. Кедров, Б. Новик, О. Спіркін, В. Тюхтін та ін. Основні положення теорії міжпредметних зв'язків у цілісному процесі навчання були об'єктом дослідження І. Волощука, Н. Лошкарьової, В. Максимової, В. Федорової та ін. Загалом же ця проблематика досліджувалася в дисертаційних працях (Р. Гуревич, О. Левчук, Л. Медведєва, С. Старченко, Ю. Сьомін, Т. Тарасова, О. Тимошенко, М. Чапась, О. Янзіна та ін.). Проте, незважаючи на численну кількість досліджень у цій галузі, проблема інтеграції як форми організації навчального процесу сьогодні є мало розглянута. З урахуванням цього метою статті є дослідження проблеми інтегративного процесу у навчанні. Відповідно до мети формулюємо завдання дослідження, а саме: дослідити рівні дидактичної інтеграції; з'ясувати сутність інтегрованого навчання, що включає інтегровані уроки; охарактеризувати етапи проведення інтегрованих уроків, форми, засоби та умови ефективного проведення інтегрованих уроків.

У наукових джерелах інтеграція потрактовано як „механізм самоорганізації хаосу знань” [5, 5], що передбачає „встановлення і посилення взаємозв'язків між науками” [10, 36]. Згідно цих тверджень інтеграція може бути розглянута як мета і шлях створення цілісності. При цьому системні цілісні знання слід розглядати як стан, результат, до якого можна прийти, здійснюючи інтеграцію.

Доведено, що інтеграція виникла як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації, а сам процес інтеграції близький до систематизації. Підтвердженням цьому є погляди Н. Антонова та І. Козловської. Н. Антонова вважає, що інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [1, 7]. І. Козловська визначає цей термін як „процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення між предметних зв'язків на якісно новому рівні навчання” [5, 32].

На сучасному етапі розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру та складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін) [4, 28-29]. Зупинимося на цьому більш детально.

Першим рівнем дидактичної інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Слід зазначити, що редукція – це процес або дія, що призводить до зменшення, послаблення або спрощення чогось, іноді до повної втрати якихось об'єктів, ознак [5]. За цієї умови інтеграція здійснюється у формі міжпредметних зв'язків. Під міжпредметними зв'язками розуміють „систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі” [2, 46]. Ми вважаємо досить цікавою думку А. Коломієць про те, що міжпредметні зв'язки це умова виховуючого та розвиваючого навчання, принцип навчання [6]. У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються і як міжнаукові зв'язки.

Отже, міжпредметні зв'язки, в широкому розумінні слова, – це педагогічний еквівалент дидактичних зв'язків, які реалізуються в навчальному процесі.

²³ Клочко Алла Олексіївна, завідувачка науково-методичного кабінету КЗ Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж

Другий рівень дидактичної інтеграції передбачає синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни. Мається на увазі так званий „внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета” [10, 37]. Такий синтез носить діалектичний характер, дає можливість враховувати диференціацію знань та є методом досягнення єдності наукових знань.

Третій рівень дидактичної інтеграції передбачає наявність теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін. Іншими словами створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу [13, 36]. Інтегровані курси, як спосіб інтеграції змісту освіти найбільш поширеними є в початкових класах. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс може вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів за традиційних умов. Натомість у старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених в один, створює труднощі у підготовці вчителя, тому що вимагає від нього не тільки високої кваліфікації, а й відповідної наукової ерудиції в методах наук, на основі яких створено інтегрований предмет [8, 40].

Зазначимо, що суть інтегрованого навчання полягає в тому, що будова навчального курсу містить окремі розділи, які тісно поєднані. Відповідно до цього метою такого навчання є: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь; досягнення якісної, конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів в процесі вивчення загальноосвітніх предметів і предметів професійно–теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання. Серед переваг інтегрованого навчання є те, що інтеграція пожевляє навчальний процес; економить навчальний час; позбавляє від перевтоми [7].

За твердженням Є. Сухаревської, реалізуючи ідею створення інтегрованих навчальних курсів, необхідно дотримуватися певних умов. По-перше, слід визначитися, яким чином методично правильно представляти дитині цю цілісну картину світу. По-друге, потрібно підібрати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах [14, 26]. Аналізуючи ці умови робимо висновок, що представляючи учням цілісну картину світу ми повинні спроектувати ці знання у систему понять і фактів, які б утримувалися у дидактично оформленому вигляді у кожному навчальному предметі та у методичних розробках уроків за темою, що вивчається.

Відтак, інтегрований урок передбачає органічне поєднання на одному уроці відомостей інших навчальних предметів навколо однієї теми. Це сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що, в свою чергу, дає змогу з різних сторін пізнати певне явище, поняття, досягти цілісності знань [7].

Наголосимо, що відмінністю між інтегрованим та традиційним уроком є те, що предметом вивчення (аналізу) на інтегрованому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах; своєрідна структура, методи і прийоми, які сприяють його організації і реалізації поставлених цілей.

Залежно від дидактичної мети інтегровані уроки поділяють на: уроки вивчення нового матеріалу; уроки систематизації та узагальнення знань; комбіновані уроки. Для ефективного проведення інтегрованих уроків необхідні певні умови, як от:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високі професійні якості викладачів, що забезпечать творчу співпрацю викладачів і учнів при підготовці уроку;
- включення самоосвіти учнів в навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах уроку;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи; обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей учнів [7].

Дотримання цих умов під час проведення інтегрованих уроків в початковій школі дає можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [12, 49].

Сьогодні існує багато розробок інтегрованих уроків. Вивчення значної кількості інтегрованих уроків та власний досвід їх проведення дозволяють зробити висновок про наявність певної структури такого уроку. Коротко охарактеризуємо ці етапи.

Перший етап проведення інтегрованого уроку – організаційний. Другий – ознайомлення з темою та метою. На третьому етапі під час актуалізації опорних знань учнів важливою є вступна бесіда,

характерною особливістю якої є актуалізація знань з усіх інтегрованих предметів. Час проведення цього етапу має тривати не більше 8-10 хвилин, а підготовка до нього потребує від учителя особливої уваги, а саме: бесіда повинна бути змістовною, лаконічною, чіткою. Якщо уроки з різних предметів за однією темою проводяться окремо, вступна бесіда триває вдвічі довше. Саме тому, об'єднання змісту навчальних дисциплін значно скорочує час на їх опанування і забезпечує різнобічне сприймання предметів чи явищ, що є безперечною перевагою інтеграції. Наступні етапи інтегрованого уроку можуть проводитися по-різному, залежно від теми й мети конкретного уроку [9, 216-217].

Серед різних форм проведення інтегрованих уроків найбільш зручною є бесіда. Вона може відбуватися між учителем та учнями, які розглядають певну проблему чи явище, поступово з'ясовують його суть і закономірності. Учні мимоволі стають учасниками бесіди: наводять нові факти з життя, запитують про незрозуміле, допомагають у розв'язанні проблеми. У вигляді діалогу розглядається значна кількість прикладів. Учитель розкриває певну частину теми. Розпочинається дискусія, в ході якої знаходять істину.

Важливим у процесі практичної реалізації інтегрованого навчання є наявність доступних для вчителів навчальних посібників. Інтегровані підручники бувають двох видів: одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета.

Практика роботи у навчальному закладі переконує, що сьогодні навчальний процес потрібно побудувати так, щоб максимально залучити учнів до процесу пізнання. Цього можна досягти через цілісну, логічно обґрунтовану систему інтегрованих завдань [3, 39]. Інтегрованими можна назвати такі завдання, які мають за мету „синтез змісту (способів пізнання) з декількох тем, розділів програми або видів діяльності навколо однієї теми” [12, 46]. Іншими словами, інтегровані завдання це серія (цикл, система) завдань, проведення яких зумовлено пошуками шляхів формування у дитини цілісного світогляду, які важко розвивати в умовах предметної системи навчання.

У загальноосвітніх закладах переважно використовується система інтегрованих завдань, як засіб збудження інтересу до навчання. Основними умовами ефективності інтегрованих завдань при цьому є врахування обсягу, складності і кількості інформації, яка сприймається, навчальних можливостей учнів, психологічної готовності працювати та професійної підготовки вчителя. Аналізуючи шляхи побудови системи інтегрованих завдань, Н. Світловська зазначає, що „ключовим моментом є вибір критеріїв змісту завдання, оскільки навчальний матеріал, який входить до змісту інтегрованих завдань, здебільшого належать до різних предметів і об'єднання його навколо однієї ідеї – питання надзвичайно важливе” [11, 58].

Отже, доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку школярів в аспекті вибраної тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загальнонавчальні навички дітей. Методичними принципами інтеграції навчальних предметів в сучасній школі є: опора на знання з багатьох предметів; взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін; зближення однорідних предметів тощо [10, 36-37].

Література

1. Антонов Н. С. Інтеграційна функція навчання / Н. С. Антонов. – К.: Освіта, 1989. – 304 с.
2. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 126 с.
3. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посібник / М. Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2001. – 97 с.
4. Калягин Ю. М. Интеграция школьного обучения / Ю. М. Калягин, О. Л. Алексенко // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 28 – 29.
5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / За ред. С. У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
6. Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1999. – № 2. – С. 61–66.
7. Пінчук Г. Г. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів: Електронний варіант / Г. Г. Пінчук, О. В. Титар. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/lessons>
8. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. Рудницька // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40 – 43.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
10. Самойленко П. І. Інтеграційна функція навчання основам наук / П. І. Самойленко, А. В. Сергеев

// Фахівець. – 1995. – №№ 5-6. – С. 36–37.

11. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57 – 58.
12. Сердюкова М. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / М. С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 45–49.
13. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтегрованих знань / М. Сова // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 33 – 36.
14. Сухаревская Е. Ю. Интегрированное обучение в начальной школе / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов / Д., 2003. – 96 с.

Klochko A.

Integrated approach as a modern form of learning process.

Bila Tserkva College of Humanities and Pedagogy, Bila Tserkva, Ukraine

The significance of the material in the article, supported by the investigation of the issue of integrative process in learning. For this a several goals are set in the article, namely: to investigate the level of didactic integration; clarify the essence of integrated education, which includes integrated lessons; describe the stages of integrated lessons, forms, means and conditions of effective integrated lessons.

Keywords: integration, integrated lesson, integrated task.

Ковнір О. І.²⁴

Комунікація як чинник формування політичної культури курсантів вищих морських навчальних закладів України

У статті розглянуто роль комунікативного чинника у формуванні політичної культури курсантів вищих морських навчальних закладів, показано, що проблеми її формування зумовлені насамперед соціальними комунікаціями, доведено, що комунікативні вміння і комунікативна культура майбутнього офіцера морського флоту є соціально значущою й надзвичайно затребуваною складовою особистості, а комунікативність курсанта може бути сформована й розвинена в результаті вдало застосованої технології навчання.

Ключові слова: комунікативний чинник, політична культура, курсанти морських навчальних закладів.

Сучасна система вітчизняної освіти покликана розв'язувати численні виховні проблеми, у тому числі й формування політичної культури в педагогічному процесі вишів, що регламентовано в державних законодавчих документах, зокрема: Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Концепції гуманітарної, громадянської освіти й національного виховання студентської молоді, Національній доктрині розвитку освіти та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та ін. Реалізація визначених національною державною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”) принципів навчання (гуманізація, гуманітаризація, демократизація тощо) потребує підвищення освітянського рівня кожного громадянина незалежної України. У Законі України “Про вищу освіту” передбачено не лише засади та напрямки підготовки фахівців, віддзеркалено рівні професійної підготовки, визначено місце фахівця в структурі галузей економіки держави та систему виробничих функцій і типових завдань для їх реалізації, а й вимоги до компетентності фахівця та його інших соціально важливих якостей.

З огляду на це головна особливість сучасного навчально-виховного процесу у вишах України полягає в тому, що в центрі його уваги перебуває особистість (студіююча молода людина, у тому числі й курсанти вищих морських навчальних закладів), а сам процес навчання перетворюється на джерело її розвитку.

Саме тому комунікативна культура особистості, зокрема майбутнього офіцера морського флоту, безпосередньо пов'язана з реалізацією справжньої міри гуманності та людяності в спілкуванні між громадянами, значною мірою іноземцями, є передумовою попередження між суб'єктами формального спілкування, емоційно-морального зuboжіння та особистісної відчуженості.

²⁴ Ковнір Олена Іванівна, аспірант кафедри педагогіки та психології; Херсонський національний технічний університет

Проблема формування комунікативної культури студіюючої молодді й набуття нею професійних комунікативних умінь та навичок в Україні постала не сама собою, а в тісному зв'язку з низкою глобальних чинників, які безумовно слід ураховувати під час організації навчально-виховного процесу у вищій школі. До таких чинників потрібно віднести вплив науково-технічного прогресу на всі сторони життя суспільства; потребу у відповідних змінах під час підготовки фахівців в умовах ринкової економіки; визначений курс нашої держави на європейську інтеграцію і, як наслідок, потребу врахування вимог Болонського освітнього процесу; розширення й набуття нової якості демократичних процесів та побудову громадянського суспільства [4].

У зв'язку з цим особливу роль в означеному процесі відіграє взаємозв'язок старшого і молодшого поколінь, у результаті якого відбувається передача культурного і громадянського досвіду. Разом з тим, на думку багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, відбувається розрив між поколіннями, що посилюється суперечністю між традиційними і "новими" (демократичними) цінностями. У той же час значне місце в побудові українського громадянського суспільства відводиться молоді, здатній створювати нові знання і цінності, спираючись на активну позицію, соціальні дії і світовий досвід. Виявляється пряма залежність між якістю громадянського суспільства і процесами формування політичної культури молодого покоління [6].

Державна молодіжна політика сучасної України орієнтує управлінські і освітні структури на взаємодію у сфері політичної освіти і виховання молоді. У цьому зв'язку доводиться констатувати, що сім'я і освітні установи, будучи основними соціальними інститутами в громадянській соціалізації молоді, по-справжньому не здатні позитивно вирішувати завдання щодо формування її політичної культури. Про це також свідчить і той факт, що політичні знання і цінності ще не набули в суспільстві широкого поширення.

Актуалізація проблеми формування політичної культури студіюючої молоді зумовлена також соціальними комунікаціями, до яких включено різні суб'єкти політичного життя: держава і суспільство, держава і окремі громадські організації, держава і громадяни, суспільство і його окремі представники тощо. Будучи скерованим зв'язком, комунікація сутнісно виражає аксіальне і ретинальне (прямий і відносний вплив комунікаторів на адресатів), тобто взаємодію суб'єктів спілкування. Комунікативний принцип зумовлює проникнення громадянських цінностей в аксіосферу студіюючої молоді. Проте цей момент недостатньо враховується в державній молодіжній політиці, діяльності вищих навчальних закладів, що актуалізує виявлення реальних і формальних комунікаторів, а також аналіз змісту домінуючих комунікативних тенденцій, що впливають на формування політичної культури студіюючої молоді [6].

Як відомо, на зламі століть ми стали свідками подвійного конфлікту цінностей: усередині кожного суспільства, кожної культури та між різними культурами й цивілізаціями. Завдяки засобам масової комунікації, що втілюють так звану "реальну віртуальність", відбувається взаємопроникнення цінностей різних культур і цивілізацій, що привертають одних і відштовхують інших людей. За умов конфлікту цінностей необхідним є розвиток мистецтва політичного діалогу, який починається з визнання суверенності волі партнера, який сприймається як рівноправний суб'єкт. Такий діалог актуалізує потребу партнерів у виході за межі свого "Я", включенні до самосвідомості людини іншої культури, тим самим стверджуючи її не як межу своїх можливостей, а як їх розширення [2].

Проте розвиток має місце лише тоді, коли навчання організоване як процес спільної творчості викладача та курсанта. У цьому випадку навчальний матеріал вивчається та засвоюється швидкими темпами, процес навчання усвідомлюється курсантами, викладач працює над особистісним та професійним розвитком курсантів, досягаючи значного рівня якості освіти. Можливим шляхом організації навчального процесу в цьому напрямку є робота з формування політичної культури курсантів та прищеплення й відпрацювання в них професійних комунікативних умінь та навичок [3].

Доведено, що чим вищий рівень розвитку суспільства, тим вищі вимоги ставляться до професійної майстерності та культурного рівня молоді, які є результатом вдало організованого в суспільстві педагогічного процесу. Серед чинників, що впливають на формування особистості, українська педагогічна література виділяє спадковість, середовище, виховання й навчання. Спадковість створює матеріальну основу та передумови розвитку у вигляді задатків і схильностей. Саме середовище є такою умовою розвитку. Виховання і навчання як цілеспрямована, управлінська частина середовища є найбільш важливим чинником розвитку особистості [5].

Якщо рівень пізнавальних здібностей курсанта значною мірою зумовлений чинником спадковості, то комунікативність слід розглядати як професійну здатність, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції в співрозмовника й відчувати задоволення від професійного спілкування з ним. Комунікативність стає найважливішою

складовою професійної майстерності в сучасних умовах, коли згідно з даними соціологічних опитувань 73% американських, 63% англійських і 85% японських керівників стверджують, що якість комунікацій є головною перемогою на шляху ефективної роботи їхніх організацій. Результати іншого соціологічного опитування доводять, що 250 тисяч працівників і 2000 компаній вважають обмін інформацією однією з найскладніших проблем в їх колективі [6].

Отже, як видно, комунікативні вміння і комунікативна культура майбутнього офіцера морського флоту є соціально значущою й надзвичайно затребуваною складовою особистості, її політичної культури, а комунікативність курсанта може бути сформована й розвинена в результаті вдало застосованої технології навчання.

Рівень комунікативної культури майбутнього фахівця – офіцера морського флоту знаходиться в залежності від рівня його загального розвитку, світогляду, наявності різнобічних знань, сформованості певних моральних принципів. Основу комунікативної культури формують комунікабельність, комунікативні якості та комунікативні вміння курсанта.

Під комунікабельністю розуміють такі риси особистості, що дають їй змогу легко вступати в контакт з іншими людьми, насамперед іноземцями, і відчувати задоволення від спілкування з ними.

Комунікативні якості є первісними рисами характеру; внутрішньою основою для утворення інтелектуальних, вольових та емоційно-мотиваційних властивостей людини; базисом для організації продуктивного процесу спілкування.

Під комунікативним умінням розуміють цілий комплекс професійних умінь, що дозволяють ефективно реалізовувати процес професійного спілкування, а саме: уміння соціальної перцепції (тобто вміння сприймати й розуміти партнерами одне одного); уміння саморегуляції (тобто вміння керувати собою на основі сприймання актів своєї поведінки та власних психічних процесів); уміння вербального (мовного) і невербального (немовного) контактів; уміння “читати” по обличчю й адекватно моделювати особистість співрозмовника; уміння “подавати себе” в спілкуванні й оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані [7].

Рівень комунікабельності та розвитку комунікативних якостей курсантів мають бути виявлені викладачем на перших заняттях з дисциплін циклу професійної підготовки шляхом спеціального анкетування. Комунікативні вміння ж підлягають послідовному формуванню в ході навчального процесу.

Під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки курсанти повинні оволодіти насамперед вербальними засобами спілкування (як рідної мови – української чи російської, так і англійської). Уміння говорити полягає у відсутності помилок у вимові, у правильному доборі й наголошенні слів, у відсутності штапованих стереотипних фраз, у багатстві професійного словника людини, у вмінні точно формулювати власні думки і викладати їх доступною для співрозмовника мовою.

Значно доповнюють вербальний контакт невербальні засоби спілкування: міміка, жести, рухи тіла, інтонаційні характеристики голосу, просторова організація спілкування. Вони нерозривно поєднані з психічним станом людини, посилюють емоційну близькість сказаного, підтримують психологічну близькість між співрозмовниками, виступають як показник статусно-рольових відносин та є більш правдивими ніж слова. Разом з цим курсантам слід пам’ятати й про національні особливості інших народів щодо послуговування невербальними засобами спілкування.

З метою формування в курсантів комунікативної культури викладачі дисциплін циклу професійної і гуманітарної підготовки в своїй діяльності можуть застосовувати різноманітні методи навчання, найбільш ефективними з яких є активні методи, спрямовані на самостійне оволодіння курсантами знаннями, активізацію пізнавальної діяльності курсантів, розвиток їхнього мислення.

Як відомо, активні методи навчання поділяють на імітаційні та неімітаційні. Серед неімітаційних методів найбільш доцільними є: проблемна лекція (починається з формування проблеми викладачем або проблема постає перед курсантами під час викладання лекції); евристична бесіда (передбачає повідомлення фактів, описання ситуації, перегляд фільмів, слайдів та сюжетів з їх наступним обговоренням); навчальна дискусія (полягає в обговоренні двох поглядів на одну й ту саму проблему).

Проблемне викладання лекційного матеріалу приховує в собі низку цінних педагогічних можливостей. По-перше, воно робить викладання лекційного курсу більш обґрунтованим; навчає курсантів мислити науково, діалектично; висловлювати та відстоювати власну думку. По-друге, воно завжди емоційне, а тому підвищує інтерес курсантів до вивченого матеріалу [4].

Як відомо, евристична бесіда та навчальна дискусія є елементами дискурсивної педагогіки. Навчальний процес, побудований на основі дискурсу, нині є одним із найефективніших засобів

заміни його нинішньої низької соціальної ефективності. Соціологічне опитування груп курсантів вищих морських навчальних закладів України, у яких застосовувалися прийоми дискурсивної педагогіки, засвідчило їхню значну зацікавленість. Окрім цього, курсанти показали кращі результати на екзаменах порівняно з курсантами інших груп, у навчальному процесі яких прийоми дискурсивної педагогіки не застосовувалися.

Сучасна дидактика передбачає ігрові форми навчання як одну з форм ефективної взаємодії педагога і студента, продуктивного спілкування з притаманним іграм елементом змагання, щирості, інтересу. Виходячи з положення про те, що активний розвиток комунікативних здібностей відбувається в процесі колективної роботи, однією з умов успішного формування вмінь діалогічної взаємодії майбутніх спеціалістів морського флоту, ми вважали використання технологій імітаційно-ігрового навчання. Ідеться про використання дидактичних, рольових, ділових ігор, системи тренінгів тощо.

Імітаційні активні методи навчання поділяють на неігрові та ігрові. Серед неігрових з погляду формування комунікативних умінь найбільш доцільними є: аналіз конкретних виробничих ситуацій та вирішення ситуаційних виробничих завдань. До ігрових методів навчання, які з метою формування комунікативних навичок курсантів доцільно застосовувати під час вивчення дисциплін з циклу професійної підготовки, слід віднести: ділові ігри; розігрування ролей; проведення семінарських занять у вигляді прес-конференції або методом “мозкового штурму”. Основним принципом підготовки занять із застосуванням ігрових методів навчання є реалістичність, автономність та трансформативність. Такі заняття для курсантів є репетицією їхньої майбутньої професійної діяльності як у межах України, так і за її кордонами.

Успіх занять із застосуванням імітаційних активних методів навчання залежить від удалого поєднання умовності та серйозності. Особливою на таких заняттях є роль викладача, який повинен бути лише адміністратором (тобто забезпечувати контроль, послідовність операцій та в разі потреби – надавати потрібні консультації). Ефективність заняття посилюватиметься за умови, якщо викладач буде добре знати міжпредметні зв'язки, володіти методикою проведення заняття і досконало орієнтуватися у власній дисципліні.

Неімітаційні методи навчання привчають курсантів чітко висловлювати свою думку, слухати інших, аргументувати та відстоювати власну думку, спростовуючи погляд опонента. Натомість імітаційні методи навчання привчають розуміти невербальну сторону культури спілкування і наближають курсантів до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності.

Засобами рольової, імітаційної гри можна розв'язати низку дидактичних завдань, актуальних для навчання курсантів: розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, здатності класифікувати, систематизувати явища, предмети; формування рідно- та іншомовної комунікативної діяльності тощо. Виконуючи конкретну роль, курсант залучається до діалогізації навчально-виховного процесу; налагоджує міжособистісну взаємодію курсантів, забезпечуючи умови для взаєморозуміння, толерантного ставлення один до одного шляхом застосування різних форм спілкування.

Крім того, з метою організації комунікативного простору спілкування курсантам, майбутнім офіцерам морського флоту, можна запропонувати вивчення тем у спеціально створеному курсі “Основи діалогу”: “Теоретичні основи діалогу”, “Стил діалогу та їх основні характеристики”, “Суб'єкти діалогу”, “Діалог як засіб взаємодії”, “Колективна робота на засадах творчої діалогічної взаємодії” та ін.

У процесі вивчення цих тем викладач може використовувати методи колективного обговорення ситуацій діалогу, метод “здивування”, сенсорно-ігровий метод тощо. Курсантам можуть бути також запропоновані такі вправи й завдання: моделювання діалогу, створення спільного поля діалогу, усвідомлення власної й зворотної комунікативної дії тощо. У процесі виконання вправ курсанти оволодівають комунікативно-мовленнєвими вміннями, рефлексивним відношенням до комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності та організацією професійно-спрямованої комунікативної діяльності [2].

Таким чином, спілкування є складним та багатоплановим процесом встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою в спільній діяльності та містить у собі обмін інформацією. З іншого боку, процес спілкування є поліфункціональним і складає основу майбутньої професійної діяльності людини. Саме тому застосування в навчально-виховному процесі елементів проблемного навчання та дискурсивної педагогіки сприяє ефективному формуванню комунікативної культури як чинника політичної культури курсантів – майбутніх фахівців морського флоту, що суттєво поліпшує якість освіти в складних і динамічних умовах третього тисячоліття.

Отже, комунікативна культура курсантів вищих морських навчальних закладів зумовлена як внутрішніми утвореннями (суб'єктивними характеристиками особистості), так і зовнішніми чинниками (особливостями та можливостями окремих навчальних предметів (зокрема, рідної та іноземної мов) щодо організації міжособистісної взаємодії, застосуванням активних педагогічних форм навчання та виховання, педагогічною майстерністю науково-педагогічного складу). Така структура особистісного утворення передбачає поєднання таких компонентів – комунікативної спрямованості; комунікативного досвіду та типологічних рис і психологічних форм відображення [1].

Формування комунікативної культури майбутніх офіцерів морського флоту в умовах навчально-виховного процесу, зокрема при вивченні рідної та іноземної мов, віддзеркалює взаємозв'язок соціального замовлення держави та суспільства й конкретизацію мети дослідження, постановку адекватних педагогічних завдань, підбір та обґрунтування методики виховного впливу, передбачення суб'єктів виховання, визначення компонентів особистісного утворення (критеріїв і показників) та реалізацію виховного впливу на них у сприятливих педагогічних умовах відповідно до логічних етапів експериментальної роботи, обґрунтування та застосування комплексу взаємодоповнювальних форм навчально-виховної діяльності.

Проведений дослідницький пошук дав нам змогу на якісно новому рівні розв'язувати проблему формування комунікативної культури курсантів вищих морських навчальних закладів як чинника політичної культури. Водночас результати проведеної нами роботи не вичерпують усієї повноти наукових студій та не претендують на всебічне охоплення порушеної проблеми. Дальшого дослідження потребують проблеми обґрунтування й реалізація педагогічних умов для ефективного формування комунікативної толерантності майбутніх офіцерів морського флоту в процесі професійно орієнтованої підготовки та під час проходження зарубіжної практики.

Література

1. Бовдир О. С. Формування комунікативної культури студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04: Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2012. – 16 с. – <http://mydisser.com/en/catalog/view/10181.html>
2. Богатирьова Г. А. Формування комунікативної культури студентів в сучасних соціально-економічних умовах. – http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/29641.doc.htm
3. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04.: Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2012. – 16 с. – <http://mydisser.com/en/catalog/view/10182.html>
4. Клячин А. К. Політична комунікація як чинник трансформації політичних цінностей: Автореф. дис...канд. політ. наук: 23.00.02.: Дніпропетровськ: Дніпропетровський національний університет, 2007. – 16 с.
5. Майковська В. І. Шляхи та засоби формування комунікативної культури у вищій школі. – http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/znpkhnpu_zntndr/2008_28/14.html
6. Рысь Ю. И., Степанов В. Е., Ступницкий В. П. Психология и педагогика. – М.: Академический Проект, 2002. – 320 с.
7. Щербачева С. А. Коммуникативный аспект формирования гражданской культуры учащейся молодежи: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06.: Ростов н/Д, 2004. – 224 с. РГБ ОД, 61:04-22/407/ – <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/126023.html>

Kovnir O.

Communication as factor of forming of political culture of cadets of higher marine educational establishments of Ukraine

Kherson National Technical University, Kherson, Ukraine

In the article the role of communicative factor is considered in forming of political culture of cadets of higher marine educational establishments, it is pointed that the problems of its forming are predefined above all things by social communications, it is well-proven that communicative abilities and communicative culture of a future marine officer is a socially important and a very demanded constituent of personality, and the communicativeness of cadet can be formed and developed as a result the successfully applied technology of education.

Keywords: *communicative factor, political culture, cadets of marine educational establishments.*

Формирование профессионального облика будущего специалиста средствами научной работы

В статье раскрываются возможности университетской науки в формировании профессионального облика будущих специалистов, обосновывается взаимосвязь степени сформированности профессиональных качеств и достижений в их профессиональной сфере деятельности.

Ключевые слова: *формирование, специалист, профессиональный облик, научная работа*

Проблемы становления личности, профессионального облика современного специалиста особо актуальны сегодня. В качестве основной цели молодые люди выбирают достойную жизнь, которая ассоциируется с социальным комфортом, самоорганизацией, профессиональным имиджем и карьерой. Вместе с тем установка на престижное потребление подавляет, нередко, все другие интересы и ценности студенческой молодежи. К сожалению, духовность и культура не востребованы в социальной культуре общества. Высшее образование рассматривается как средство получения диплома, но не как средство реализации личностных возможностей и способностей, творческого потенциала будущего специалиста.

Меняется личностный облик современного студенчества. Если раньше среди качеств, характеризующих их профессиональный облик, доминировали дисциплинированность, стремление к качественным знаниям, общественная активность, интерес к науке, то сегодня главное для них – это предприимчивость, материальное благополучие, способность совмещать учебу с работой. Усложнение социальных условий жизни, стремление сразу получать много от жизни и жить красиво требуют развития новых личностных качеств, среди которых первое место занимает прагматизм, мобильность, инициативность, ориентация в быстро меняющихся условиях и готовность принимать решения в нестандартных ситуациях, нести ответственность за собственный выбор и результат решения.

Формирование личностных качеств как важных показателей профессионализма современного специалиста довольно сложный, динамичный и противоречивый процесс. Его результативность обуславливает необходимость теоретического обоснования и разработки проблем воспитания, которые за последние 20 лет практически исключены из университетской жизни и обеспечения педагогически управляемой образовательной среды. Все это актуализирует возможности высшей школы в воспитании профессионального облика будущего специалиста, соответствующего требованию времени и запросам современного общества.

Проблема состоит в том, чтобы превратить университеты в педагогически регулируемую, культурно-образовательную среду, вращаясь в которой молодые люди могли приобретать опыт гражданской позиции, осознать приоритет личностных смыслов в реализации творческих сил, приобретения общекультурных и профессиональных компетенций. Высшая школа призвана обеспечить условия для становления зрелой личности, способной понять себя, свое призвание, способной толерантно относиться к другим, проявлять самоуважение к людям.

Воспитание такой личности далеко не стихийный, самопроизвольный процесс. Оно требует целенаправленных и целеустремленных усилий всего коллектива высшей школы, как преподавателей, так и студентов, направленных на создание интеллектуально-эмоциональной и духовно-нравственной атмосферы, где каждый студент видел бы перед собой пример нравственности, духовности, благородства, профессионального подвига и сподвижничества в лице профессорско-преподавательского состава.

Собранные нами данные говорят о том, что учебная среда удовлетворяет только 31,5% студентов, а такие ее компоненты, как научно-исследовательская, досуговая, экологическая не удовлетворяет более 50% из опрошенных нами будущих специалистов. Среди наиболее значимых ценностей были названы следующие: самореализация и профессиональное самоутверждение (78,9%), профессиональная компетентность (74,3%), творчество (28,7%), гражданственность (10,2%), деловитость и нестандартный подход к делу (11,4%), неприятие асоциальных проявлений (9,3%).

Выход из такого положения студенты видят в том, чтобы улучшить материально-техническое оснащение учебного процесса (85,6%), использовать новейшие технологии на занятиях (65,3%), обновить содержание изучаемых предметов (32,3%), привлечь к работе компетентных

²⁵ Кондрашов Николай Николаевич, магистр; Кировоградский педагогический университет имени Владимира Винниченко

преподавателей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью (46,8%); создать атмосферу взаимопонимания, взаимоуважения (56,8%), обеспечить поддержку студентов и иметь грамотную психологическую службу (59,2%). Ориентируясь на развивающий тип обучения и его личностную направленность, студенты большие претензии предъявляют к облику преподавателя высшей школы и уровню его профессионализма. Все трудности в учебной, научной и повседневной жизни они, нередко, связывают с неумением куратора, преподавателя той или иной дисциплины понять студента, вовремя прийти ему на помощь, помочь осознать свои возможности и способности, в соответствии с ними найти сферу их оптимального приложения. Было установлено, что большинство студентов проявляют интерес к научной работе, хотели бы активно ею заниматься. Но их не удовлетворяет сама организация этого направления работы в высшей школе, неумение оформить свои научные интересы и преломить их в работе конкретной кафедры или под руководством опытного преподавателя, не владение методикой научной работы и отсутствие со стороны преподавателей заинтересованности, своевременной помощи и поддержки.

Анализ ответов студентов позволяет прийти к выводу, что наука как важный фактор развития творческих способностей будущих специалистов не заняла пока еще в университетской практике должного места. Ее формирующие и образовательные возможности все еще не используются в полном объеме для подготовки конкурентоспособного современного специалиста. Наука как важное составляющее звено университетской жизни содержит в себе большие возможности по модернизации учебного процесса высшей школы и обеспечении качественного образования.

Среди важных проблем, требующих своего решения, является выявление и привлечение талантливой студенческой молодежи к занятию научно-исследовательской деятельностью. В решении ее немаловажная роль принадлежит кафедрам, где сосредоточена вся научная работа преподавательского состава. К сожалению, в последнее время занятие наукой теряет свою престижность и в глазах преподавателей. И только на тех кафедрах, где заведующие кафедрой истинные лидеры, способные определить актуальную тематику, выиграть грант или конкурс, рационально организовать состязательность среди преподавателей за получение научных результатов, можно ожидать приток студенческой молодежи к совместному решению актуальных научных проблем. Не всегда студенты имеют четкое представление о научных увлечениях и разработках кафедр, ее научных результатах. Все это не способствует развитию интереса и потребности студентов к занятию научно-исследовательской деятельностью.

Не менее важным является и сама подготовка студентов к научно-исследовательской работе. Повышение требований к качеству университетского образования и увеличение роли науки в производственной практике подтверждает необходимость готовности специалистов различных отраслей знания к научно-исследовательской деятельности. В этом плане необходима кропотливая систематическая работа со студентами, проявившими интерес к научной работе. Важна система предметных кружков, проблемных групп, работы СНО, чтобы разнообразные формы работы (студенческие конференции, научные форумы, конгрессы, выставки и др.) создавали научную среду, исследовательский климат в университете.

Привлекая студенческую молодежь к научной деятельности важно помочь ей овладеть стратегией и тактикой научной деятельности, увидеть и осознать перспективу собственного научного роста.

В связи с этим актуализируется проблема подготовки и аттестации научных кадров. Сегодня необходима гармонизация усилий по устранению узких мест, имеющих место в системе подготовки научных кадров и порождающих местничество, изолированность в научной работе, неполное использование научного потенциала преподавателей в подготовке выпускников университетов к инновационной, научно-исследовательской деятельности. Нужны конкретные меры по повышению результативности научной работы, объективности в аттестации научных кадров. К числу таких мер можно отнести:

- гармонизацию учебного процесса и научно-исследовательской работы в практике высшей школы;
- приведение в строгую систему подготовку кадров к научно-исследовательской деятельности через магистратуру, аспирантуру и докторантуру, четкое разграничение их социального статуса, целей, функциональных обязанностей, исключение дублирования и соблюдение преемственности в работе;
- обновление тематики фундаментальных, прикладных исследований по приоритетным для государства направлениям науки и техники;
- создание вокруг университета научного образовательного пространства, укрепление научных связей с зарубежными научными центрами на основе договоров о научно-техническом сотрудничестве;

- взаимодействие с международными системами и разработка международных стандартов в оценке качества и степени готовности специалистов к научной работе;
- разнообразие форм научного сотрудничества через совместную издательскую деятельность, участие в конференциях, симпозиумах, конгрессах, форумах, создание советов аттестации научных кадров, совместных комплексов по подготовке и защите диссертаций, апробации и внедрению научных разработок в практику.

Продуктивность подготовки научных кадров сопряжена с решением различных вопросов:

- улучшение финансирования и обновление исследовательской базы;
- изменение подходов к координированию научной тематики, устранение шаблонов, формализма в формулировке тем исследования;
- основным критерием качества решения научной проблемы должны стать новизна фактов, теоретических обобщений и выводов; признание при защите диссертации значимости публикаций соискателя в зарубежных изданиях, учет индекса цитируемости научных положений автора;
- устранение монополизма вузов в создании научных советов и рецензировании научных работ, создание межрегиональных, отраслевых советов по защите диссертаций с привлечением для работы в них ведущих отечественных и зарубежных ученых;
- разработка международного соглашения по соблюдению единых требований к публикациям и защищаемым диссертациям;
- создание международного банка финансирования подготовки научных кадров и разработки актуальных научных проблем, организация деятельности сертификационных центров.

Проблема подготовки и аттестации научных кадров в контексте Болонского процесса требует инновационного подхода и коллективного решения. При этом не должно быть слепого копирования чужого или консервативного отношения к новому опыту, спешки, радикальных подходов. Важно на основе достигнутого, научиться сочетать национальные достижения с зарубежным опытом, не допуская при этом отхода от мировых и отечественных гуманистических традиций.

Таким образом, наука в университете является важным воспитательным фактором, содержащим в себе огромный потенциал в формировании профессионального облика современного специалиста, подготовки его к инновационной, творческой деятельности в избранной специальности, развитии способности толерантно, нестандартно подходить к решению проблем, возникающих в практической деятельности. Духовность, интеллигентность, толерантность, высокий уровень культуры – все это характеристики личности современного специалиста. В формировании их большие возможности содержит в себе атмосфера университета, студенческий образ жизни и личность преподавателя-ученого, способного увлечь собственным примером, приобщить молодого специалиста к научному поиску и инновационной деятельности.

Kondrashov N. N.

Formation of the professional image of the future specialists with the help of scientific researches

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, Ukraine

The article describes the opportunities of university science in the formation of the professional image of future professionals, the relationship of the degree development of professional qualities and achievements in their professional field is grounded.

Keywords: *building, specialist, professional image, scientific work*

Кондрашова Л. В.²⁶

Креативно-компетентностный подход как основа повышения профессионализма будущих специалистов

В статье рассматривается воспитательный потенциал креативно-компетентностного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы и его возможности в повышении уровня профессионализма будущих педагогов, формировании их профессионального "Я".

Ключевые слова: *профессионализм, креативно-компетентностный подход, образовательный процесс, формирование*

²⁶ Кондрашова Лидия Валентиновна, доктор педагогических наук; профессор; Заслуженный деятель науки и техники Украины; Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

В настоящее время проблема повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации становится все более актуальной. Образование по своей природе ориентировано на выполнение социальных функций. В условиях интеграции науки и экономики повышается роль высшей школы в подготовке специалистов к профессиональной, инновационной и научной деятельности. В педагогических университетах должна сосредотачиваться основная работа нации в области научной мысли, научного познания и инновационного поиска.

Повышение требований к профессионализму педагогических кадров актуализирует необходимость модернизации всей системы высшего педагогического образования в Украине. Изменения в работе педагогических университетов (сокращение объема аудиторной нагрузки, замена лабораторных занятий семинарами, увеличение наполняемости студенческих групп и сведение лекционных потоков, уменьшение часов на научное руководство выполнением квалификационных работ, увеличение объема педагогически неуправляемой самостоятельной работы студентов, отмена государственной аттестации по психолого-педагогической подготовке) отрицательно сказывается на уровне профессионализма его выпускников.

Стремление реформаторов сохранить старый подход (ориентацию на овладение студентами знаний по профилирующему предмету) и игнорирование профессионально-педагогической подготовки (овладение знаниями как средством личностного развития будущего специалиста) является одним из самых серьезных просчетов современной модернизации педагогических университетов. Все преобразования в основном затрагивают организационную, но не содержательно-процессуальную сторону педагогического образования. Сложившаяся система подготовки педагогических кадров ориентирована на подготовку учителя предметника, успешно работающего в рамках классно-урочной системы, но не всегда способного управлять процессом интеллектуального, духовного и нравственного становления личности будущих граждан.

Критический анализ практики подготовки педагогических кадров и уровня их профессионализма предполагает кардинально новый подход к реформированию высшей педагогической школы. 80% молодых учителей указали на большие затруднения в воспитательной работе с учащимися; 67,6% - в организации учебного процесса с учетом современных требований. Причиной такого положения следует считать не недостаток профессиональных знаний, а низкий уровень активности профессиональной позиции и готовности учителя к инновационной педагогической деятельности, низкую престижность педагогического труда.

Проблема состоит в том, чтобы ориентировать вузовский процесс на формирование профессионального "Я" будущего специалиста, выявить и обеспечить совокупность условий для самореализации возможностей и способностей каждого студента, придать тем самым учебному процессу личностно-ориентированный, деятельный и инновационный характер.

Задача модернизации высшей педагогической школы состоит в превращении ее в школу профессионально-духовного становления личности учителя-профессионала, педагога-мастера.

Новые требования к подготовке педагогических кадров определяют необходимость создания и новой модели организации образовательного процесса в высшей школе, поиск новых подходов в ее реализации.

Образовательный процесс должен быть направлен на развитие творчества, активности и самостоятельности студентов, повышение результативности учебной работы в профессиональном становлении будущих педагогов и обеспечении их профессиональной компетентности. Вузовская подготовка в своем содержании должна включать учебный материал, помогающий осознать студентам, что "учитель, переставший работать над собственным развитием и не участвующий в инновационной деятельности, обладает индивидуальностью, но личность в нем умерла. Нет творчества – нет и личности"[3, 16].

Модернизация образовательного процесса сопряжена с изменениями с пассивного участия на активную позицию студента, обеспечивающую состояние субъекта собственного образования и профессионального становления. Выступая субъектом учебной деятельности, студент должен совершенствовать креативные способности собственной личности и овладеть умениями переноса усвоенных знаний в новую ситуацию, видеть новые функции изучаемого материала в обычной обстановке, находить альтернативные решения, новые подходы и нестандартные способы действий. Профессиональное становление студентов протекает успешно в обстановке новых способов структурирования учебной информации и использования дидактических технологий, которые стимулируют креативные способности их личности.

Креативность и компетентность как показатели профессионализма будущего учителя обеспечиваются использованием дидактических средств, стимулирующих духовное, нравственное и

интеллектуальное развитие их личности. Сочетание позиций студента в роли объекта и субъекта учебной деятельности обуславливает потребность в новом подходе к организации обучения, который позволяет обеспечить креативность и творчество как важные характеристики его профессионального становления. Таким подходом может быть креативно-компетентностный.

Под креативно-компетентностным подходом понимается методологическая направленность учебного процесса на овладение практико-ориентированным профессиональным знанием, развитие потребности в новизне, нестандартности решения учебных задач у студентов, позволяющая посредством активизации креативных способностей обеспечивать как усвоение учебной информации, так и воспроизводство ее для компетентного решения профессиональных задач. Этот подход обеспечивает гармонизацию педагогического воздействия и активных действий студентов в обучении, фундаментальность знаний и нестандартных способов решения познавательных задач.

Креативно-компетентностный подход к организации образовательного процесса переориентирует его акценты с предметно-содержательного аспекта на личность будущего специалиста, его профессиональное "Я" и проявляется:

- в формировании учебных целей в виде мыслительных задач;
- ценностно-смысловой интерпретации учебной информации;
- опоре на творческий потенциал личности в учебной работе;
- в нестандартных способах и действиях по удовлетворению потребности в новизне и творчестве;
- в создании авторских программ, проектов, конкурсных творческих работ.

Креативно-компетентностный подход предусматривает структурирование учебной работы как процесса решения мыслительных задач в процессе усвоения фундаментального знания. Он позволяет превратить образовательный процесс в механизм трансляции профессиональных ценностей, нравственных принципов, смыслов педагогического труда. В "проблемном" поле образования создается креативная среда, которая формирует у будущих педагогов умения проектировать перспективу собственного профессионального роста, саморазвития духовного, нравственного, интеллектуального и эмоционального потенциала собственной личности. В связи с этим он обеспечивает включение студентов в ситуации, в которых они активно действуют, принимают решения, несут ответственность за их последствия. В процессе поиска выхода из моделируемых ситуаций студенты получают возможность осознать профессиональную перспективу, создаются условия для профессионального саморазвития, самоутверждения и самовыражения личности будущего специалиста. Приобретая опыт самостоятельных действий в решении познавательных задач, студенты закрепляют творческий стиль деятельности, активную профессиональную позицию и совершенствуют креативные способности.

Стратегия креативно-компетентностного подхода к организации образовательного процесса в высшей школе предусматривает:

- осознание студентами собственных профессиональных возможностей и креативных способностей;
- удовлетворение потребности в новизне и нестандартных способах решения профессиональных проблем;
- наличие установки на творчество и преодоление шаблона, формализма в профессиональных действиях;
- прогнозирование путей и способов совершенствования творческого потенциала личности будущего профессионала.

Этот подход к обучению обеспечивает условия, в которых у студентов формируется сплав знаний и способов их использования в решении профессиональных задач в связи с овладением новыми видами профессиональной деятельности, способами и приемами их выполнения. В процессе обучения студенты приобретают умения, которые позитивно влияют на результативность профессиональной деятельности, а именно:

- проведения сравнительных, аналитических, обобщающих мыслительных операций;
- установления связи между новыми и ранее усвоенными знаниями;
- осуществления перехода от фактов к обобщениям и наоборот;
- решения нестандартных задач.

Положительно на профессиональное становление студентов влияет образовательный процесс креативной направленности, особенности которого проявляются:

- в организации учебной деятельности в форме диалога, моделировании совместного поиска студентов и преподавателей решения задач, стоящих перед ними;
- в диалогическом общении, педагогическом взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве в учебной работе;

- в преодолении шаблонных и формальных действий;
- в усвоении учебного материала в процессе моделирования проблемных ситуаций профессиональной направленности.

Креативно-компетентный подход реализуется посредством использования различных дидактических технологий. В вузовской практике накоплен богатый опыт по использованию имитационно-игровых технологий, тренингов личностного роста, креативности и ролевые тренинги, моделированию проблемных ситуаций профессиональной направленности, разработке и защите творческих проектов, использованию мозгового штурма, подготовки конкурсных творческих работ.

Структурирование учебной информации и отбор методов ее получения должны создавать условия для свободного выбора студентами заданий и способов их выполнения и проектирования ситуаций учебных достижений. Содержание и технология учебных занятий предполагают реализацию ролевой перспективы и задачного подхода, что создает основу для профессионального становления каждого студента, избравшего своей профессией труд педагога.

Практика свидетельствует о том, что пока студент не овладеет мыслительным инструментарием, творческими процедурами, способами эвристики, т.е. основами творческой работы, нельзя говорить об успешности их профессионального становления.

Креативно-компетентный подход к организации образовательного процесса высшей педагогической школы выступает одним из важных условий позитивной динамики уровня профессионализма будущих педагогов. Он способствует созданию условий, в которых развивается индивидуальность, профессионально-нравственные ценности, творческий потенциал личности каждого студента, удовлетворяется потребность их в самоорганизации, саморазвитии и самоутверждении в учебно-познавательной, а в последствии - профессиональной деятельности. Реализация креативно-компетентного подхода в учебном процессе поможет будущим специалистам преодолеть противоречие между творческим характером профессиональной деятельности, который в условиях инновационного обучения становится доминирующим над репродуктивным характером учебного процесса, имеющем место в практике образовательного процесса высшей школы.

Литература

1. Вернадский В. Перед грозой// Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. – М., 1989. – С. 193 – 194
2. Гревс И. Два педагогических идеала / И. Гревс// Педагогическая мысль. – 1921. – № 1-4. – С.4 – 8
3. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С.12 – 18

Kondrashova L.V.

Creative-competitive approach as a basis to improve the professionalism of future specialists

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine

The article describes the educational potential of the creative-competitive approach to the organization of the educational process of higher pedagogical school and its ability to increase the level of professionalism of future teachers, building their professional "I"

Keywords: *professional, creative-competitive approach, the educational process, formation*

Короткова Ю. М.²⁷

Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції)

У статті вивчається досвід України та Греції у застосуванні міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти. Аналізуються погляди російських, українських та грецьких учених на сутність і структуру міжкультурної компетенції та шляхи її формування на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: *міжкультурний підхід, іношомовна комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція, формування міжкультурної компетенції.*

Усі підходи і методи навчання іноземних мов, які застосовувались протягом другої половини ХХ століття, серед яких аудіовізуальний, аудіолінгвальний, сугестивний, комунікативний та інші, хоча й

²⁷ Короткова Юлія Михайлівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Маріупольський державний університет

різняються один від одного, мають й спільні характеристики. Вони побудовані на ідеології монолінгвальної та монокультурної політики, яка почала суперечити потребам світової спільноти щодо збереження її мовного й культурного розмаїття. Ця потреба наприкінці ХХ століття породила нові проблеми в галузі іншомовної освіти, в результаті чого постали пропозиції щодо необхідності забезпечення багатомовної освіти в школі – ВНЗ та застосування різноманітних шляхів навчання іноземних мов таким чином, щоб розвивати не лише комунікативну, а й так звану «міжкультурну компетенцію» [5]. Так, з'явився новий підхід до навчання іноземних мов, який отримав назву – міжкультурний.

З'ясуємо насамперед, яким чином же в історичній та грецькій учені визначають сутність міжкультурної компетенції (МКК) та її місце серед складових іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що більшістю науковців традиційними складовими іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) називались мовна, мовленнєва та соціокультурна. Але дедалі все частіше вітчизняними і зарубіжними, в тому числі й грецькими, науковцями виокремлюється такий вид компетенції, як міжкультурна, хоча її зміст розуміється по-різному. Так, деякі дослідники включають її до соціокультурної, подаючи таке визначення останньої: «Соціокультурна компетенція передбачає знання національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування. [4, 140]», або «Соціокультурна компетенція – це знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та умінь спілкуватися в даному контексті [3].

Інші науковці, наприклад Г. Єлізарова, наполягає, що терміни «кросс-культурний», «соціокультурний» та «міжкультурний» слід розглядати як різні за значенням. Так, кросс-культурний (аспект, аналіз, підхід) аналізує специфіку одних і тих же, схожих, аналогічних явищ у різних культурах, наприклад, відмінності в ритуалах привітань, способах вираження дистанції влади і феноменів інших сфер і порядків у рідній та зарубіжній культурах. «Соціокультурний» аспект передбачає, окрім аналізу культурних складових явищ, що вивчаються, врахування й соціального компоненту (врахування соціального статусу учасників акту спілкування або соціальних інститутів, які диктують моделі поведінки). «Міжкультурний» аспект засновується на вивченні того, яким чином виокремлені в ході кросс-культурних і соціокультурних досліджень особливості поведінки носіїв різноманітних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур [1, 210-211]. З огляду на це, авторка подає таке визначення МКК: «МКК – це компетенція особливої природи, це заснована на знаннях і умінях здатність здійснювати міжкультурне спілкування за допомогою створення загального/єдиного для комунікантів значення того, що відбувається і досягати в підсумку позитивного для обох сторін результату спілкування [1, 236]».

Г. Єлізарова, говорячи про складну природу МКК, наполягає на тому, що міжкультурний аспект можна і варто вичленити в будь-якому компоненті комунікативної компетенції. Так, наприклад, міжкультурний аспект лінгвістичної компетенції передбачає наявність знань про способи представлення ціннісних орієнтацій конкретної культури в мові, що вивчається. Наприклад, знання культурних ікон, які не мають паралелей в рідній культурі; знання про псевдореалії, тобто про те, що значення багатьох слів, які здаються однаковими, досить сильно різняться в своїх культурних компонентах [1, 227-234].

Таким чином, авторка доходить висновку, що компоненти МКК співвідносяться з компонентами ІКК, але повністю не співпадають з ними.

Н. Гальскова та Н. Гез пропонують виокремлювати ММК як самостійну складову ІКК, подаючи таке її тлумачення: ММК – це здатність, яка дозволяє особистості реалізувати себе в рамках діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації [2, 72]. МКК пов'язана з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгвосоціуму, умінням бачити схожість та відмінності між культурами, що спілкуються й застосовувати їх в контексті міжкультурного спілкування [2, 74].

Грецькі дослідники Е. Канакідос та В. Папаянніс міжкультурну компетенцію розглядають у трьох ракурсах:

- 1) як здатність до різного роду адаптації;
- 2) як здатність до результативного спілкування;
- 3) як здатність до налагодження міжособистісних зв'язків [7, 43].

На думку Г. Спінтуракіса, міжкультурну компетенцію слід розуміти як здатність до результативного спілкування між особами, які співпрацюють, впливають один на одного, проте не

належать до однієї культурної, етнічної чи мовної спільноти. Міжкультурна компетенція означає, що особа є готовою засвоїти нові форми поведінки та їх ефективно застосовувати у відповідному культурному середовищі [7, 44].

Отже, аналіз різних підходів до визначення природи і моделей МКК та практична необхідність розвитку умінь міжкультурного спілкування дозволяє розглядати МКК як цілісну систему, що складається з певних елементів, ієрархічно взаємопов'язаних та взаємообумовлених метою і завданнями іншомовного спілкування.

На думку більшості вітчизняних та зарубіжних учених, ключовим у понятті «міжкультурна компетенція» є слово «культура». Як зазначає грецький дослідник А. Сапіріді, раніше поняття «культура» визначалось як сукупність досягнень, набутих певною нацією. За останні роки переважає визначення культури як такої, що включає і спосіб життя певного середовища, також і систему цінностей, яку приймають всі члени цього середовища. Так, якщо раніше грецька культура асоціювалась з Платоном, Акрополем, Олександром Македонським тощо, то сьогодні це ще й ретсіна (сорт вина з домішкою камеді), гра в кості в грецькій кав'ярні тощо. Такий спосіб визначення культури, на думку А. Сапіріді, є більш демократичним, бо не передбачає розподіл культур на вищі (такі що досягли певних вершин) та нижчі (такі, що ніколи не розвивались та не мали вагомих здобутків). Проте, як зауважує авторка, і тут є певні проблеми. Якщо в першому випадку досить легко схарактеризувати певну культуру, описавши всі її досягнення, то в другому, більш широкому її розумінні, неможливо всім дійти згоди щодо її одностайної характеристики. По-перше, тому що кожна культура може по-різному сприйматись навіть своїми ж представниками. Так, поняття «дозвілля/розваги греків» одними тлумачиться як «нічні клуби», іншими як «філармонія»; одні виховують дитину в дусі жорсткої конкуренції, інші в дусі християнських цінностей, які сповідують байдужість до земних благ. По-друге, будь-яка культура постійно змінюється, а тому змінюється й уявлення про неї [6].

Аналіз навчальних посібників з іноземної мови, які використовувались у Греції протягом ХХ століття, показав, що культурний компонент в них завжди був присутнім, бо вважалось, що учень паралельно з будовою мови, має оволодівати й певними знаннями про народ, мова якого вивчається, та про його культурні надбання. Найдавніший із відомих методів навчання іноземної мови – граматико-перекладний – дотримувався вузького розуміння культури і відповідно до культурного компоненту вводив відомості з історії, політики, мистецтва, науки тощо. Пізніше аудіовізуальний метод намагався вводити теми, що мали відношення до повсякденного життя мешканців країни, мова якої вивчалась (наприклад, покупки, харчування, дозвілля). Нову точку зору на роль культурного компоненту розвинув комунікативний підхід. Відомо, що цей підхід розвивався під впливом двох нових галузей мовознавства: соціолінгвістики та прагматики. З першої галузі був запозичений акцент на використанні мови, а не на її будову, а звідси кожна фраза учня іноземною мовою мала бути обумовлена певною ситуацією спілкування із врахуванням того, хто говорить, з ким, з якою метою тощо. З прагматики комунікативний підхід запозичив розуміння мови як діяльності. Наприклад, одну й ту ж мовну дію можна висловити різними мовними засобами. Так, фразу «Закрий вікно», окрім наказового способу, можна висловити питальним реченням: «Закриєш вікно?», або сказати «Ой, тут дуже тягне», дивлячись відповідно на співрозмовника.

Таким чином, представники комунікативного підходу дійшли висновку, що учень, окрім мовленнєвих умінь, потребує розширення уявлення про те оточення, мова якого вивчається. Тобто вільний користувач мовою обирає необхідні засоби відповідно до ситуації спілкування та ієрархічних зв'язків із співрозмовником («одну» мову використовуємо, коли спілкуємось з послом, «іншу» – з другом). А значить для продуктивної комунікації має враховуватись ще один параметр: що можна говорити представникові іншої культури, а що – не варто.

Ця думка привела до появи так званої міжкультурної дидактики, яка перебувала під впливом досліджень про емігрантів, а саме під впливом вивчення питань міжкультурної освіти й виховання. Ці дослідження спочатку не мали відношення до уроку іноземної мови, а намагались зменшити прірву між представниками різних націй у полікультурних суспільствах (якими на сьогодні є більшість європейських країн). Поступово ідеї міжкультурної освіти було перенесено й на вивчення іноземної мови, що дало поштовх для обґрунтування нового міжкультурного підходу до її вивчення [6].

Застосування міжкультурного підходу в Греції, окрім формування міжкультурної компетенції, передбачало також надання можливості грецьким учням/студентам рівноцінно вивчати як мови міжнародного значення (англійська, німецька, французька), так і мови інших країн-членів Європейського Союзу. Хоча в дійсності перевага надавалась і продовжує надаватись саме названим трьом мовам. У грецькій науці навіть існують поняття «сильні мови» («ισχυρές γλώσσες») –

англійська, німецька, французька, та «слабкі» («ασθενείς γλώσσες») – португальська, балканські мови тощо. Тому однією з пропозицій грецьких учених початку ХХІ століття є введення до навчальних планів принаймні двох іноземних мов, однієї міжнародної та однієї регіональної, для забезпечення умов результативного спілкування і взаєморозуміння між представниками країн-членів ЄС [5].

Досліджуючи педагогічний досвід Греції, нами було констатовано, що навчальні плани багатьох філологічних відділень університетів країни містять такі дисципліни, як «Міжкультурне спілкування» («Διαπολιτισμική επικοινωνία»), «Навчання мови та полікультурність» («Η εκμάθηση της γλώσσας και διαπολιτισμικότητα»), «Міжкультурний аспект у навчанні іноземної мови» («Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας») тощо. Формуванню міжкультурної компетенції студентів-філологів приділяється значна увага на практичних курсах з іноземної мови шляхом застосування таких методів, як рольова та ділова гра, симуляція, педагогічне моделювання, стимулювання інтересу до вивчення й аналізу культурних явищ, їх співпереживання, методи виховання толерантності по відношенню до інших культур тощо.

Щодо вишів України, то на сьогодні все більше педагогів у процесі викладання іноземної мови намагаються збагачувати зміст навчання міжкультурною складовою. Навіть такий модуль Практичного курсу іноземної мови, як Аудіювання, може бути мати «міжкультурне забарвлення» через укладання посібників, аудіо тексти яких порушують актуальні проблеми сьогодення та можуть стати приводом для розгортання дискусії в рамках ситуації міжкультурного спілкування.

Вітчизняні викладачі значний потенціал для формування міжкультурної компетенції вбачають у відеоматеріалах, як художнього, так і прагматичного характеру. За їх допомогою студенти мають можливість спостереження за використанням не лише мовних, й а екстралінгвістичних і паралінгвістичних засобів, що використовуються носіями мови в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Також упродовж навчального року студентам надається можливість прослуховування іноземних народних і сучасних пісень, які також сприяють не лише розвитку аудитивних умінь і навичок, а й знайомлять з тим, як культурні цінності відповідного етносу знаходять своє відображення в поетичному мовленні.

Окрім цього, до навчальних планів підготовки бакалаврів-магістрів вводяться відповідні навчальні дисципліни «Міжкультурна комунікація», «Лінгвокультурологія» тощо, які також сприяють формуванню МКК.

Отже, міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов жодним чином не заперечує комунікативного, проте вимагає не лише розвитку умінь спілкування в заданих ситуаціях, а й умінь досягнення взаєморозуміння з представниками інших культурних середовищ, готовності до продуктивної взаємодії, відмови від стереотипів, розвитку в себе здатності до емпатії, толерантного ставлення до людей інших націй та віросповідань.

Література

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Запорожцева Ю. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zippo.net.ua/index.php?page_id=586.
4. Щукин А. И. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А. И. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006, 480 с.
5. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας / Β. Δενδρίνου [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
6. Σαπρίδου Α. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας / Α. Σαπρίδου [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e10/e_9_thema.htm.
7. Χαρίτοϋ Β. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ: διδακτορική διατριβή / Β. Χαρίτοϋ. – Θεσσαλονίκη, 2011. – 280 σ.

Korotkova Y.

Intercultural approach to teaching foreign languages (the experience of Ukraine and Greece)

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

In this article, the experience of Ukraine and Greece in applying intercultural approach while teaching foreign languages in Higher Educational Establishments is studied. The views of Russian, Ukrainian and

Greek scientists on the essence and structure of intercultural competence and ways of its formation on foreign language lessons is analyzed.

Keywords: *intercultural approach, foreign language communicative competence, intercultural competence, formation of intercultural competence.*

Лаврентьєва О. О.²⁸

Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів

У статті розглядається зміст і сутність самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів, розкривається методика управління самостійною роботою студентів; аналізуються засоби, підходи й резерви підвищення її ефективності, серед яких чинне місце посідає доцільне поєднання самостійної роботи з іншими формами навчання.

Ключові слова: *самостійна робота, моделі організації самостійної роботи.*

Здатність людини до самостійного пошуку, засвоєння на цій основі професійно важливих знань і компетенцій, умінь творчо використовувати їх у різних ситуаціях – якість особистості, що виховується, формується протягом життя й особливо інтенсивно в період навчання. Власне це й зумовлює численні дослідження (С. Архангельський, В. Буряк, М. Гарунов, Є. Голант, Б. Йоганзен, С. Зинов'єв, В. Козаков, О. Молібог, Р. Нізамов, М. Нікандров, П. Підкасистий та інші) особливостей організації самостійної роботи студентів, шляхів, засобів, методів і прийомів її здійснення. Організація й забезпечення необхідних умов для здійснення самостійної роботи студентів зі спеціальних дисциплін є необхідним елементом підготовки майбутнього фахівця.

Організацію самостійної роботи студентів необхідно розглядати як одну з характеристик умов їх навчальної праці, як процес створення системи, усіх елементів і зв'язків організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечують необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності [3].

Організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості праці викладача, підготовкою й оновленням методичного забезпечення, оскільки викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів опосередковано, забезпечуючи і здійснюючи:

- а) планування обсягу й змісту самостійної роботи;
- б) власне організацію самостійної роботи;
- в) керівництво, тобто контроль за діяльністю студента з подальшою корекцією результатів для досягнення поставлених цілей;
- г) зв'язок, тобто передавання інформації, що забезпечує прийняття власних рішень і рішень студентом [3].

Для студента організація самостійної роботи передбачає:

- а) планування власних дій, а саме – обрання цілей, створення програми й відбір методів їх досягнення;
- б) організація – об'єднання й мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань;
- в) управління – здійснення поточного самоконтролю й самокорекції;
- г) здійснення зв'язку на основі передачі інформації, що забезпечує ухвалення рішення [3].

Основна методична конструкція організації та проведення самостійної роботи студентів представлена на рис. 1. Отже, організація самостійної роботи, вся її система, як зазначає В. Козаков, повинна забезпечити студентові можливість самотужки: визначати й установлювати раціональний порядок виконання планових завдань; визначати і планувати послідовність навчальних дій; стежити за ходом і результатом дій, вносити в них виправлення й уточнення; здійснювати самоврядування навчальною діяльністю, забезпечуючи погодженість і цілеспрямованість дій [3].

Процес організації самостійної діяльності студентів можна умовно розділити на три основні етапи: підготовчий, тренувальний і творчо-дослідницький, на кожному з яких превалюють ті чи інші типи й види самостійної роботи. На першому етапі студент ознайомлюється з методологією самостійної

²⁸ Лаврентьєва Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

роботи, основними поняттями, теоретичними положеннями курсу, здобуває загальнонаукові і дисциплінарні знання, формує відповідні навички та вміння. На тренувальному етапі студент формує вміння організації та планування самостійної роботи, виконуючи систему завдань, задач, вправ, які мають частково творчий характер. На третьому етапі студент закріплює знання, вміння та навички на практично-професійному рівні й застосовує на практиці набуті вміння самостійної роботи, самоосвіти та самостійного навчання. На цьому етапі можуть бути застосованими самостійні дослідницькі проекти, експерименти, написання курсових та дипломних проектів, кваліфікаційних робіт [4].

Умовою успішності самостійної роботи визнано системність і регулярність її здійснення студентами. Це досягається цілеспрямованою роботою викладацького складу ВНЗ на основі високої вимогливості шляхом конкретного керівництва та контролю за самостійною, щоденною, ритмічною роботою кожного студента з першого дня навчання і до закінчення ВНЗ з метою оволодіння ним науковими знаннями.

Науковий рівень управління самостійною роботою студентів передбачає: визначення головної мети діяльності студентів («древа цілей»); розробку індивідуальних програм діяльності кожного зі студентів відповідно до визначених завдань; організацію узгодженої діяльності викладача та студентів; створення зворотного зв'язку з метою отримання своєчасної і достовірної інформації; оперативне корегування пізнавальної діяльності; облік виконаної роботи з метою впорядкування навчальної діяльності; аналіз діяльності студентів та пошук шляхів її удосконалення й розвитку [5].

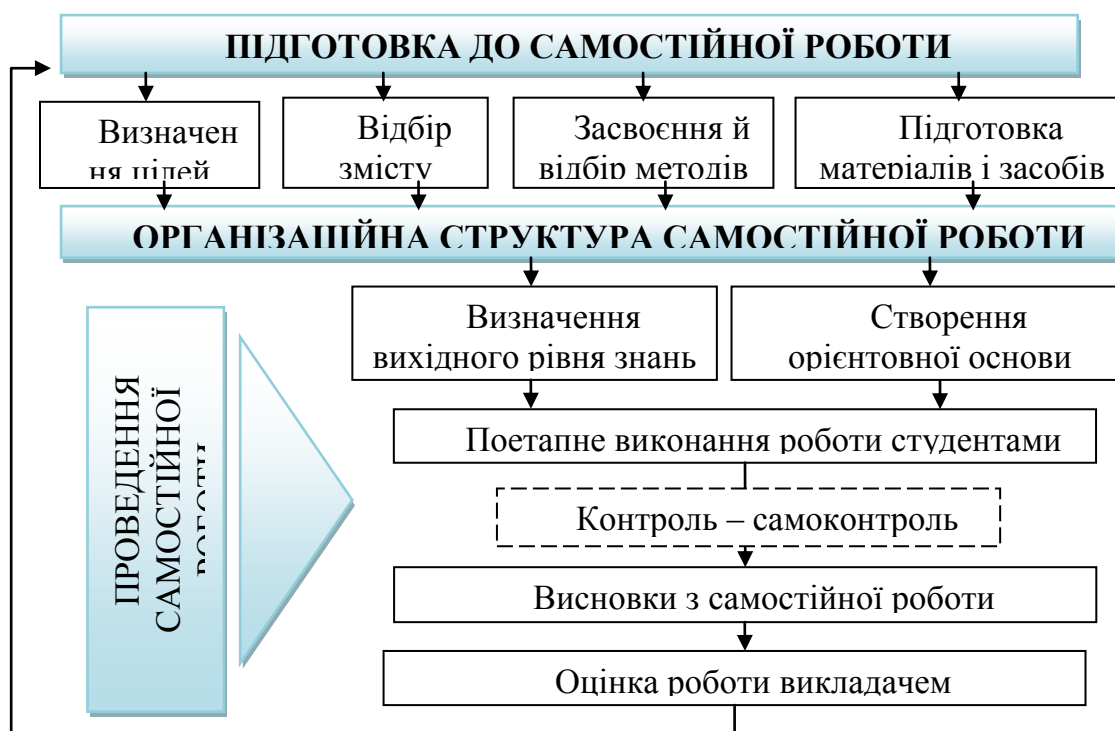


Рис. 1. Методична конструкція організації та проведення самостійної роботи студентів, за Н. Лукіною [6]

Нині у вищій школі співіснують кілька форм самостійної роботи студентів. Традиційною є самостійна робота, що передбачає підготовку до аудиторних занять, виконувана студентом чи групою студентів самостійно в довільному режимі, у зручний час у бібліотеках, лабораторіях, комп'ютерних кабінетах, майстернях, на експериментальних чи дослідних майданчиках тощо. Іншим усталеним видом аудиторної самостійної роботи є так звана контрольна самостійна робота, коли в ході виконання завдання студент може одержати консультацію від викладача. У зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи студента до 50-60 % по відношенню до загальної кількості годин на вивчення дисциплін з'являється новий, проміжний між розглянутими вище варіант керованої самостійної роботи студентів, що передбачає підвищену самостійність студентів, індивідуалізацію, регламентацію, розширену консультативну підтримку, упровадження цілого ряду новітніх дидактичних засобів, розширення спектру форм організації [8, 100]. Провідні науковці (І. Бендера, І. Богданова, А. Вербицький, Н. Волкова, М. Кларин, Н. Ничкало, В. Пінчук, Є. Полат, О. Пометун, С. Сисоєва та інші) констатують тенденцію до адаптації форм організації самостійної

роботи до сучасних технологій навчання, що ґрунтуються на педагогіці співробітництва, серед них: симпозіум, круглий стіл, огляд знань, презентація проекту, сесії із застосуванням нестандартних навчальних ситуацій, що моделюють професійну діяльність тощо [2].

Отже, на сучасному етапі у ВНЗ застосовується понад 160 видів і форм самостійної роботи, багато з яких використовуються в певній системі. Залежно від типу самостійна робота передбачає такі форми діяльності студентів: пошук та вивчення додаткової літератури; складання тез, плану та конспекту змісту навчального матеріалу за підручником; написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів за додатковою та періодично літературою; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розв'язання задач; виконання завдань з використанням ІКТ; проведення лабораторних досліджень, спостережень, експериментів; складання тестів, формулювання питань самоконтролю; складання блок-схем за навчальним посібником; розв'язання графічних завдань; виконання навчальних та тренувальних вправ; виконання завдань за ілюстраціями; складання інструкційних та технологічних карт; вправи за інструкційними картками; виготовлення окремих деталей чи виробів; підготовка до колоквиумів, заліків, екзаменів [5].

Резерви в підвищенні ефективності самостійної роботи студентів варто шукати в *поєднанні самостійної роботи з іншими формами навчання у ВНЗ*. Самостійність і творча активність студента розпочинаються в аудиторії під час слухання та сприймання лекції, під час підготовки до них. Основний стимул для самостійної роботи студентів створюється не простим закликem наполегливо самостійно працювати, а характером лекцій, особливою методикою їх проведення [8]. На лекції викладач рекомендує студентам літературу й роз'яснює методи роботи з підручником і першоджерелами. У цьому плані особливі можливості мають вступні й настановчі лекції, на яких розкривається проблематика теми, логіка оволодіння нею, подається характеристика списку літератури, виокремлюються розділи для самостійного опрацювання. Доцільними є проблемні лекції, лекції-конференції, лекції відкритих думок, діалогово-дискусійні та бінарні лекції, лекції з раніше запланованими помилками, лекції зі зворотнім зв'язком, лекції консультації та ін.

Допомога студентам у самостійній роботі надається й під час коротких співбесід на початку лекції, коли студентам пояснюється, як потрібно працювати над матеріалом лекції й рекомендованими посібниками. Цю роботу доцільно проводити й на семінарах, практичних, лабораторних заняттях.

Стимулювання активності й самостійності дій студента під час підготовки до лекцій і після неї вимагає низки спеціально розроблених завдань: доповнити текст лекції тезами з рекомендованих статей; порівняти текст лекції з параграфом, главою підручника; коротко записати свої зауваження; висловити своє ставлення до поданих у лекції визначень у вигляді коротких записів на полях конспекту чи робочого зошита; письмово відповісти на запитання, поставлені лектором або ж подані в навчальних посібниках; доповнити розпочату, але незакінчену лектором думку; письмово відповісти на питання, які не розглядалися в лекціях (вивчивши додаткову літературу); сформулювати питання, на які важливо одержати більш детальну інформацію; переробити текст лекції у короткі висновки; дібрати літературу для теми, яка вивчається тощо [9].

Найчастіше на лекціях використовують групові, парні, колективні форми самостійної роботи, індивідуалізовані й випереджальні творчі завдання, ділові ігри тощо. Прийоми стимулювання самостійної роботи студентів є специфічними для лекцій з різних навчальних дисциплін. Водночас, за умови використання новітніх методик українською важко охопити самостійною роботою всіх студентів на лекції. Звісно, що більш широкими можливостями для цього володіють лабораторно-практичні й семінарські заняття.

Самостійна робота студентів може бути забезпеченою на семінарських заняттях, які проводяться в нетрадиційних формах: семінар-дискусія, семінар-взаємонавчання, семінар-інтелектуальна розминка, семінар-сократична бесіда, семінар-дослідження тощо. Для успішної участі в таких семінарах студентів потрібна не лише попередня самостійна підготовка, але й плідна праця в складі проблемних груп, творчих об'єднаннях та ін.

Як свідчить практика, дуже корисним для майбутніх спеціалістів є виконання студентами у порядку черги обов'язків керівника семінару (практичного заняття). Студент-керівник відповідає за підготовку й проведення заняття, стежить за регламентом, формулює запитання й організовує обговорення, проводить комплексний колективний аналіз та оцінку роботи. При цьому викладач надає допомогу керівнику під час підготовки до занять, бере участь у постановці й обговоренні проблем, у підбитті підсумків та оцінюванні самого процесу роботи на основі принципу співробітництва. Така форма самостійної роботи, вважає З. Кучер, формує в студентів уміння управління й самоуправління самостійною роботою [5].

Самостійна робота студентів на аудиторному занятті за змістом може мати загальний, диференційований, індивідуальний або змішаний характер і реалізовуватися так: робота в парах змінного складу, робота в малих групах, робота з тьютором, самостійна робота зі вступом викладача, самостійна робота з консультативним підкріпленням тощо [5].

Досить результативними є моделі колективної самостійної роботи, що можуть бути використаними на аудиторних заняттях.

«*Взаємоконтроль*». Студенти на окремі картки випишують ті елементи навчального матеріалу, у яких вони припустилися помилок. Не дивлячись, обмінюються картками, перевіряють один одного, надають рекомендації в письмовій формі щодо тієї частини навчального матеріалу, який необхідно відпрацювати [7].

Взаємоконтроль у команді. Поточний і покроковий контроль і взаємоконтроль за виконанням навчального завдання. Може здійснюватися за ролями – «скептик», «оптиміст», «песиміст» або «аналітик», «системний аналітик», «евристик» [7].

«*Експертна група*». Студенти отримують завдання й виконують його письмово. Через визначений час студенти обмінюються результатами, після чого кожен індивідуально формулює остаточну відповідь, у подальшому може бути запропонований до здійснення критичний аналіз і самоаналіз виконання роботи групи [7].

«*Навчаємося разом*». Студенти об'єднуються в різномірні (за рівнем навченості) групи по 5 осіб. Кожна група одержує одне завдання, що є складовим однієї загальної проблеми, над якою працюють усі. У результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому відбувається розв'язання проблеми. У середині групи студенти самостійно розподіляють повноваження: відстежують правильність виконання завдань партнерами, здійснюють моніторинг часу, опрацьовують довідкові джерела, готують презентації, складають план вирішення тощо [7].

Результативними методами самостійної роботи студентів є дидактичні ігри. Наприклад, гра «*Робота над помилками*». За результатами виконання того чи іншого навчального завдання *Викладачі* зобов'язані виявити в роботі помилки, яких припустилися студенти, класифікувати їх та накреслити способи корегування. Вони мають продемонструвати свої вміння визначати причини, що породжують ці помилки, підбирати найефективніші форми роботи щодо їх попередження й приймати правильні рішення в екстремальних ситуаціях. *Рецензенти* після завершення роботи викладачів над помилками виступають з усним аналізом. *Експерти* за п'ятибальною системою оцінюють дії викладачів і рецензентів, аргументуючи свої оцінки [7].

І. Бендерою розроблено підходи до удосконалення самостійної роботи студентів на лабораторних заняттях, яка складається з окремих п'яти змістових і часових циклів (див. табл. 1) [1].

Таблиця 1

Цикли програмування лабораторної роботи [1]

Цикл 1	Цикл 2	Цикл 3	Цикл 4	Цикл 5
Підготовча робота поза межами аудиторії	Визначення рівня готовності студентів до лабораторної роботи з питань теорії та методики проведення	Безпосереднє виконання лабораторної роботи на робочому місці	Опрацювання отриманих результатів, графічна та математична їх інтерпретація	Оцінювання і діяльності студента викладачем, складання звіту
Час заняття, %				
35-55	15	50	25	10
Частка самостійної роботи, %				
100	0	80-90	60-70	0

Досить цікавим прийомом організації самостійної роботи, що об'єднує в собі як аудиторну, так і позааудиторну діяльність майбутніх учителів, є *педагогічні майстерні* – форма навчання, яка створює умови для піднесення кожного учасника до нового знання й нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття [2]. Зокрема, для студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна використати такі *типи педагогічних майстерень*:

– самоосвітня – мікрОВикладання; підбір, створення і презентація фахових текстів, завдань і тестів для самостійної роботи; побудова евристичних і алгоритмічних приписів самостійного опрацювання інформації;

- інтелектуальна – розроблення й апробування різноманітних навчальних завдань у формі ребусів, кросвордів, сканвордів, чайнвордів, питань для конкурсів і вікторин, інтелектуальних змагань за змістом навчального матеріалу;
- ігрова – драматизації, інсценування, міні-вистави за змістом заняття, за допомогою яких розкриваються певні педагогічні, соціальні та природні явища;
- гумористична – збирання творів студентського і шкільного фольклору за змістом дисципліни, підготовка й проведення релаксаційних пауз та ін. [2].

Окрім виконання домашніх завдань, позааудиторна самостійна робота студентів здійснюється в процесі педагогічних і виробничих практик. Її мета – розширити, поглибити та уточнити теоретичні знання, здобуті на лекціях і під час семінарських, лабораторних та практичних занять, забезпечити вироблення важливих професійних якостей майбутнього фахівця. Самостійна робота студентів у такий спосіб реалізується в методичних розробках, проектах, виховних заходах, звітах за результатами практик [5].

Ритмічність навчальної праці студента значною мірою залежить від нормування його самостійної роботи за обсягом, змістом, терміном виконання, засобами й прийомами оцінювання в межах конкретної навчальної дисципліни. Трудомісткість самостійної роботи студентів має визначатися на основі розроблених стандартів, що ґрунтуються на врахуванні: місця дисципліни в структурі професійної підготовки, курсу навчання, освітньо-кваліфікаційного рівня, форми навчання, а також: перебігу етапів організації самостійної роботи, рівня складності й індивідуалізації розв'язуваних завдань, індивідуальних особливостей студентів.

Резерви в підвищенні ефективності самостійної роботи студентів варто шукати в поєднанні її з іншими формами навчання у ВНЗ.

Література

1. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей: [монографія] / І. М. Бендера. – К.: Наукметодцентр аграрної освіти, 2007. – 364 с.
2. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. О. Герасименко. – Кривий Ріг, 2012. – 215 с.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 21 с.
5. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / З. С. Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.
6. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дисс. ... к-та пед. наук: 13.00.08 / Н. Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 210 с.
7. Москалець М. М. Методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності з формування у студентів та викладачів економічного профілю умінь самоконтролю / М. М. Москалець. – Запоріжжя: ЗДІА, 2011. – 68 с.
8. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки: [посібник] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х.: ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2000. – 160 с.
9. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 199 с.

Lavrentieva O.O.

Modern approaches to the organization of independent work of students of the supreme pedagogical educational institutions

Institute of Pedagogical Education and Adult Education at the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

In article the content and essence of independent work of students of the supreme pedagogical educational institutions is considered, the technique of management of independent work of students reveals; means, approaches and reserves of increase of its efficiency among which the leading place occupies expedient association of independent work with other forms of training are analyzed.

Keywords: *independent work, models of the organization of independent work.*

Особливості навчання динаміки в основній школі

У статті розглядається застосування системно-структурного підходу при вивченні розділу динаміки в шкільному курсі фізики. Пропонуються власні підходи удосконалення методики навчання розділу динаміки.

Ключові слова: динаміка, системно-структурний підхід, принцип наступності, сила, маса, енергія, інерціальна система відліку.

Постановка проблеми. Після вивчення теми „Основи кінематики” учнів ознайомлюють із темою „Основи динаміки” в якій вивчають взаємодію тіл та їх рух під час цієї взаємодії. До теми входять три частини: „Закони Ньютона”, „Сили в механіці” та „Рух тіла під дією кількох сил”. У частині „Закони Ньютона” вивчають три закони Ньютона, додавання сил, вводять поняття „інерціальна система відліку”, „маса” і „сила”. У частині „Сили в механіці” вивчають гравітаційні сили, закон всесвітнього тяжіння, силу тяжіння, рух під дією сили тяжіння, рух штучних супутників та розраховують першу космічну швидкість. У ній розглядають сили пружності, закон Гука, невагомість, сили і коефіцієнт тертя. Частина „Рух тіла під дією кількох сил” присвячена розгляду руху тіл під дією декількох сил: рух у горизонтальному та вертикальному напрямках, рух похилою площиною, рух зв’язаних тіл і рух по колу [7].

Вивчення теми „Основи динаміки” передбачає широке використання математичного апарату, демонстраційного експерименту, а також знань, набутих учнями під час вивчення фізики в основній школі й у процесі планування змісту теми „Основи кінематики”. Знання законів динаміки необхідне учням для подальшого вивчення механіки та інших розділів курсу фізики.

Метою даної статті є показати використання системно-структурного підходу при вивченні розділу динаміки в шкільному курсі фізики за допомогою побудови структурно-логічних схем та шляхи удосконалення вивчення розділу динаміки.

На основі системно-структурного підходу нами було проаналізовано і розроблена структурно-логічна схема розділу Динаміка, яка подана на рис. 1.

Виклад основного матеріалу. З розробленої структурно-логічної схеми навчального матеріалу розділу динаміки видно, що ключовим поняттям є сила, три закони Ньютона, закон всесвітнього тяжіння, маса, закон збереження енергії та імпульсу [3].

Особливу увагу потрібно приділити формулюванню означень понять «інерціальна» та «неінерціальна системи відліку». У більшості підручників інерціальну систему означають як систему відліку, що рухається прямолінійно і рівномірно відносно іншої інерціальної системи відліку (Землі).

Перший закон Ньютона уможливує операційно з’ясувати, чи є дана система відліку інерціальною. Операція визначення інерціальності (чи неінерціальності) довільної системи відліку виглядає так: «...потрібно вибрати тіло, для якого сили, що діють на нього, зрівноважені, і простежити за тим, як рухається це тіло відносно системи відліку, що цікавить нас. Якщо рух рівномірний і прямолінійний (в окремому випадку — це спокій), то система інерціальна; якщо рух нерівномірний — система неінерціальна». Важливість цього прийому важко переоцінити. Через усвідомлення учнями операції визначення інерціальної системи відліку пропонується застосувати перший закон Ньютона, отже закріпити його та поглибити поняття «інерціальна» і «неінерціальна системи відліку».

У методиці фізики завжди існувало два підходи до формування понять «механічна робота» і «механічна енергія». Перший, найпоширеніший, полягав в тому, що спочатку вводили поняття механічної роботи ($\dot{A} = F \cdot v \cdot \cos \alpha$). Потім енергію означали через поняття роботи: тіло має енергію, якщо здатне виконати механічну роботу (точніше, якщо здатна виконати роботу сила, прикладена з боку даного тіла). Такий підхід методично ефективний, оскільки доступний для учнів різних вікових груп і різних рівнів підготовки. Однак якщо означати енергію через механічну роботу, то під час вивчення інших розділів фізики неможливо чітко означити роботу та енергію для немеханічних явищ. Інший спосіб полягав у тому, що спочатку вводили поняття «енергія», а механічну роботу означали через зміну енергії ($\dot{A} = \Delta W$). Другий шлях методично складніший, однак методологічно кращий і позбавлений вад першого способу.

²⁹ Лазаренко Дмитро Сергійович, аспірант кафедри фізики та методики її викладання; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Ми вважаємо, що доцільно вводити поняття енергії іншим шляхом, проте енергію потрібно означати як величину, що є кількісною мірою механічного руху і залишається сталою під час перетворень механічного руху в інші форми руху матерії. Таким чином, вдається методологічно виважено означити поняття енергії і водночас уникнути методичних проблем щодо її означення.

Виведення і формулювання закону збереження енергії також має методичні особливості. Основну увагу приділено закону збереження повної механічної енергії за відсутності тертя: «...повна механічна енергія системи тіл, що взаємодіють між собою консервативними силами, залишається сталою».

Учням слід пояснити, що механічна енергія системи може змінюватися. До зміни енергії може призвести дія зовнішніх сил (система незамкнута) за умови, що робота цих сил не дорівнює нулю. Навіть якщо система замкнута, механічна енергія може не зберігатися, якщо всередині системи діятимуть неконсервативні (дисипативні) сили. Таким чином, для визначення зміни механічної енергії можна скористатися формулою: $\Delta A_{\text{мех}} = A_{\text{зовн}} + A_{\text{внутр}}$, де $A_{\text{зовн}}$ – робота зовнішніх сил (для випадку незамкненої системи), $A_{\text{внутр}}$ – робота внутрішніх неконсервативних сил.

Учням варто пояснити, що для будь-якої консервативної взаємодії можна визначити відповідну їй потенціальну енергію. Якщо для певної взаємодії відома потенціальна енергія, це означає, що вона консервативна. Таке пояснення дасть змогу учням краще зрозуміти та правильно використовувати наведену формулу: в правій частині слід записувати роботу всіх сил, що їх не враховано для потенціальної енергії у лівій частині. На завершення додамо, що наведену методику, очевидно, можна застосувати для учнів з високими навчальними можливостями (в умовах рівневої диференціації).

Виходячи з проведеного структурно-логічного аналізу навчального матеріалу ми визначили шляхи удосконалення розділу динаміки в шкільному курсі фізики.

Удосконалення розділу динаміки перш за все полягає в розробці нових учбових планів і програм, в ліквідації багатопредметності за рахунок інтеграції споріднених учбових дисциплін. Інтеграція учбових дисциплін не може бути зведена до простого підсумовування окремих учбових курсів. Цей процес вимагає істотної переробки структури і змісту учбових предметів, посилення в них загальних ідей і теоретичних концепцій на основі реалізації принципу наступності.

В педагогічній літературі поняття «наступність» трактується по-різному. Наприклад, у педагогічній енциклопедії «наступність» в межах одного навчального предмету трактується так: «Наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами одного навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Поняття наступності характеризує також вимоги, що висуваються до знань та умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї подальшої роботи щодо його засвоєння» [5, с. 312].

Принцип наступності може бути реалізований в методиці формування понять, як показує практика, доцільно використати плани узагальнювального характеру, за якими розкривається суть того чи іншого поняття, закону тощо [4]. Бо саме вони є складовою змісту і понять основ усіх природничих наук. Оскільки деякі поняття розділу механіки є фізичними величинами, то можна запропонувати такий план розповіді узагальнювального характеру: властивість, що її характеризує дана фізична величина; її визначення; формула, покладена в основу визначення, зв'язок з іншими величинами; одиниці фізичної величини; способи її вимірювання.

Найперші та найбільш сприятливі можливості для формування понять з'являються на уроках природознавства. Проте з основними поняттями механіки учні стикаються значно раніше. Ще в дошкільному віці, бавлячись з іграшками, дитина дізнається, що вони можуть бути різної маси, довжини, об'єму. Отже, перше практичне ознайомлення з основними характеристиками тіла починається ще з іграшок та інших оточуючих дитину предметів.

Водночас з'являється нагода залучати учнів до проведення мисленого експерименту.

Велика кількість фізичної інформації, що її учні отримують у дошкільному віці та початкових класах за програмою, не завжди буває для них зрозумілою. Тому завдання природознавства як першого предмета, що «відповідає» за формування фізичних понять, властивостей предметів навколишнього світу, навести узагальнені поняття за загальним планом про розміри, об'єм, масу і звести ці відомості до певної системи.

розвитку природи. Для знаходження спільного між тими чи іншими явищами, чи процесами необхідно в них сформувати чіткі й міцні знання в кожному навчальному предметі з урахуванням його специфіки.

Виходячи з сказаного, спробуємо встановити предметні та міжпредметні зв'язки в самому змісті навчального матеріалу та особливості методики здійснення цих зв'язків. Простежимо змістову наступність між природознавством і фізикою основної школи з розділу динаміки.

Саме в 5 класі формується перше наукове розуміння поняття маси. Тому сформувати знання треба так, щоб учень під час навчання фізики в 7—9 класах тільки їх доповнював і не переучувався.

В курсі природознавства маса, розглядається як одна з властивостей тіл. Тіла відрізняються не тільки розміром, формою, кольором, але і масою. Для порівняння мас різних тіл вводиться *еталон кілограма* ретельно виготовлений зразок у вигляді циліндрової гирі. Разом з позначенням маси вводиться її одиниця вимірювання (кг, грам, міліграм, та ін.), співвідношення між одиницями, *метод вимірювання маси* – зважування тіл за допомогою важільних терезів [4].

Згідно з чинною навчальною програмою шкільного курсу фізики, поняття про масу розглядається спочатку в 7 класі, в першій темі розділу «Будова речовини», та у 8 класі під час вивчення взаємодії тіл [7]. На основі дослідів і спостережень учні встановлюють, що всі тіла мають властивість гравітаційно взаємодіяти з іншими тілами (або всі тіла мають таку властивість, як інертність), потім роблять висновок про те, що існує ще міра цієї властивості, яку називають масою тіла. Така методика введення поняття про масу тіла формує неправильні уявлення про те, що всі тіла мають властивість — інертність (або гравітацію), а окремо ще існує фізична величина — маса, яка є мірою (характеристикою) цієї властивості. Не обґрунтовується, чому масу тіла як властивість зберігати свою швидкість можна вимірювати за допомогою терезів, адже так само вимірюють властивість тіла гравітаційно взаємодіяти із Землею [4, с. 117].

В основній школі учні опановують суть основних фізичних понять, оволодівають науковою термінологією, у них розвиваються експериментальні вміння. Курс фізики основної школи ґрунтується на пропедевтиці фізичних знань, тому правильна методика введення поняття про масу має розпочинатися з 5 класу. У 5—6 класах здобуті фізичні знання розвиваються в основному завдяки експериментальній діяльності, а головне — набувають емпіричного сенсу окремі фізичні терміни (одним з яких є маса) [4].

Таким чином, під час пропедевтичного вивчення поняття маси в курсі природознавства 5 класу необхідно орієнтуватися на таке: 1. У розділі 2 «Всесвіт як середовище життя людини» торкнутися питання гравітаційної взаємодії або всесвітнього тяжіння. Краще це зробити під час розгляду питань теми: «Сонце. Сонячна система. Рух планет навколо Сонця». Пояснити дітям, що не лише Земля, а й будь-яке тіло мають властивість притягувати тіла. 2. Виводячи поняття маси як характеристику тіла під час вивчення теми «Тіла і речовини, що оточують людину», ми розглядаємо масу саме як властивість тіла гравітаційно взаємодіяти з іншими тілами на прикладах, пов'язаних з повсякденним життям, не наголошуючи при цьому на самому означенні «маса». Наприклад, маса колоди дерева в багато разів більша за масу поліна з цього самого дерева. Таким чином, маси однорідних тіл тим більші, чим більший об'єм цих тіл. Якщо об'єми рівні, то й маси рівні.

Таке споріднення фізики з природознавством учні відчують ще більше, коли в 7 класі згідно з навчальною програмою вперше вводиться поняття про масу тіла. І вводиться означення маси — властивість тіла гравітаційно взаємодіяти з іншими тілами.

У 8 класі під час вивчення розділу «Взаємодія тіл» маса розглядається саме після вивчення явища інерції, поняття про масу вводиться як властивість тіла зберігати стан спокою або рівномірного прямолінійного руху за відсутності дії на нього інших тіл [2]. На основі цього аналізу робимо висновок про існування властивості тіл зберігати власну швидкість і вводимо назву цієї властивості — маса тіла (інертна маса тіла).

У 8 класі обов'язково треба з учнями підбити підсумок. Маса тіла — фізична величина, що в одних явищах (інерції) виявляється як властивість тіла зберігати стан спокою або рівномірного прямолінійного руху за відсутності дії на нього інших тіл, в інших явищах (тяжінні) — як властивість тіла гравітаційно взаємодіяти з іншими тілами. Маса тіла можна вимірювати або за зміною швидкостей тіл під час їх взаємодії, або за гравітаційним притяганням, наприклад до Землі. При цьому результат вимірювання буде однаковим.

Таким чином, поняття маси слід формувати в учнів протягом всього періоду здобуття середньої освіти на основі її властивостей. В 8 класі визначення маси пропонується дати з використанням двох властивостей, а потім, по мірі вивчення нових її властивостей розширювати його.

На завершальному етапі можна дати один з варіантів визначення маси, як скалярної фізичної величини, яка проявляє такі властивості: гравітаційні, інерційні, є мірою кількості речовини, є мірою повної енергії, є функцією швидкості, проявляється в речовинній і неречовинній (у вигляді поля) формах, є адитивною величиною. Такий підхід до вивчення поняття маси сприяє науковому розумінню фізичної картини світу на сучасному рівні розвитку науки.

Перші відомості *про силу* учні отримують з повсякденного досвіду. Вони зазвичай пов'язують її з мускульним зусиллям. Тому вже в курсі природознавства дається наукове формування *сили як характеристики дії одного тіла на інше, в результаті якого змінюється швидкість тіла*. Формування поняття продовжується на декількох уроках, і учні повинні засвоїти, що для кожної сили вказується точка додатку, напрям і модуль. Крім того, вводяться *позначення сили, одиниця вимірювання ньютон і спосіб вимірювання динамометр* [6].

Таким чином, обсяг і зміст більшості фізичних понять, у тому числі й поняття «сила» повинен формуватися поетапно: від простого (елементарного) до більш повного.

У підручнику з фізики для 7 класу процес вивчення поняття «сила» складається з таких основних етапів:

Початковий етап. Вводяться, розглядаються і фіксуються як означення якісні характеристики сили, розуміння яких доступне учням на базі раніше вивчених фізичних явищ, понять і фактів: сила – фізична величина; сила – причина зміни швидкості; сила – причина деформації; сила, подібно до швидкості, має напрям.

На другому етапі обсяг і зміст поняття «сила» розширюються й поглиблюються: розглядаються два види сил (сила тяжіння і сила пружності); вводиться одиниця сили; розглядається зв'язок між силою тяжіння і вагою тіла; наводяться варіанти конструкцій приладів для вимірювання сили.

Як окремий етап виділяється поняття «векторні величини» і на базі цього стверджуються, що: сила – векторна величина; дія сили на тіло залежить від її модуля, напрямку і точки прикладання.

На заключному етапі вводиться поняття «рівнодійна сила» і розглядається додавання двох сил [1].

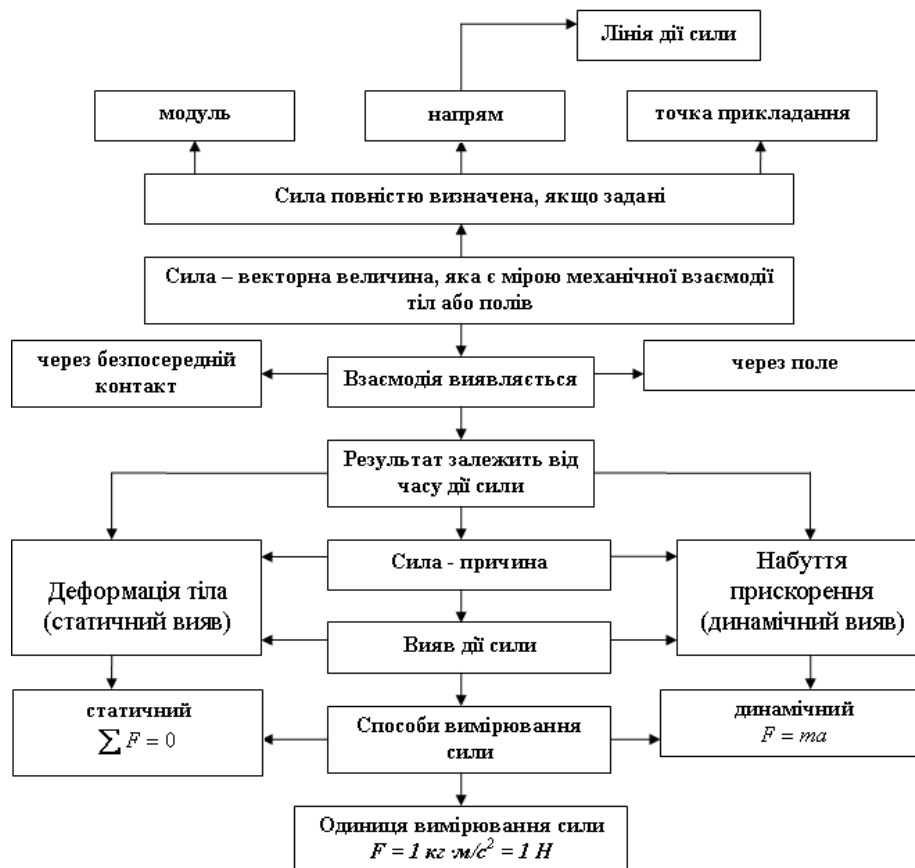


Рис. 2. Структурно-логічна схема поняття сили.

Нагадаємо, що сила виконує роботу, якщо є переміщення. Сила не виконує роботи, якщо переміщення немає або якщо переміщення перпендикулярне до прикладеної сили.

На нашу думку, основними недоліками цієї послідовності формування обсягу і змісту поняття «сила» є відсутність заключного визначення поняття «сила».

Поняття «сила» учні продовжують вивчати і в 10 класі, тому треба згадати всі основні елементи поняття і сформувані більш повне означення поняття «сила». Найлегше показати всі елементи і зв'язки поняття «сила» у вигляді схеми, рис. 2.

При вивченні деяких понять динаміки в 5-му класі виконуються майже всі дидактичні вимоги наступності всередині предмета. Але, на жаль, аналіз з огляду наступності між предметами одного і того ж циклу показав, що одні й ті ж самі питання, явища, величини повторюються з певним інтервалом часу (1,5 – 2 роки), тобто спочатку вивчаються в 5-му класі, а потім в 7-му, відповідаючи при цьому внутрішнім проблемам свого предмету і теми, без логіки формування фізичних уявлень та понять.

Для запобігання цього необхідно здійснити наступність на суміжних роках навчання «Природознавства» 5-6 класів, бо на цьому етапі майже не виконується, й дидактичні вимоги горизонтальної наступності вивчення фізичних понять, а окремі, не пов'язані між собою єдиною пізнавальною метою питання не формують собою визначену і цілісну систему. Те ж саме стосується наступності вивчення динаміки між 6-м і 8-м класом. Для усунення цього необхідно більше уваги приділяти наступності пізнавальної діяльності учнів, проведенню фронтального експерименту в класі і домашніх умовах, проведенню екскурсій. Останні є дуже важливими для учнів 5-6 класів, бо сприяють розкриттю фізичної суті явищ природи, з метою ілюстрації й закріплення вивчених фізичних закономірностей, процесів і явищ.

Література

1. Божинова Ф. Я. Фізика 7 клас: Підручник / Ф. Я. Божинова, М. М. Кірюхін, О. О. Кірюхіна. – Х.: Видавництво «Ранок», 2007. – 192 с.
2. Божинова Ф. Я. Фізика 8 клас: Підручник / Ф. Я. Божинова, І. Ю. Ненашев, М. М. Кірюхін. – Х.: Ранок – НТ, 2008. – 256 с.
3. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Знание, 1978. – 45 с.
4. Поняття маси в шкільному курсі фізики: зб. наук. праць студентів і молодих науковців “Фізика. Новітні технології навчання” / наук. ред. С. П. Величко. – Випуск № 8 – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 230 с.
5. Преемственность // Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 4 – С. 312.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Природознавство, 5–6 кл. – К.: Перун, 2005.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7–12 кл. – К.: Перун, 2005.

Lazarenko D.S.

Features of studies of dynamics are at basic school

Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, Ukraine

In the articles considered the features of the system-structural approach to the study of the dynamics section in the school physics course and proposed approaches improve their teaching methods section dynamics.

Keywords: *dynamics, system structural approach, following principle, force, mass, energy, international frame of reference.*

Ланіна В. О.³⁰

Педагогічні засади організації навчального діалогу

У статті розглянуто педагогічні підходи, принципи та умови, які є визначальними компонентами процесу навчання мови, що розкривають специфіку організації навчального діалогу під час викладання іноземних мов, сприяють активному засвоєнню професійного мовлення майбутніх фахівців.

Ключові слова: *педагогічні підходи, принципи та умови, навчальний діалог, професійно зорієнтована мовленнєва компетентність.*

Формування мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірничих інженерів технічних ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу передбачає вибір певних дидактичних засобів: педагогічних підходів, принципів і умов, які позитивно впливають на рівень

³⁰ Ланіна Вікторія Олексіївна, здобувач; Криворізький національний університет

мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, їхню творчу самореалізацію, на вдосконалення мовленнєвої діяльності.

Підхід ми розглядаємо як основний стратегічний напрям, який охоплює всі компоненти системи навчання: цілі, завдання й зміст, шляхи та способи досягнення, діяльність викладача та студента, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, система контролю [5, 40].

Основними підходами, що реалізуються у процесі формування мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірничих інженерів технічних ВНЗ під час вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу є:

- *комунікативно-діяльнісний*, із позицій якого специфіка процесу навчання полягає у застосуванні провідних видів мовленнєвої діяльності, таких як: говоріння, аудіювання, читання та письма – в умовах, що моделюють ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою. У зв'язку з цим навчальна діяльність студентів під час вивчення іноземної мови повинна бути організована так, щоб майбутні фахівці гірничої галузі мали змогу виконувати вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом у процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення мети й намірів професійного спілкування [6]. Установлено, що *комунікативний підхід* (О. Леонт'єв, І. Зимня, Ю. Пассов та ін.) найбільшою мірою відбиває специфіку навчання іншомовної професійно зорієнтованої комунікації у вищому навчальному закладі, оскільки за його допомогою найкраще реалізується *принцип професійної спрямованості навчання* іноземної мови [2];
- *проблемний*, основою якого є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії викладача зі студентами, що охоплює виявлення проблеми, здобування знань студентами під час її розв'язання, застосування відомих способів дії для виконання нових завдань (педагогіка співпраці);
- *особистісно зорієнтований*, основними ознаками якого постають варіативність методик і технологій, уміння організувати навчання на різних рівнях складності, утвердження цінності емоційного благополуччя, внутрішньої мотивації, забезпечення розвитку й саморозвитку особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, надання кожному студенту можливостей самореалізації в різних видах мовленнєвої діяльності й т. ін.

Підхід як напрям у навчанні характеризують ті чи ті принципи, що зумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання. У дидактиці *принципами навчання* прийнято називати своєрідні правила педагогічної діяльності викладача, шляхи його взаємодії зі студентами, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення занять з іноземної мови [4, 8].

Сучасні розвідки в царині методики навчання мови ґрунтуються передовсім на дидактичних принципах, які визначають як «систему вихідних положень, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання й закономірностей процесу навчання» [1].

Науково-методичною основою формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірничих інженерів – засобами навчального діалогу доцільно обрати таку систему педагогічних принципів:

- *комунікативної спрямованості*, який упроваджується в навчальний процес через моделювання й опрацювання мовцями типових комунікативних ситуацій, що мотивують, підтримують потребу студентів у спілкуванні, формують і вдосконалюють комунікативно-мовленнєві навички та вміння;
- *принцип професійної спрямованості*, який можливий за умов діяльнісного підходу (О. Леонт'єв) [6]. При чому зазвичай іншомовне професійне спілкування реалізується у процесі мовленнєвої діяльності в умовах соціального й професійного взаєморозуміння суб'єктів спілкування (І. Зимня) [6];
- *інтегративності*, який передбачає часткове поєднання (інтеграцію) змісту мовних і фахових дисциплін та сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземних мов;
- *проблемності*, що передбачає таку організацію навчального процесу, коли студенти здобувають знання й навички через подолання труднощів, перешкод, створюваних постановкою проблеми;
- *взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності* – усі види мовленнєвої діяльності формуються й розвиваються паралельно та взаємопов'язано;
- *провідної ролі спільної діяльності*, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача й студентів, студентів у процесі спільного виконання завдань).

Визнання вищезгаданого комплексу принципів (професійно-комунікативної спрямованості, інтегративності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та провідної ролі спільної діяльності) провідними принципами навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі

зобов'язує керуватися ними на всіх без винятку етапах експериментального дослідження технології впровадження педагогічної моделі формування іншомовної професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності студентів засобами навчального діалогу.

Дослідження питань, пов'язаних із проектуванням та реалізацією системи навчальних діалогів у процесі вивчення іноземних мов, дозволили установити, що діалог як засіб формування іншомовного професійно зорієнтованого мовлення є результативним при дотриманні сукупності *педагогічних умов*, що стимулюють процес вивчення іноземної мови, тобто умов, створених зусиллями колективу для поліпшення навчального процесу, системи органічно взаємопов'язаних психічних та практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань:

- розроблення й упровадження тренінгів із теоретико-методичної підготовки викладачів іноземної мови до організації навчального діалогу;
- методичне забезпечення процесу діалогізації навчання: укладання та реалізація програми формування мовленнєвої компетентності студентів за допомогою навчального діалогу, яка охоплює активні форми, методи, прийоми та засоби діалогізації навчального процесу та ґрунтується на основних положеннях дидактичної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх гірничих інженерів технічних ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов засобами навчального діалогу;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічний стиль спілкування між студентами та педагогом, які передбачають установлення логічного, психологічного та морального контакту педагога та студентів (де логічний контакт – це контакт думки педагога й студентів; психологічний контакт забезпечує увагу аудиторії, сприйняття та розуміння викладеного матеріалу, й виявляється у внутрішній розумовій та емоційній активності студентів у відповідь на дії викладача та інформацію, що надходить від нього; моральний контакт забезпечує співдружність викладача та студентів, діалогічний стиль спілкування, сприяє творчій самореалізації студентів у процесі формування мовленнєвої компетентності);
- створення мотивації, необхідності викликати інтерес студентів як до об'єкта навчання, так і безпосередньо до процесу навчальної діяльності [3, 40].

Отже, забезпечення певних дидактичних умов у межах відповідних підходів та принципів у вищих навчальних закладах дозволить здійснити більш інтенсивний і системний підхід до організації процесу формування мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх гірничих інженерів – засобами навчального діалогу під час вивчення іноземних мов.

Література

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: Монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
3. Костиця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Костиця Наталія Миколаївна. – К., 2002. – 195 с.
4. Методика вивчення української мови в школі: посібник для вчителів / О. М. Біляев, В. Я. Мельничайко., М. І. Пентиліук та ін. – К.: Радянська школа, 1987. – 246 с.
5. Обучение русскому языку в школе: учебн. пособие [для студентов педагогических вузов] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
6. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно зорієнтованого спілкування іноземною мовою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Сура Наталія Анатоліївна. – Луганськ, 2005. – 227 с.

Lapina V.O.

Leading pedagogical principles in organization of educational dialogue.

Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

The article deals with pedagogical approaches, principles and conditions which are essential components of the language teaching process, reveal the specifics of organizing the educational dialogue in teaching foreign languages, stipulate, influence and assist the process of active mastering the professional speech of future specialists.

Keywords: *pedagogical approaches, principles and conditions, educational dialogue, professionally oriented speech competence.*

Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці

У статті на основі аналізу педагогічних досліджень диференціюється термін полікультурність і полікультурна освіта. Автор торкається питання визначення змісту, структури та мети полікультурної освіти. Характеризуються історичні та соціально-економічні аспекти становлення полі культурної освіти.

Ключові слова: полікультурна освіта, педагогіка, становлення, розвиток, меншини.

На сучасному етапі розвитку суспільства полікультурна освіта знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів. В останні десятиліття вона набула особливої популярності, яка пов'язана з наявністю об'єктивних соціально-економічних, соціокультурних і політико-правових передумов, зумовлених особливістю розвитку людства на початку нового тисячоліття. Тема розвитку полікультурної освіти залишається однією із головних тем на конференціях Європейського товариства порівняльної педагогіки. Причинами для запровадження полікультурного виховання та полікультурної освіти в Європі став великий вплив іммігрантів. Країни ЄС неодноразово наголошували на необхідності запровадження та розвитку полікультурної освіти, але незважаючи на рекомендації Європарламенту, даному питанню в країнах Європи приділяється дуже мало уваги. В 1999 році Генеральна Асамблея ООН ухвалила декларації і програми дій у галузі культури миру. Даний документ повинен спиратися на принципи свободи, справедливості та розв'язання проблем мирним шляхом, за допомогою переговорів, при цьому кожна людина повинна мати можливість брати участь у розвитку свого суспільства.

Інтеграційні процеси, які відбуваються у сучасному світі висувають перед системою освіти задачу підготовки дітей і молоді до життя в умовах полікультурного і багатонаціонального суспільства, формування в них позитивного відношення до людей різних національностей» [1].

У всі епохи розвитку людства спостерігались процеси міграції, відбувались контакти різних мовних культур. На одних і тих же територіях проживали представники різних національних, соціальних і етнічних груп. Все це створювало вплив на розвиток держав, формування політичних підходів до взаємодії в різних сферах життя, в тому числі, і в сфері освіти підростаючих поколінь.

Основоположні ідеї теорії полікультурної освіти були висвітлені ще Я. А. Коменським. Він заснував програму універсального виховання, основою якої виступав процес формування вмінь у людини з дитинства жити в злагоді з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати та любити людей [2].

Іншим класиком педагогічної науки був сформульований принцип народності, за яким освіта повинна охопити все підростаюче покоління, надавши при цьому рідній мові центральне місце [3].

В. А. Сухомлинський стверджував, що духовне багатство особистості є духовним багатством народу, при цьому наголошуючи на необхідності використання традицій народної педагогіки в освітній практиці [4].

Першими дати визначення поняттю «полікультурна освіта» намагалися автори міжнародного педагогічного словника, виданого у Лондоні в 1977 році. Вони пояснювали термін «Multicultural education» як віддзеркалювання ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення поняття «Multicultural education» знаходимо в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно трактується як «педагогічний процес, у якому репрезентується дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [5]. Проте існують і інші думки, щодо того, де вперше з'явився термін «полікультурна освіта». Вітчизняний дослідник Є.Н. Кузьміч вважає, що цей термін вперше був ужитий у Канаді. Його автором є канадський прем'єр-міністр П.Трудо, який у 1971 році проголосив політику полікультурності та двомовності. Такої ж думки дотримується й німецький дослідник Г.Ауернхаймер. Він стверджує, що термін «мультикультурна освіта» вперше з'явився в канадській урядовій програмі.

Країною, яка має багатий досвід у становленні та розробці питань полікультурності є США. Процес активного розвитку полікультурної освіти в США пов'язаний з прагненням різних соціальних груп до рівноправності, боротьбою проти расизму та дискримінації, рухом за права жінок, боротьбою за права сексуальних меншин, а також активною міграцією із азіатських, африканських та південноамериканських регіонів [1, с 4]. Американські дослідники та педагоги першими звернулися до вирішення цієї проблеми. Фундаторами полікультурної освіти можна по праву вважати таких

³¹ Левицька Лілія Анатоліївна, аспірант кафедри загальної педагогіки і психології; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

американських вчених як Дж. Бенкс, Г.Бейкер, Ж. Гай, К. Кембел, М. Садкер П. Горські та інші. Американські дослідники під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на передачу цієї спадщини молодому поколінню [6].

У 1981 році американський дослідник Джеймс Бенкс запропонував концепцію полікультурної освіти, яка стала популярною у всьому світі. Згідно з дослідженнями Бенкса, полікультурна освіта досягає поставленої мети лише за умови поваги до принципу різноманітності. Етнічна різноманітність повинна враховуватись постійно. Вчений вважає, що всі учні повинні мати вільний доступ до достовірних історичних джерел, що сприятиме створенню атмосфери, пронизаної духом плюралізму. Він наполягає на тому, щоб етнічний плюралізм був присутній не лише в процесі навчання, а також у позаурочному житті школярів. За концепцією Бенкса, школи повинні проводити програми підготовки та перепідготовки вчителів, для того, щоб допомогти педагогам проаналізувати їх ставлення до своїх та чужих етнічних груп, розширити знання про ці групи та набути необхідних знань для викладання в умовах мультиетнічного середовища [7]. Аналогічної думки дотримується й інший американський вчений Пол Горські. Він є одним з фундаторів «Полікультурного Півльйону». На думку вченого вчитель повинен поважати ідентичність кожного учня, оскільки діти приходять до школи вже наділені етнічною та індивідуальною ідентичністю. І саме в школі вони вчаться сприймати ідентичність інших однокласників. Науковець наголошує на тому, що вчителі повинні постійно приділяти увагу процесу розвитку етнічної ідентифікації, бо саме вона є основою для розвитку національної ідентичності особистості, яка вимагає гідності, справедливості та рівності всіх членів демократичного суспільства. Пол Горські акцентує увагу на тому, що відчуття національної ідентичності особистості є необхідним для розвитку глобальної ідентичності. Діти з розвинутим почуттям етнічної та національної ідентичності мають більше можливостей стати кращими громадянами світової спільноти. Вчений виділяє основні умови для досягнення мультикультурності в освіті: кожен студент повинен мати рівні можливості для розкриття свого потенціалу та бути готовим до існування в інтеркультурному суспільстві; педагоги повинні організувати ефективно навчання кожного учня, не зважаючи на його культурну приналежність; навчальні заклади мають боротися з будь-яким проявом пригнічення в стінах закладу та займатися вихованням активних та обізнаних студентів; освіта повинна орієнтуватися на студентів, враховуючи їх думку; вчителям слід брати активну участь у переоцінці всіх існуючих освітніх практик та їх впливу на процес навчання, таких як методи оцінювання, тестування, підготовки підручників та навчальних матеріалів, проведення різноманітних консультацій.

Відома американська дослідниця теорії полікультурної освіти Г. Бейкер стверджувала, що полікультурна освіта в США є результатом багатьох міжнаціональних конфліктів. Вона вважала, що полікультурна освіта відповідає американським демократичним традиціям, за якими школа є важливим інститутом соціалізації, який покликаний допомагати представникам різних національних меншин[8]. Інша американська дослідниця Соня Ніето визначає полікультурну освіту як «цінності, стосунки і погляди, які мають люди один про одного».

У Британському довіднику з теорії культурної комунікації можна знайти детальніше тлумачення полікультурності. Під цим терміном визначається суспільство, яке містить численні різноманітні, але взаємозалежні культурні традиції, що часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства [9]. Із визнання суспільства мультикультурним випливають два основні наслідки: переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що включає відмову від спроб «інтегрувати» різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на «невідрізнену» частку домінуючої культури; переосмислення поняття культурного різноманіття: слід враховувати владні відносини, відносини домінування між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні взаємини як такі між сильними(домінуючими) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювати інтерес до екзотичного.

На початку ХХ століття ідею полікультурної освіти висували німецькі педагоги-гуманісти, засновники реформаторської Бременської школи Л. Гурлітт, Ф. Гансберг, Г. Шарельманн. До полікультурної освіти вони включали знання національної та світової культури, що сприяли розвитку загальнолюдської свідомості та ствердженню ідеї про єдиний світ. Вчені виступали на захист культурних відмінностей. Полікультурну освіту пов'язували зі свободою духовного розвитку особистості і народу. Бременські педагоги були єдині у ствердженні того, що полікультурна освіта з необхідністю включає вивчення культурної спадщини народів світу і культури свого народу, у тому числі «місцевої культури» [10].

Аналіз сучасної літератури показує, що міжкультурна взаємодія в педагогічному процесі позначається рядом синонімічних термінів. Серед них найбільш вживаними є наступні: мультикультурна освіта або кросс-культурна освіта (Дж. Бенкс, Я. Пей та ін.), полікультурна освіта (А. Ю. Белогуров, В. В. Макаєв, Л. Л. Супрунова та ін.), багато культурна освіта (Г. Д. Дмитрієв), бікультурна освіта (М. Сіпун, У.Ф. Маккі), глобальна освіта (Р. Хенві), інтеркультурна освіта (Ле Тхан Кхой). Кожен з представлених термінів виражає базову ідею, пов'язану з заснуванням педагогічних умов для взаємодії культур в освітньому процесі, залученням молодого покоління до культурних досягнень як свого народу, так і сусідніх народів, а також усього людства [1]. Слід зазначити, що проблема полікультурності розглядалася науковцями XIX-XX століть з різних методологічних позицій (релігійна, діалектико-матеріалістична, фрейдизм, екзистенціалізм та ін.). Всі вони зазначали, що світобачення особистості й її культура, по-перше, взаємопов'язані, по-друге, залежать від рівня і якості освіти, по-третє, визначають соціальну позицію і поведінку людини [10].

Основні принципи полікультурності були сформульовані генеральним директором ЮНЕСКО Ф. Майором: виховання у душі відкритості й розуміння інших народів; постійна систематизація й інтеграція набутих знань, виявлення їх зв'язків з полікультурністю; формування впевненості у собі як особливо важливого феномену полікультурної свідомості; застосування нових педагогічних технологій оволодіння учнями навчальним матеріалом полікультурного напрямку; формування в учнів почуття господаря рідного краю, творця власного життя, активного учасника подій сьогодення своєї вітчизни; стимулювання учнів постійно займатися самоосвітою і самовихованням, самореалізацією і самостійною науково-дослідницькою діяльністю з проблем полікультурності; вивчення результатів своєї роботи, постійне вдосконалення системи роботи щодо формування полікультурної компетентності.

Не менш важливими також є досягнення німецьких педагогів у галузі полікультурної освіти. Теорії полікультурного виховання та освіти в ФРН почали активно опрацьовуватись наприкінці 80-х років. На той час розвиток полікультурної освіти зводився до створення так званої «педагогіки для іноземців», яка була спрямована на реінтеграцію дітей іноземців на їх батьківщині після закінчення терміну перебування в Німеччині. Міжкультурна педагогіка німецького дослідника Есінгера ґрунтувалась на реформуванні шкільної освіти, а саме шкіл в яких навчались німецькі діти та діти-мігранти. Враховуючи принципи полікультурності, в німецькій педагогіці відбуваються зміни, внаслідок яких іммігранти більше не сприймалися як чужинці, а навпаки вони стали шансом до взаємного збагачення різних соціокультурних груп населення.

Відомий німецький дослідник Д. Гловка трактує поняття мультикультурності як ціль, задачу, обов'язок, відповідно до якої ми розуміємо під терміном полікультурна освіта стратегію, яка дозволяє людині повністю справлятися з життям в мультикультурній сфері.

Інший німецький вчений у галузі полікультурної освіти А. Томас у своїй праці «Психологія міжкультурного навчання і торгівлі» розглядав міжкультурну педагогіку як готовність сприймати культурні особливості різних народів, взаємоповагу, толерантність, взаєморозуміння та взаємозбагачення [11].

Порушували питання міжетнічної солідарності та співпраці також французькі дослідники. За ініціативою М.-А. Жульєна Пазького було створено Французьку спілку об'єднаних націй. Вчений вимагав співпраці різних держав в організації освіти. Він переконував, що тісні контакти між країнами з питань освіти призводять і до порозуміння на політичному рівні. Французький дослідник намагався виокремити в педагогіці такий напрямок, як полікультурність, а також обґрунтував роль освіти у міжетнічних взаєминах [12]. На думку французького дослідника Ж. Деморгона одним з основоположників теорії мультикультуралізму є Ч. Тейлор. Саме він розвивав ідею того, що Сполучені Штати є федеративною країною в політичному і культурному плані. Основою цієї теорії є ідея про потреби людини у визнанні її не лише як індивідуума, але й як члена певної групи. Ч. Тейлор вважає, що мультикультуралізм потребує впровадження «принципу визнання» в соціальній, політичній і педагогічній сферах.

Література

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 383с.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский – М.: Педагогика, 1990. – 402 с.
4. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: советы воспитателям / В. А. Сухомлинский – Минск: Нар. обр., 1978. – 291 с.

5. International Dictionary of Education. Vol.7. – Oxford, 1994. – P. 3963
6. Аббібулаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти. // Педагогіка і психологія . – 2006. – № 1. – 208с 75-84.
7. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу. Порівняльно-педагогічні студії №1 2009.
8. Backer G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison – Wesley Publishing company. USA. – 1994. – 217p.
9. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Дис. ... канд. пед наук. – К., 2004. – 189с.
10. Лощенкова І. Ф. Проблема полікультурності у педагогічних теоріях. Випуск II Педагогічні науки.
11. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns // Thomas A. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. – Göttingen et.al.Hogrefe, 1993. – S. 337 – 424.
12. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А Гончаренко – Херсон: РПО, 2006 – 92с.

Lewicka L.

Concept «policultural education» in ukrainian and foreign pedagogy

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

In the article on the base of pedagogical researches the terms of policultural and policultural education are differentiated. The author touches on the definition on the content, structure and object of policultural education. Historical and social-economic aspect of establishment of policultural education are characterized.

***Key words:** policultural education, pedagogics, establishment, progress, minority.*

Макаренко О. А.³²

Актуальність проблеми розвитку професійної етики у майбутніх інженерів-педагогів

У статті розглянуто сутність понять «професійна етика», «педагогічна етика». Проаналізовано погляди науковців щодо складових системи морально-етичних відносин у діяльності педагога. Висвітлено проблеми формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів. Визначено фактори продуктивної взаємодії майстра виробничого навчання й класного керівника навчальної групи ПТНЗ.

***Ключові слова:** професійна етика, педагогічна етика, професійно-етична освіта.*

Соціально-економічні зміни, що відбулися наприкінці ХХ століття у нашій країні, сприяли виникненню моральної кризи, занепаду цілої низки моральних чеснот. Науковці, розглядаючи проблеми професійної етики педагогів, звертають увагу на складний соціально-психологічний та духовний стан суспільства. У своїх працях В. Огнев'юк наголошує на тому, що в умовах реформування сучасної освіти в Україні перехід до нового особистісного підходу в навчанні й вихованні неможливий без запровадження у педагогічну практику етичних взаємин педагога з педагогічним середовищем. На його думку «суспільство потребує від педагога не лише передавання знань, а й аспекту виховання, який би полягав у вихованні високоморальних громадян. Наявність професійно-етичних і моральних якостей у педагогів, етичні стосунки між людьми у суспільстві є запорукою розвитку демократичного суспільства загалом і держави України зокрема» [8, 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про посилену увагу до проблем професійної етики, формування професійно-етичних і моральних якостей фахівців різних професій. Зокрема, ряд авторів присвятили свої праці визначенню провідних моральних якостей для успішного виконання певної професійної діяльності: робітничої (Л. Гасюк, А. Книш, О. Романовський, М. Салтишев), педагогічної (В. Дьяконова, В. Єфімова, І. Колеснікова, О. Кутєєва, В. Маришук, Є. Сахарчук), психологічної (С. Делікатний, Д. Комісаренко, Е. Носенко).

В процесі наших досліджень ми звернули увагу на те, що суспільство висуває підвищені моральні вимоги до педагогічних працівників. Це можна пояснити тим, що саме педагогічна діяльність пов'язана з вихованням – «вихованням, що формує в людині уявлення про цінності доброчесного

³² Макаренко Ольга Анатоліївна, кандидат педагогічних наук; старший науковий співробітник; Президія Національної академії педагогічних наук України

життя та підказує шляхи до нього, налаштовує на повагу до законів, – важливе джерело духовного добробуту особистості та суспільства» [6, 82].

Окремі аспекти формування моральних якостей учнівської та студентської молоді, професійно-етичних якостей майбутніх педагогів відображені у працях, де розглянуто питання морального виховання (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, Т. Іванова, Т. Ільїна, О. Канівська, І. Синиця), загальної теорії виховання моральних якостей (Г. Амінова, А. Волкова, А. Кузьмінського, Ж. Омельченко), формування професійно-етичної культури (Н. Мойсеюк, В. Писаренко, С. Сисоєва, І. Чернокозов, В. Чернокозова, Л. Хоружа), формування етичної культури педагога (К. Журба, В. Киричок, В. Адресв).

Досліджуючи проблеми формування професійної етики у майбутніх педагогів вітчизняні й зарубіжні дослідники зазначають, що формування професійної етики є складовою формування етичної культури сучасного педагога – цілеспрямованого процесу, що охоплює фахову підготовку і діяльність педагога, який поєднує етичну компетентність, професійну культуру, моральність і гуманізм, любов до професії. І. Зязюн розглянувши професійно-педагогічну компетентність педагога зробив висновок що вона складається з таких компонентів: аксіологічного, культуротворчого, життєвотворчого, морально-естетичного, громадянського. Під морально-естетичною компетентність він розуміє нагромадження досвіду: переживання і проживання емоційно і почуттєво насичених ситуацій; гуманну поведінку; організацію актів милосердя; турботу про ближніх; терпимість до інших людей; адекватну самооцінку [5, 15].

Для подальших наших досліджень важливим є поняття «професійної етики». За визначенням Л. Гасюк професійна етика – це сукупність морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм та цінностей, які регулюють конкретну специфічну професійну діяльність. Науковець запропонувала застосувати поняття «тип професійної етики», який визначив би сферу конкретної реалізації та прояву особливостей етично-моральної поведінки представника певної професії (наприклад, професійна етика вчителя, професійна етика правника тощо) [2, 12].

Під педагогічною етикою розуміють відносно самостійний розділ етичної науки (професійної етики), яка конкретизує загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійно-педагогічної діяльності [11, 640-641].

Оскільки об'єктом педагогічної етики виступає людина, то це визначає необхідність системного вивчення цього процесу з урахуванням вимог цілісного підходу. На думку В. Загвязинського, такий підхід є результатом вивчення, розрахованого на всебічне охоплення компонентів і зв'язків педагогічної системи з позиції соціологічних, гносеологічних, фізіологічних, кібернетичних тощо [3, 14].

Під системним підходом у науці розуміють методологічний напрям, основна задача якого полягає у розробці методів дослідження та конструювання складноорганізованих об'єктів систем різних типів і класів. У філософському словнику виділено такі завдання системного підходу: 1) розробка засобів уявлення досліджуваних об'єктів, що конструюються як системи; 2) побудова узагальнених моделей системи, моделей різних класів і специфічних властивостей систем; 3) дослідження структури теорій систем і різних системних концепцій і розробок [10, 429].

Поняття «система» (від грецького «systema» – ціле, складене з частин) означає об'єднання, множину елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, що утворюють визначену цілісність, єдність [9, 1209].

Системний підхід є одним із аспектів поняття «системності», є загальним поняттям, що позначає всі можливі системи. У наших дослідженнях реалізація основних завдань системності присвячено питанням формування системи морально-етичних відносин у діяльності педагога. З цією метою, розглянемо погляди дослідників щодо складових системи морально-етичних відносин у діяльності педагога.

Професійну діяльність педагога як систему взаємоперехідних, взаємозумовлених моральних стосунків розглядає О. Ковнеров. За його визначенням до цієї системи належать: ставлення до об'єкта праці (вчитель – учень), стосунки з колегами, ставлення фахівця до суспільства [6, 145].

У своїх дослідженнях, присвячених особливостям професійної етики вчителя у різних сферах його суб'єктно-суб'єктивних взаємин, Л. Хоружа відзначає те, що педагогічна етика вчителя на рівні системи його суб'єктно-суб'єктивних професійних взаємин, являє собою інтегративне утворення, в якому поєднані змістовий, особистісний та діяльнісний компоненти. Дослідник виділяє в цій системі відносини з професією, учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, громадськими організаціями [12].

Предметом подальших наших досліджень стало формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів.

Грунтуючись на дослідженнях Л. Хоружої можна зробити висновок, що педагогічна етика інженера-педагога є системою суб'єктно-суб'єктних професійних взаємин педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. Нажаль обсяг статті не дозволяє більш детально розглянути всі складові даної системи. Тож, розглянемо деякі аспекти актуальності даної проблеми.

Відповідно до статті 45 Закону України «Про професійно-технічну освіту», до педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів та установ професійно-технічної освіти належать викладачі, вихователі, майстри виробничого навчання, старші майстри виробничого навчання, інструктори виробничого навчання, методисти, практичні психологи, соціальні педагоги, керівники професійно-технічних навчальних закладів та інші працівники, які беруть безпосередню участь у навчально-виховній роботі [4].

Умовно інженерно-педагогічний колектив професійно-технічних навчальних закладів й установ професійно-технічної освіти поділяють на дві категорії інженерно-педагогічних працівників:

- майстрів виробничого навчання;
- викладачів теоретичного навчання (викладачів спеціальних, загальнотехнічних та загальноосвітніх дисциплін).

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що однією з особливостей виховання в умовах ПТНЗ є те, що педагогічне керівництво навчальною групою здійснюють декілька педагогів: класний керівник (викладач), один чи два майстра виробничого навчання, які реалізують один з основних принципів навчання у ПТНЗ – принцип професійної спрямованості загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін.

Ключовою фігурою навчально-виховного процесу у ПТНЗ розглядається майстер виробничого навчання. І цьому є пояснення: при навчанні у системі професійно-технічної освіти домінує, як правило, практична підготовка над теоретичною, тож майстер виробничого навчання має більший виховний вплив на учнів, ніж класний керівник.

У контексті вивчення проблеми діагностики факторів продуктивної взаємодії майстра виробничого навчання й класного керівника Н. Бірюкова виокремила три групи виховних завдань, які вирішуються ними в процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників [1]. Після певного нашого доопрацювання завдання, запропоновані дослідницею, набули такого змісту:

Завдання, спільні для двох педагогів: формування колективу учнів навчальної групи ПТНЗ; планування виховної роботи в групі; проведення роботи з профілактики правопорушень; організація виховної роботи з учнями «групи ризику»; налагодження контакту із сім'ями учнів; стимулювання учнів до активної участі у суспільній роботі; проведення профорієнтаційної роботи на навчання у ПТНЗ.

Завдання професійного виховання, на рішення яких спрямовані основні зусилля майстра виробничого навчання: формування позитивного відношення до праці з обраного фаху; виховання працелюбності, добросовісного відношення до праці; залучення учнів до роботи у гуртках технічної творчості, розвиток у вихованців раціоналізаторських здібностей; спостереження щодо дотримання учнями устанавленого ритму й режиму навчально-виховного процесу, здійснення контролю за відвідуванням занять.

Завдання, у вирішенні яких значну роль відіграє класний керівник: формування в учнів умінь у галузі самоосвіти; розвиток суспільної активності учнів, активізація діяльності органів самоврядування.

Викладене вище уможливило висновок про те, що майстер виробничого навчання і класний керівник, незважаючи на те, що вирішують різноманітні виховні завдання, повинні взаємодоповнювати один одного у процесі виховання учнів ПТНЗ. Високий результат виховання учнів ПТНЗ може бути забезпечений тільки узгодженістю виховних дій з боку інженерно-педагогічних працівників, високим рівнем морально-етичної взаємодії, цілеспрямованою системою виховних впливів, що сприяють цілісному вихованню особистості, формуванню професійно важливих і соціально значущих якостей.

Розглянемо ще один приклад, який дає підстави пересвідчитися у тому, що професійна етика інженера-педагога є невід'ємною частиною його професійної діяльності і служить додатковою підставою для виконання професійних функцій у конкретних ситуаціях, що виникають у навчально-виховному процесі ПТНЗ. Особливо це стосується норм діяльності інженера-педагога які недостатньо конкретизовані нормативно-правовими документами, а педагогу необхідно прийняти рішення. У цих випадках і використовуються ті чи інші норми професійної етики.

Так, серед методів виховання учнів ПТНЗ науковці визначають метод заохочення й осуду. Під методом виховання (від грецького «методос» – «шлях») розуміємо шлях досягнення заданої мети виховання, способи впливу на свідомість, волю, почуття, поведінку вихованців з метою формування професійно важливих і соціально значущих якостей.

Метод заохочення сприяє розвитку й закріпленню позитивних рис у характері й поведінці учнів ПТНЗ, формуванню адекватної самооцінки, гарного настрою і готовності до роботи. Засобами реалізації методу заохочення – схвалення, похвала, подяка, преміювання, нагородження. З іншого боку – осуд, негативна оцінка вчинків і дій вихованців. Крайня форма осуду – покарання. Засобами реалізації зазначеного методу можуть виступати попередження, зауваження, догана, виклик учня до директора, позбавлення премії, виключення з училища.

Досвід реалізації методів виховання в умовах ПТНЗ засвідчує – труднощі, що виникають у ході аналізу педагогічних ситуацій або розв'язання педагогічних задач, пов'язані саме з вибором методів виховання, яки залежить не тільки від рівня готовності до здійснення виховної діяльності, а й від рівня розвитку морально-етичних якостей інженера-педагога.

І тут постає питання про необхідність відповідної професійно-етичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Нажаль, аналіз стану розвитку професійної етики майбутніх інженерів-педагогів дає підстави зробити висновок про її фрагментарний характер. Формування професійної етики майбутніх інженерів-педагогів відбувається у межах вивчення філософії, етики та естетики, культурології, соціології, педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності.

Таким чином, на основі всього викладеного вище можна зробити висновок про те, що професійна етика педагога на сучасному етапі розвитку суспільства стає важливою складовою виховання та підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Цілеспрямоване формування професійно-етичних і моральних якостей впливає на моральну свідомість майбутнього педагога, сприяє переведенню етичних знань у його особистісні переконання, створює необхідну морально-етичну атмосферу у взаємовідносинах з іншими учасниками освітнього процесу.

Здійснений науковий пошук не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого дослідження потребують визначення змісту етичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, удосконалення організаційних форм щодо формування професійно-етичних і моральних якостей педагога.

Література

1. Бирюкова Н. А. Диагностика факторов продуктивного взаимодействия мастера производственного обучения и классного руководителя в процессе воспитательной работы с учебной группой. / Н. А. Бирюкова // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища: Сб. науч. тр. / ВНИИ проф.-техн. образования; (Редкол.: Н.В.Кузьмина (отв. ред.) и др.) – Л.: ВНИИ-прфтехобразования, 1988. – С 99 – 108.
2. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу. 13.00.04.-теорія та методика професійної освіти [Текст]: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / Л. М. Гасюк; ІПППО АПНУ. – К., 2004. – 23 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогических исследований. Учебное пособие. Тюмень, 1976. – 83 с.
4. Закон України «Про професійно-технічну освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
5. Зязюн І. Учитель у вимірах епох і цивілізацій /Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3 – С.9 – 15.
6. Ковнеров О. Є. Соціально-філософські аспекти виникнення й призначення професійної етики / О. Є. Ковнеров // Вісник Дніпропетровського університету: Філософія, соціологія, політологія – Дніпропетровськ.: ДНУ, 2008. – Вип.. 17. – С. 144 – 150.
7. Ковнеров О. Є. Сутність професійної етики у сучасній системі знання / О. Є. Ковнеров // Вісник Дніпропетровського університету: Філософія, соціологія, політологія – Дніпропетровськ.: ДНУ, 2008. – Вип.. 18. – С. 77-85.
8. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукр. наук.-метод. конференції / Редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 202 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

10. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
11. Хоружа Л. Л. Педагогічна етика // Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.640-641., с. 640 – 641.
12. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посіб./ Л. Л. Хоружа. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с

Makarenko O.

Significance of the Problem of Future Engineer-Teachers' Professional Ethics

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The essence of concepts «professional ethics», «pedagogical ethics» is examined. The scientists' views on the moral and ethical relations system components in educator's activity are analysed. The problems of forming the professional ethics of future engineers-educators are enlightened. The factors of efficient interaction between the master of industrial training and class teacher in VET institution are defined.

Keywords: *professional ethics, pedagogical ethics, professional and ethical education.*

Малихіна С. В³³.

Методика самооцінки та її здійснення суб'єктом навчальної діяльності

У статті узагальнюється психолого-педагогічний досвід становлення проблеми самооцінки в цілому та самооцінки студента вищого навчального закладу зокрема. Розроблено та теоретично обґрунтовано методику самооцінки суб'єкта навчальної діяльності.

Ключові слова: *самооцінка, методика самооцінки, суб'єкт, навчальна діяльність, суб'єкт навчальної діяльності.*

У різних формах професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів самооцінювальна діяльність відіграє все більш зростаючу роль – і не байдуже, наскільки цей процес буде подано в різних формах роботи під час організації та здійснення навчальної діяльності, наскільки він буде усвідомлюваним і викладачами, і студентами, яким чином він буде здійснюватися.

(постановка проблеми в загальному вигляді) Проте, слід зазначити, що серед різноманітних форм навчальної діяльності в цілому та самостійної навчальної діяльності зокрема самооцінювальна не є самоціллю. Відповідно, потрібні спеціальні практичні заняття в ході викладання психолого-педагогічних дисциплін, на яких би ставили за мету розвиток і формування самооцінювальних знань і вмінь студента.

(аналіз останніх досліджень і публікацій) Послідовно зупинимося на можливостях кожної з форм роботи у вищому навчальному закладі в контексті проблеми самооцінки особистості як невід'ємної складової ефективності системи організації навчальної діяльності студентів. Певні вказівки щодо таких можливостей навчальної діяльності знаходимо в ряді досліджень (Т. Андрущенко, О. Анисимова, Ю. Бабанський, І. Демидова, Г. Костюк, М. Поташник, С. Рубінштейн та інші).

Так, у сферах «навчальна діяльність» і «змістовні інтереси» ті, кого навчають, активні у пізнавальному відношенні, виявляють виражену орієнтацію на внутрішній контроль, прагнення звільнитися від допомоги й підтримки оточуючих. Уміння контролювати й оцінювати себе перетворюється для них на умову досягнення успіху в даних сферах.

Скажімо у дослідженні Т. Андрущенко виявлено, що відносно стійка, адекватна й рефлексивна оцінка спостерігається в студентів з високим рівнем сформованості навчальної діяльності. Як засіб самооцінки вони, зазвичай, використовують аналіз об'єкту діяльності та спосіб його перетворення. За низької сформованості навчальної діяльності досить вираженою є недостатність рефлексивної самооцінки, її неадекватність і категоричність. Для таких студентів засобами самооцінки виступають сфера емоцій і потреб, результативні сторони діяльності, зовнішні оцінки.

У роботі М. Мамажанова показано, що рефлексивність, диференційованість, висока міра конкретизації, обґрунтовані самооцінки тих, кого навчають, пов'язані з високим рівнем їх пізнавальних можливостей.

М. Боцманова й А. Захарова з'ясували той факт, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний із деякою невизначеністю в оцінці себе як суб'єкта діяльності, що призводить до відсутності категоричності в самооцінювальних судженнях. Студенти з такою самооцінкою можуть бути

³³ Малихіна Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук; Національний транспортний університет, Україна

наполегливими й ініціативними у своєму пошуку оптимального розв'язання задачі, а невпевненість у собі є виявом теоретико-пізнавального підходу до об'єктів, що само по собі виключає категоричність оцінювальних і самооцінювальних суджень. Це, на наш погляд, ще раз ілюструє необхідність включення самооцінки як обов'язкового компонента навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

(формулювання цілей статті) Мета цієї роботи полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні методики самооцінки суб'єкта навчальної діяльності.

(виклад основного матеріалу дослідження) У процес навчання мають уводитися ситуації, що актуалізують у тих, хто навчається, потребу в самооцінці, й озброюють їх способами самооцінювання через: взаємоперевірку виконаних робіт, обговорення способів дій і критеріїв оцінки, колективний пошук оптимальних способів розв'язання завдань. Доцільними є залікові роботи після значних за обсягом тем з основних предметів, у ході яких перед студентами ставляться питання, які також актуалізують самооцінку. Цікавим прийомом із формування самооцінки М. Бодманова й А. Захарова вважають систематичне заповнення студентами зошиту «Мої самостійні досягнення», у якому за спеціально розробленою схемою мають оцінювати підсумки своєї самостійної роботи в межах навчальної діяльності. Відмічається, як наслідок, збільшення в студентів кількості самооцінок, змістом яких є оцінка новизни, складності, ступеня засвоєння цих дій. Якісний аналіз фіксує в самооцінці велике розмаїття усвідомлюваних дій, труднощів і способів їх подолання, що виникають у процесі самостійної роботи, спостерігаються позитивні зрушення у змісті й обсязі наукової термінології, що використовується при обґрунтуванні самооцінки: вживається більше слів, які означають якість дії та її ступінь, визначають часові аспекти дій, їх співвіднесеність, рівень засвоєння тощо [1].

Досить важливим питанням є формування самооцінки в навчальній діяльності засобами індивідуальних впливів. У педагогічній практиці застосовується прийом активного залучення студентів до участі в групових обговореннях, їм надається педагогічна підтримка у формуванні та відстоюванні власної думки на матеріалі знань, засвоєних самостійно. Для ефективності застосованих прийомів відповіді студентів мають оцінюватися розгорнуто, диференційовано й доброзичливо. Викладач під час регулярної самостійної роботи навчає студентів оцінювати свої дії різнобічно, відділяти «зрозуміле» від «незрозумілого», відшукувати відповіді на питання, які виникають у процесі діяльності, контролювати себе.

Як результат таких дій усувається механізм гальмування активності студентів в організації навчальної діяльності. На заняттях і в особистих контактах ті, кого навчають, частіше задають питання, з'ясовують незрозуміле, доповнюють своє.

Інший аспект даної проблеми – співробітництво в навчальній роботі як засіб формування самооцінки. Тут можна використовувати такі форми сумісної роботи: обговорення способів розв'язання навчальних завдань, взаємоперевірка, взаємоконтроль, складання завдань один для одного тощо. У підсумку – більш високий рівень оцінки досягнень своїх партнерів, більш вимогливе ставлення до себе. Підвищується рефлексивність і обґрунтованість самооцінки. Змінюється ставлення до спільної діяльності: вона починає усвідомлюватися як засіб підвищення продуктивності засвоєння знань в цілому й самостійного їх засвоєння зокрема. Студентом оцінюється її значущість як умови, що сприяє самопізнанню.

Не можна не торкнутися питання формування самооцінки засобами спеціальної організації інтерактивного спілкування у процесі навчання. У рамках здійсненого дослідження розроблено дві програми інтерактивного спілкування у процесі діяльності, яка імітує навчальну (що є одним із процесуальних компонентів розробленої моделі організації навчальної діяльності на засадах дидактичної інтенсифікації). Їх умовно називаємо: «емоційна» й «ділова». При цьому відмінність програм у тому, що за «емоційною», аналізуючи процес організації й результат навчальної діяльності, переважно підкреслюються успіхи, за «діловою» – звертається увага тих, кого навчають, на недоліки. Установлено, що самооцінка тих, хто працював в умовах «ділової» програми спілкування з викладачем, виявляється більш змістовним, конкретним і рефлексивним.

Отже, діяльнісний підхід до формування самооцінки надає можливість виділити ті підстави, на які спирається студент вищого навчального закладу, оцінюючи свої можливості або результати своєї навчальної діяльності.

Відомо, що структура діяльності включає ряд компонентів: мотиви, цілі, умови, дії, операції. Опора під час самооцінки на кожен із них може забезпечувати різний ступінь імовірності становлення її дійсно регулятивних функцій. Саме навчальна діяльність як діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дій у сфері теоретичної свідомості (В. Давидов, Д. Ельконін),

містить у собі оптимальні можливості для інтенсивного оволодіння такими основами самооцінки, як орієнтація на предмет діяльності та способи його перетворення.

Особлива значущість навчальної діяльності для формування самооцінки студента обумовлена наступними положеннями:

оскільки вона спрямована на змінення саме того, хто навчається, у процесі її формування перед студентом обов'язково постає завдання визначення ступеня свого просування в засвоюваному предметі, тобто завдання усвідомлення себе самого як суб'єкта присвоєння суспільно-історичного досвіду;

структура навчальної діяльності включає компоненти, які, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння – навчальні завдання й дії, з іншого – на самого студента як суб'єкта діяльності – дії контролю й оцінки.

Оволодіння цими діями також ставить перед студентом завдання аналізу власної діяльності та її оцінки.

Такий аналіз може передувати розв'язанню будь-якого навчального завдання у вищому навчальному закладі. У самооцінювальній діяльності студентів можна застосовувати самооцінку трьох видів: прогностичну, коригувальну й ретроспективну.

Прогностична самооцінка – оцінка студентами своїх можливостей розв'язання навчального завдання, що здійснюється до розгортання власне процесу розв'язання. Прогностична самооцінка виявляється шляхом відповіді на питання: «Як ти вважаєш, чи впораєшся ти із завданням?», яке ставлять після знайомства студента з умовою завдання й до початку його розв'язання.

Коригувальна самооцінка – оцінка студентами своїх можливостей у процесі розгортання розв'язання навчального завдання, що виявляється через визначення студентом рівня складності завдання. Це дає можливість прослідкувати залежність самооцінки, яка здійснюється під час розв'язання, від особливостей підходу студента до завдання та від успішності його розв'язання як швидкого досягнення результату.

Ретроспективна самооцінка – оцінка студентами особливостей свого власного вирішення проблеми, що здійснюється наприкінці діяльності. Виявляється такий аспект, як оцінка студентом загальної успішності розв'язання завдання.

Урахування, регулювання й аналіз цих самооцінок – важливий фактор управління процесом самооцінювальної діяльності студентів, гармонізації їх загальної самооцінки в організації навчальної діяльності.

Процес навчальної діяльності, безумовно, важливий момент у становленні самооцінки студентів. У закордонних експериментальних дослідженнях, проведених на масовій вибірці, було показано, що кореляції між академічними досягненнями та «Я-концепцією» значно сильніші, ніж кореляції з іншими особистісними проявами, у тому числі в контексті нашого дослідження. Подібних висновків щодо навчальної діяльності старшокласників дійшла Ж. Воронцова [2].

Не вимагає спростування теза про те, що одним із важливих етапів навчального процесу є перевірка й оцінка знань студентів. Питання системи професійних якостей екзаменатора у педагогіці вищої школи залишається вивченим недостатньо. Не є таємницею також, що серед викладачів, особливо молодих, часто розповсюдженою є думка про те, що екзамен – відносно проста форма педагогічної діяльності. Насправді ж екзамен – один із найскладніших і надто делікатних видів педагогічної праці.

Якщо методичну сторону достатньо висвітлено в літературі, то саме загальнопедагогічні аспекти даної проблеми вивчено недостатньо. Екзамен як об'єкт вивчення привертає увагу дослідників переважно як оптимальна модель ситуації, що спричиняє стресовий стан. Уважаємо за оптимальну таку атмосферу екзамену, яка дозволяє максимально об'єктивно оцінити знання, навички, уміння студентів й одночасно максимально усуває негативний вплив екзаменаційного стресу на стан студента.

Перевірка знань й інтелекту належить до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій. Висока соціальна значущість екзаменів у студентському середовищі визначається прагненням до поваги й авторитету в очах викладачів, батьків, товаришів по академічній групі, страхом бути відрахованим – особливо на молодших курсах – бажанням отримати оцінку, яка б виправдовувала зусилля, витрачені на підготовку (особливо щодо самостійної роботи), матеріальними міркуваннями, пов'язаними з отриманням стипендії тощо. Тому незадовільно оцінений іспит сприймається студентами як серйозна життєва невдача.

Проведені дослідження фізіологів показують, що під час екзамену розумові процеси у студентів відбуваються повільніше, ніж звичайно, і вони більш дезорганізовані. Порушення функцій залоз

внутрішньої секреції, змінення складу крові й серцево-судинних ритмів відбувається сильніше з наближенням екзамену, а також залежить від того, чим більш відповідально ставиться до екзамену людина. Іноді наслідки «екзаменаційної контузії», як називає це явище О. Лурія, спостерігаються через два-три місяці після завершення сесії.

Серед викладачів розповсюдженою є неправильна думка про те що міцні та ґрунтовні знання студентів мінімізують їхні переживання. Насправді ж змінення життєвих показників залежить, перш за все, від рівня самооцінки й характеру мотивації досягнень, а не рівня підготовленості. Відносно ставлення до іспиту в студентів зустрічаються два характерних мотиви: досягти максимального успіху, тобто отримати якнайвищу оцінку чи уникнути невдачі, тобто не отримати «незадовільно». Відомо, що студенти, які керуються мотивом «уникнути невдачі», складають більшість – до 80%. Разом з тим, студенти з мотивом «досягти максимального успіху» в цілому навчаються краще. Вірогідність найкращої успішності у групі з високою потребою в досягненнях у два рази більше, ніж у групі з низькою потребою.

Таким чином, студенти з високою мотивацією відносно досягнення мети встигають краще, але глибше переживають стан тривожності. Цей факт має пояснення: чим більше самостійних зусиль докладено під час підготовки, тим більший в умовах непередбачуваності результату ступінь переживань. Такому студенту, як кажуть, є що втрачати в разі невдачі. Студент, який не доклав помітних зусиль до підготовки, розраховує на везіння, випадок, утомленість викладача тощо, більш готовий до ймовірної невдачі. Відповідно, ставлення до випадковості, яка відіграє певну роль на екзамені, є протилежним у «сильних» і «слабких» студентів: перші вважають, що випадковість може завадити їм продемонструвати дійсний рівень наявних знань, інші, навпаки, сподіваються на це. Приблизно у 20% студентів напруження продовжує збільшуватись і після екзамену.

Диференціація мотивів, про які зазначалося вище, обумовлює ще одну важливу особливість. У студентів із мотивом «уникнути невдачі» мобілізована енергія переважно витрачається на переживання негативних емоцій. У студентів з мотивом «досягти максимального успіху» ця енергія витрачається переважно на розумові зусилля, пов'язані з розв'язанням навчальних завдань, які постають перед студентом на екзамені. Цей факт необхідно враховувати при формуванні у студентів самооцінки як невід'ємної складової ефективної організації навчальної діяльності й правильних її мотивів.

Перед проведенням екзамену викладачеві слід освіжити в пам'яті основні дидактичні принципи перевірки й оцінки знань і, звичайно, слідувати їм під час проведення екзамену.

Принцип відповідності. Повинна зберігатися відповідність між вимогливістю викладача до студентів на екзамені й рівнем викладання даної дисципліни ним самим, тобто вимогливістю викладача до самого себе.

Принцип дієвості. Екзамен усім своїм ходом повинен стимулювати інтерес студента до даної науки, спонукати його до більш глибокого її вивчення, у тому числі й самостійно.

Принцип індивідуального підходу. Враховувати у процесі екзамену індивідуальні особливості студентів, використовуючи відповідні форми спілкування.

Принцип індивідуальної оцінки. Оцінювати знання не через порівняння відповідей різних студентів, а через відповідність відповіді до вимог програми курсу.

Принцип єдності вимог. Викладач і кафедра в цілому повинні висувати однакові вимоги до рівня знань усіх студентів незалежно від їх попередніх успіхів, невдач й інших факторів.

Принцип об'єктивності. Екзаменаційна оцінка повинна максимально точно виражати ступінь відповідності між педагогічними вимогами й досягнутими успіхами студентів у певний час.

Екзаменатор повинен створити на екзамені атмосферу довіри, а з іншого боку – оцінити підготовленість студента. Можливо, у цьому й полягає основне протиріччя екзамену як форми навчання. Максимально вільна атмосфера іспиту не дозволяє студенту й викладачу забути, що кінцева мета їх спілкування – оцінка. І бажаний результат убачаємо в тому, щоб ця оцінка максимально збігалась із самооцінкою студента.

Досвідчений педагог не лише прагне об'єктивно оцінити знання студента, але й турбується про те, щоб студент, залишаючи іспит, погоджувався з отриманою оцінкою, тобто оцінка викладача повинна збігатися з самооцінкою студента. Розбіжність у думках, навіть коли вона є об'єктивною, має негативні наслідки. Кожен студент, коли він іде на іспит, так чи інакше прогнозує ту оцінку, яку він отримає. Н. Кузьміна показала, що серед студентів, які досягли успіху на екзамені й задоволені своїми результатами, 50,6% змінили рівень самооцінки (26,6% підвищили, 24% знизили). Серед студентів, які залишаються незадоволеними результатами, змінили рівень самооцінки 67,3% (53,8% знизили, 13,5% підвищили). Під впливом неуспіху на екзаменах у деяких студентів тимчасово

знижується, а потім стабілізується оцінка таких своїх якостей, як «інтерес до вивчених дисциплін» і «любов до професії». У цілому 67,7% студентів після декількох невдач під час сесії помітно і стабільно знизили самооцінку (не виправдали прогнозу) [4].

Певна частина студентів, прогнозуючи свою оцінку перед екзаменом, орієнтується не на свою роботу протягом семестру, а на свої зусилля в останні 3-4 дні, що, звичайно, є помилковим. Тому, готуючи студентів до іспиту, викладачеві варто звернути їх увагу на цей фактор і допомогти привести у відповідність їх рівень намагань і роботу протягом семестру.

Зробимо висновки й узагальнення наведеного вище матеріалу:

в основі екзаменаційного стресу знаходяться виражені негативні емоції, викликані невизначеністю уявлень студентів про результати екзамену й хід його проведення;

ступінь вияву й характер наслідків емоційного стресу визначається здебільшого особливостями мотивації студентів і атмосферою на екзамені;

негативний вплив екзамену позначається переважно на студентах з високою особистісною тривожністю;

урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі проведення екзамену є важливим резервом підвищення їх успішності, зниження кількості відрахувань з вищого педагогічного навчального закладу, а також збереження здоров'я студентів;

атмосфера екзамену повною мірою залежить від її створення з боку викладача; вона або сприяє, або ускладнює об'єктивну оцінку знань студентів, одночасно знижуючи, або підвищуючи рівень їх самооцінки;

атмосфера екзамену залежить від навичок спілкування викладача зі студентами: уміння слухати відповіді, ставити питання, розпізнавати за зовнішніми ознаками стан студента тощо;

об'єктивно оцінити знання допомагає дотримання основних дидактичних принципів контролю й перевірки знань, що дозволяє також формувати в студента адекватну самооцінку.

Таким чином, (висновки) виділено основний зміст, методи і прийоми роботи в системі формування самооцінювальної діяльності студентів у процесі поточної навчальної діяльності, на підсумкових екзаменах і в ході підготовки до педагогічної практики.

Формування вмінь самооцінки студентів вимагає організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі на засадах багатокomпонентності системи, її змісту, форм, методів і засобів реалізації рефлексії для створення орієнтовної основи самооцінювальної діяльності, інтегрованість особистісної та професійної рефлексії, використання інтегративно-модульної технології в діагностиці й управлінні процесом формування вмінь самооцінки.

Література

1. Боцманова М. Э. Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности. Сообщ. 1: Характеристика показателей рефлексии в оценке и самооценке качеств личности / М. Э. Боцманова, А. В. Захарова // Новые исследования в психологии – 1983. – №2/29/. – С. 45 – 48.
2. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / Ж.В.Воронцова. – Х., 2008. – 23 с.
3. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 184 с.

Malykhina S.

Methodology of the subject's self-evaluation in the process of educational activity.

National Transport University, Kyiv, Ukraine

This article generalized and revealed some psychological and pedagogical experiences concerning the upraise of the problem of self-evaluation in the whole and the problem of higher educational establishment student's self-evaluation in particular. The methodology of the subject's self-evaluation in the process of educational activity is worked out and theoretically grounded.

Keywords: *self-evaluation, methodology of self-evaluation, subject, educational activity, subject of educational activity.*

Проблема підготовки майбутнього вчителя до впровадження засобів ІКТ у педагогічну діяльність

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів до впровадження ІКТ у педагогічну діяльність. Описано напрямки використання засобів ІКТ для підтримки навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагогічна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, цифрові освітні ресурси, гіпертекст, мультимедіа, педагогічний програмний засіб.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти професійне становлення педагога виступає предметом посиленої уваги науковців. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників педагогічних університетів у зв'язку з їх майбутньою багатофункціональною діяльністю. Перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування фахівців, які б могли у своїй майбутній педагогічній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства.

Персональний комп'ютер, як основний засіб функціонування у інформатизованому суспільстві, сьогодні стає одним із обов'язкових і необхідних засобів професійної діяльності вчителя. Залишаючи чинними вимоги до володіння традиційними засобами навчання, сучасність вимагає від учителя вміння органічно поєднувати традиційні навчальні впливи з інтенсивним застосуванням засобів ІКТ.

Тому виникає проблема необхідності модернізації процесу навчання учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, з метою формування їх готовності до впровадження ІКТ в їх майбутню педагогічну діяльність.

Аналіз останніх досліджень. Зростаючу роль застосування ІКТ в навчально-виховному процесі, теорію і досвід розробки педагогічних програмних засобів та впровадження їх у навчальний процес, принципи та методи комп'ютерно-орієнтованого навчання з розглядають українські дослідники В.Ю.Биков, І.Є.Булах, А.Ф.Верлань, В.М.Глушков, Ю.В.Горошко, А.М.Гуржій, В.М.Дем'яненко, Т.В.Дубова, М.І.Жалдак, Ю.О.Жук, В.І.Клочко, Н.М.Кузьміна, В.В.Лапінський, І.В.Лупан, Ю.І.Машбиць, Н.В.Морзе, С.А.Раков, Ю.С.Рамський, З.С.Сейдаметова, С.О.Семеріков, О.В.Співаковський, О.М.Спірін, І.О.Теплицький, Ю.В.Триус, М.І.Шкіль та інші. Психологічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені в працях В.П. Беспалька, В.М. Бондаревської, П.Я. Гальперина, В.П. Зінченка, О.М. Леонтьєва, Ю.І. Машбиця, В.В. Рубцова, Н.Ф. Тализіної та інших.

Аналіз праць цих та інших науковців засвідчив, що в педагогічній науці накопичено певний досвід дослідження проблем підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти. Водночас ряд аспектів потребує подальшого вивчення, зокрема недостатньо чітко визначені напрямки педагогічної діяльності вчителя, орієнтовані на комп'ютерну підтримку навчального процесу, і не розроблена методика їх практичного наповнення.

Постановка завдання. Метою цієї статті є дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів до впровадження засобів ІКТ у педагогічну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Нині поняття ІКТ часто використовується з орієнтацією на певну предметну галузь. За В.Ю.Биковим ІКТ-навчання – «це комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компоненту змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів [1]».

Необхідність придбання ІКТ-компетентностей майбутніми педагогами підкріплює ряд нормативних актів України: Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Постанова кабінету міністрів України Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року, Національний проект «Відкритий світ» – створення інформаційно-комунікаційної (4G) освітньої мережі національного рівня та інші [3,6].

³⁴ Маркова Євгенія Сергіївна, старший викладач кафедри фундаментальних та інженерно-педагогічних дисциплін; Бердянський державний педагогічний університет

У даних нормативних документах підкреслюється необхідність набуття вчителями навичок розробки цифрових освітніх ресурсів. Нова освітня концепція розглядає інформаційне середовище як систему сучасних засобів формування знань. Результати теоретичних досліджень показали, що комп'ютерно-орієнтовані технології навчання повинні базуватися на використанні як комп'ютерних дидактичних засобів, так і традиційних. Включення засобів ІКТ у навчально-виховний процес змінює технологію навчання, передбачаючи використання в навчальному процесі комплексу уніфікованих програмно-технічних і різноманітних дидактичних засобів, що забезпечують інтенсифікацію пізнавальної діяльності учнів. Комплексне використання комп'ютерних дидактичних матеріалів передбачає розробку і використання різних видів навчальних і контролюючих програмних засобів, їхнє сполучення зі звичайними способами і засобами навчання, при якому виявляється ефект інтеграції. Тільки в цьому випадку і при збереженні ведучої ролі викладача в навчанні можливий перспективний розвиток комп'ютерно-орієнтованих дидактичних систем і ефективне використання їх у навчально-виховному процесі школи.

На сучасному етапі розвитку програмного та технічного забезпечення можна виділити декілька напрямків використання засобів ІКТ для підтримки педагогічної діяльності вчителя: друковані посібники, гіпертекстові посібники, мультимедійні посібники, педагогічні обчислення, педагогічні програмні засоби, сервіси глобальної мережі Інтернет (рис. 1).



Рис. 1

Друковані посібники. Майбутній вчитель повинен володіти комп'ютером як засобом автоматизації та технологізації його професійної діяльності. Вміння структурувати, моделювати і створювати друковані матеріали повинні ґрунтуватися на вміннях використовувати символи, списки, графічні компоненти і таблиці, оформлювати текстових документів складної структури (з поданням тексту у вигляді колонок та розбиттям документа на розділи, наприклад, хоча б конспекту уроку).

Використання офісних додатків MS Word, MS Excel, MS Publisher дозволяє самостійно виготовляти потрібні наочні посібники, призначені для друку: набори варіантів самостійних і контрольних робіт, картки з завданнями і тестами, головоломки, пазли, анаграми, ребуси, кросворди тощо. Матеріали до завдань можливо дібрати як із традиційних існуючих посібників для початкової школи або спроектувати за власним розсудом і потребами.

Одним із видів електронних навчальних посібників – є гіпертекстові, для яких характерна така форма організації навчального матеріалу в комп'ютері, де його частини подані не в лінійній послідовності, а у вигляді деякої системи з різними зв'язками між її компонентами. Гіперпосилання дозволяють переходити від вихідного (одного) тексту до безлічі інших текстів, розміщених у web-мережі. На сьогодні доступна велика кількість навчальних посібників в гіпертекстовому форматі, з якими можна працювати і на автономному комп'ютері, і on-line.

MS Publisher надає широкі можливості у створенні гіпертекстових посібників, в даному середовищі існують набори макетів веб-сторінок з відповідною розміткою і створеними гіперзв'язками, що спрощує створення гіпертекстового посібника. Користувачу необхідно лише підібрати матеріал, розбити його на логічні блоки і вставити в обраний макет.

На сьогодні існує велике різноманіття програмних оболонок, призначених для створення мультимедійних посібників. Найвідомішими і найбільш вживаними серед них є Macromedia Flash і MS PowerPoint. За допомогою цих програм можна створити різноманітні мультимедійні засоби: презентацію, тест, навчальну гру, кросворд, ребус, лото тощо.

Під час подання, засвоєння, узагальнення й систематизації знань та для визначення рівня навчальних досягнень можна використовувати мультимедійні посібники, які мають розгалужену структуру. Візуалізовані, анімовані завдання на слайдах викликають зацікавлення в учнів молодшого шкільного віку, активізується їх пізнавальна діяльність, збільшується інтерес до обраної теми. Працюючи з такими мультимедійними презентаціями наодинці, учень має змогу повторювати, закріплювати навчальний матеріал з урахуванням своїх індивідуальних особливостей засвоєння і реакції.

Використання мультимедійних засобів в педагогічній діяльності дозволяє розширити горизонти і забезпечити глибину знань, які необхідні дітям, модернізувати навчально-інформаційний матеріал; зробити процес отримання знань більш яскравим, захоплюючим, невимушеним і різноманітним.

Технології педагогічних обчислень дозволяють значно автоматизувати процес тестового контролю і оцінювання та ведення журналу успішності. Представлення журналу успішності у електронній формі не тільки полегшило б доступ до інформації про поточну успішність учнів, а й дозволило б виконувати різні статистичні запити для наступного аналізу діяльності на педагогічній раді.

Комп'ютерні форми оцінювання результатів навчального процесу сьогодні набули великого поширення, тож неодмінною ознакою високого професіоналізму майбутнього вчителя є оволодіння сучасними існуючими програмними засобами оцінювання. Активне впровадження тестової форми визначення рівня навчальних досягнень учнів потребує поширеного використання інструментальних програмних оболонок, призначених для розробки і проведення тестування.

Деякі форми тестових завдань можливо реалізувати у офісних середовищах MS Word, MS Excel, MS PowerPoint. MS Excel є більш гнучким засобом ніж MS Word і MS PowerPoint, надає більше можливостей при створенні тестових завдань в електронній формі та обчисленні результатів тестування. Також існує широкий спектр інструментальних тестових оболонок, які призначені для проведення процесу тестування з використанням комп'ютера. Прикладами програм цього класу є: Test-W2 видавництва АСПЕКТ, Опіон, MIFTests, HyperTest, Hot Potatoes та ін.

Слід підкреслити необхідність ознайомлення майбутніх учителів з існуючими педагогічними програмними засобами, а також придбання практичних навичок аналізу і вибору тих фрагментів, що є методично корисними і коректними для психологічного і розумового розвитку учнів.

Безперечно, застосування ППЗ забезпечує додаткові можливості щодо підвищення ефективності викладання навчальних предметів, впровадження творчих форм навчальної діяльності, сприяє розробці нових прогресивних технологій навчання. Серйозною методичною та психологічною проблемою є адаптація існуючих ППЗ до традиційного уроку, оскільки вони не завжди відповідають шкільній програмі, методичним і дидактичним принципам навчання. Педагогічна недосконалість більшості засобів, відсутність якісного методичного супроводу для використання їх у навчальних закладах, невідповідність педагогів-предметників щодо їх застосування у реальному навчально-виховному процесі формують ситуацію, яка певним чином гальмує подальшу інформатизацію освіти в Україні.

З широким розповсюдженням Інтернет перед освітніми установами розкрилися принципово нові можливості використання ресурсів всесвітньої мережі в освітніх цілях. Глобальна мережа Інтернет – це величезний інформаційний ресурс, який щодня поповнюється. Всесвітня павутина надає у розпорядження майбутнього вчителя безкінечну кількість інформаційних матеріалів: банки методичних розробок, рефератів, дипломних, курсових робіт; велику кількість підручників, навчальних посібників в електронному вигляді, програмне забезпечення, відео-, аудіо-файли тощо.

Web-технології, зокрема, соціальні мережеві сервіси (спільні сховища закладок, сервіси для зберігання мультимедійних ресурсів, мережеві щоденники (блоги), Вікі, геосервіси, сервіси інформаційно-пошукових систем, карти знань, торрент, твіттер) відкривають необмежені горизонти для створення і використання електронних навчальних ресурсів у педагогічній діяльності вчителя.

Висновки. Отже, у контексті вимог сьогодення до оновлення системи освіти, орієнтації на прикладне застосування засобів ІКТ у педагогічній діяльності вчителя ми виділяємо наступні напрямки:

- підготовка та виготовлення традиційних друкованих посібників (плакати, схеми, таблиці, набори варіантів самостійних і контрольних робіт, картки з завданнями і тестами, головоломки, пазли, анаграми, ребуси, кросворди);
- використання гіпертекстових посібників;
- створення мультимедійних посібників;
- використання існуючих педагогічних програмних засобів;
- педагогічні обчислення (ведення електронного журналу успішності, використання комп'ютерного тестування);
- використання ресурсів глобальної мережі Інтернет.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
2. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – №18. – Режим доступу до журналу: http://www.ii.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=838%3A2009-11-27-12-10-09&catid=97%3A-18&Itemid=64&lang=uk
3. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [Електронний ресурс] / НАУ-Online Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2007. – №12. – ст.102. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1131.142.0>
4. Маркова Є. С. Інформаційні технології навчання. Навчально-методичний посібник / Є. С. Маркова – Запоріжжя, «Просвіта», 2012. – 118 с.
5. Постанова КМУ № 494 від 13 квітня 2011 р. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-п>
6. Шиман О. І. Використання сучасних інформаційних технологій. Навчально-методичний посібник [2-ге вид., допов. і переробл.] / О. І. Шиман. – Запоріжжя, «Просвіта», 2012. – 238 с.

Markova E.

The problem of training future teachers to implement of ICT in pedagogical activity

Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine

In the article we analyzed the use of information and communication technologies in the educational process. We have explored the directions of ICT in educational activities for future teachers: printed manuals, hypertext manuals, multimedia, pedagogical computing, educational software, services of the Internet. We have considered the problem of modernization of the learning process teachers in higher pedagogical educational institutions to form their readiness to implement ICT in their future pedagogical activity.

Keywords: *educational activities, information and communication technology, digital educational resources, hypertext, multimedia, educational software tool.*

Марченко Г. В.³⁵

Позанавчальна діяльність як засіб гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя у професійно орієнтованому середовищі ВНЗ

В статті розкриваються форми позанавчальної діяльності як засобу гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у професійно орієнтованому середовищі вищого педагогічного навчального закладу. Автор на основі власного практичного досвіду педагогічної роботи у вищій школі намагається довести, що самостійна пізнавальна робота студентів, творча

³⁵ Марченко Галина Володимирівна, кандидат педагогічних наук; доцент, завідувач кафедри педагогіки; Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

діяльність майбутніх учителів, взаємодія викладача і студента поза межами аудиторних занять, науково-дослідницька діяльність студентів виступають важливими чинниками особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: *гуманізація, гуманітаризація, майбутній учитель, взаємодія викладача і студента, позанавчальна діяльність, науково-дослідницька діяльність, творча діяльність, професійно орієнтоване середовище ВНЗ.*

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими практичними або науковими завданнями. Гуманізм (від латинського *humanus* – людський, людський) – система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Гуманітаризація освіти – це переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного та системного мислення; система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей [2, с. 76-77]. Принцип гуманізації проголошує метою, а не засобом людину, для задоволення матеріальних і духовних потреб якої функціонує матеріальне і духовне виробництво. Ще до 1990-х років офіційна педагогіка розглядала людину як засіб задоволення ілюзорних потреб ідеологічних, соціальних і виробничих структур, у підручниках педагогіки останніх 80 років навіть не згадується принцип гуманізації. Тому спроба змінити співвідношення мети і засобу педагогічного процесу може розглядатися як намагання створити альтернативну педагогіку, згідно принципам якої педагогічний процес будується на основі потреб людини, а соціальне замовлення виступає сукупним продуктом цих потреб. Гуманізація і гуманітаризація визначені державними документами України з питань освіти провідними напрямками реформування освітньої галузі в цілому, і педагогічної освіти зокрема. Отже, проблема якісної педагогічної освіти була і залишається в центрі уваги провідних науковців країни (В. П. Андрущенко, Л. І. Міщик, Н. С. Побірченко, О. Я. Савченко, В. І. Сипченко, О. В. Сухомлинська та ін.), що засвідчує її актуальність і надзвичайну важливість для українського суспільства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Теоретичні розробки проблеми гуманізації та гуманітаризації педагогічної освіти потребують своєї практичної апробації та реалізації у навчальному процесі вищої педагогічної школи, оскільки її завданням виступає якісна професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя з новими аксіологічними орієнтирами, спроможного розвивати особистість дитини, створюючи для цього сприятливі умови. А для того, щоб учитель був здатним вирішувати означене завдання, він сам має зростати (професійно й особистісно) в умовах гуманізованого й гуманітаризованого освітнього середовища.

Мета статті полягає в обґрунтуванні засобів формування сприятливого гуманізованого й гуманітаризованого професійно орієнтованого середовища вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основних результатів дослідження. Гуманітаризація освіти не вичерпується системою чинників чи умов, безпосередньо пов'язаних з навчальним процесом. Важливою є та загальноуніверситетська атмосфера, яку створюють традиції вищого навчального закладу (ВНЗ), мікроклімат колективів викладачів та студентських академічних груп, відносини доброзичливості та взаємної відповідальності між всіма суб'єктами педагогічного процесу. Ключовим фактором формування такої атмосфери виступає аудиторна і позааудиторна робота студентської молоді, яка є основою особистісного і професійного зростання студента-майбутнього вчителя. Відповідно до своєї специфіки педагогічний ВНЗ має своєю місією підготовку вчителів-гуманістів, тобто людей, орієнтованих на інтереси учнів, батьків, суспільства. Власне вже зміст, методи і форми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя створюють певне підґрунтя для цього. Але цього виявляється недостатньо, що підтверджується нашими багаторічними спостереженнями.

Не менш важливим, а навіть більш вагомим чинником розвитку особистості майбутнього вчителя в професійно орієнтованому середовищі виступає позанавчальна і позааудиторна робота студента: самостійна навчальна робота, науково-дослідницька і суспільно корисна діяльність, оскільки саме в цих видах діяльності особистість має можливість розкрити свої внутрішні сили і здібності, свій творчий потенціал, задовольнити потреби та інтереси.

Позааудиторною діяльністю в нашому дослідженні ми будемо називати будь-яку діяльність студентів, яка виконується у межах навчального закладу, але не пов'язану безпосередньо з навчальними планами, направлену на формування та розвиток професійно значущих якостей, яка допомагає їх особистісному розвитку, розширенню та поглибленню професійних компетенцій [5].

Однією з форм позааудиторної роботи, що сприяє соціалізації особистості, виступає спільна творча діяльність суб'єктів педагогічного процесу, головними критеріями результативності якої, на переконання науковців, слід вважати гуманітарний склад мислення, сформованість мотивів педагогічної діяльності, інтелігентність, культуру навчальної праці та позааудиторної життєдіяльності, творчу спрямованість особистості на співробітництво, націленість на активне відродження духовного потенціалу суспільства. Отже, спільна творча діяльність є вищим рівнем діяльності студентів і викладачів. Вона органічно виникає на ґрунті загальних інтересів, завдань, досягнень, породжуючи почуття солідарності в усіх її учасниках, активізує становлення колективу, об'єднаного творчістю.

Особливо значущою умовою формування професійно орієнтованого гуманістичного середовища ВНЗ виступає спільне творче проектування (викладачами та студентами) суспільно-корисних справ, коли студенти мають можливість висувати і реалізовувати власні ідеї й обирати ті види діяльності, до яких вони бажали б долучитися. Роль викладачів і кураторів при цьому полягає у педагогічній підтримці проектування різних форм пошуково-проектної діяльності студентів, а також в аналізі своєї педагогічної діяльності, усвідомленні її позитивних аспектів та недоліків, в осмисленні своїх дій і вчинків у системі педагогічної діяльності всього колективу викладачів [1; 4]. Реалізувати означені завдання викладач має змогу під час кураторських годин, при систематичному проведенні яких можна налаштувати студентську групу до спільної діяльності. Студенти можуть готуватися до майбутніх свят, висувати нові ідеї щодо їх організації і проведення, обговорювати проблеми, з якими вони стикаються у процесі навчання, виконувати спільні проектні роботи. Результати багаторічних спостережень переконують у тому, що це сприяє формуванню у майбутніх учителів таких духовних цінностей, як: доброта, солідарність, творчість, толерантність, тактовність та ін. Якщо спільна творча діяльність організована педагогічно правильно, вона згуртовує студентсько-викладацький колектив, розвиває інтерес студентів до навчання, їх активність та комунікабельність. В процесі творчої діяльності майбутні вчителі навчаються чітко формулювати та доводити свою думку, опановують принципи ораторського мистецтва, вміння публічних виступів.

Також дослідницька робота у позанавчальний час виступає ефективним засобом вияву обдарованої студентської молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності, формування професіоналізму майбутнього вчителя. Формами дослідницької роботи виступають: наукові гуртки, проблемні групи, педагогічні майстерні, наукові лабораторії, дискусійні клуби тощо. Найбільш поширеною формою є предметні гуртки, метою яких є ознайомлення з певною проблематикою науки, більш глибоке вивчення окремих питань цієї науки, опанування принципами, методами, прийомами організації і здійснення наукового дослідження, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної навчальної роботи. На старших курсах студенти залучаються до проблемних груп, працюють у наукових лабораторіях під керівництвом викладачів, аналізують різноманітні наукові концепції, збирають і обробляють емпіричний матеріал, опановують методологію і логіку наукового дослідження [5].

Проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт, виставок-конкурсів результатів навчальних (діалектологічної, фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) та педагогічних практик, оглядів-конкурсів на кращу організацію НДРС у групі, на факультеті, університеті є ефективним засобом об'єктивного вияву та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності [1]. Дослідницька робота допомагає студентам здобувати більше знань, розвивати свої здібності, задовольняти пізнавальні і професійні інтереси. Керівники гуртків і проблемних груп здійснюють підготовку студентів до внутрішніх та міжнародних конференцій. Таким чином, майбутні вчителі накопичують досвід наукової роботи, мають можливість глибоко вивчати дисципліни, якими вони цікавляться, та планувати своє професійне майбутнє на основі сформованих інтересів та особистісних якостей, отриманих і сформованих упродовж праці у даному гуртку.

У вищому педагогічному навчальному закладі лінгвістичного профілю видається доцільним формувати предметні гуртки з філологічних, педагогічних дисциплін, гуртки ораторського мистецтва, участь в роботі яких розвиває мовленнєву і професійну компетентність, формує особистість майбутнього вчителя-філолога.

Фонетичні гуртки сприяють філологам в опануванні бездоганної іноземної вимови через постановку вистав, п'єс, що розвиває і професійну діяльність, і творчість, і акторські здібності майбутніх учителів.

У перекладацьких гуртках студенти розвивають перекладацькі здібності, вивчають класифікацію видів, моделей перекладу, типологію перекладацьких перетворень на різних мовленнєвих рівнях. У таких гуртках формується любов до іноземної мови, активність, працьовитість, цілеспрямованість, толерантність та інші духовні цінності. Таким чином, у предметних гуртках студенти розвиваються професійно та духовно.

Необхідність засвоєння значної кількості інформації студентами вищих навчальних закладів актуалізує потребу вдосконалення самостійної роботи студентів як засобу підвищення ефективності навчання та якості підготовки молодого спеціаліста, зокрема майбутніх учителів, які не лише мають стати спеціалістами високого рівня, а й транслювати набуті навички самостійної роботи учням і широко використовувати їх у науковій та професійній діяльності. На перший план виступає нова мета в освіті – формування таких якостей мислення, пам'яті, уваги, які дозволять студенту самостійно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, розвивати такі здібності та вміння, які забезпечать йому можливість адаптуватися до швидко змінюваного світу.

Більшість дослідників розглядають самостійну роботу як заплановану, засновану на творчості та самостійності, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Інші вважають самостійну роботу формою творчої діяльності студентів, у процесі якої студенти досягають поставлених цілей самостійно без зовнішнього спонукання. Поділяючи думку В. К. Шохіна, ми вважаємо, що до цієї форми діяльності найбільш близьким за значенням є поняття «самоосвіта», тобто, самостійну роботу слід розуміти як частину навчального процесу, яка проходить під керівництвом викладача без його безпосередньої участі та спонукає до активності, самостійності та вияву творчих здібностей студентів, і є необхідним атрибутом життєвої позиції майбутнього спеціаліста. Всі фахівці визнають позитивний вплив самостійної роботи на розвиток розумових сил та особистісних якостей студентів [6].

Формуючи професійно орієнтоване гуманістичне середовище вищого педагогічного навчального закладу, видається доцільним поєднувати самостійну роботу студентів з тижнями мов, які вивчаються (тиждень російської, української та іноземних мов). Студенти готують плакати, стіннівки, групові проекти, звітний концерт, які відбивають життя студентів певного факультету, розкриваючи і наголошуючи його унікальність та особливості. Таким чином, означені види діяльності студентів сприяють розвитку творчості, кмітливості, згуртовують студентський колектив та формують почуття гордості за свій факультет та університет в цілому. Також позааудиторна самостійна робота під час предметних тижнів сприяє поглибленню знань про культуру та традиції країн, мови яких вивчаються.

Крім того, досвід переконує у педагогічній доцільності відвідування музеїв, театрів, різноманітних виставок для всебічного розвитку майбутніх учителів, проведення таких заходів як змагання учасників Клубу веселих та кмітливих, конкурсу «Студент та студентка року», свят «День учителя», «День сміху», святкування Різдва, Великодня, Дня землі та інших, участь в яких відкриває кожному студентові можливість розкрити свій внутрішній потенціал.

Також результативним видається проведення гри за принципом «UN Simulation», яка полягає у моделюванні учнями діяльності Організації об'єднаних націй. Метою гри виступає навчання її учасників основ громадянського права, ефективного спілкування та багатосторонній дипломатії. У стандартній моделі «UN Simulation» студенти виконують роль дипломатів та беруть участь в імітації роботи сесії певної міжнародної організації. Учасники вивчають устрій інших країн, виступають у ролі дипломатів, досліджують міжнародні проблеми, обговорюють їх, ведуть дискусії, консультуються, а потім пропонують власне бачення вирішення міжнародних проблем [7]. Це дозволяє майбутнім учителям зрозуміти міжнародні відносини, вивчити їх політичний устрій та особливості національної політичної культури, розвинути громадянськість студентів, сформувати толерантне ставлення до представників інших етносів.

Загальноосвітній навчальний заклад не може впливати на душу дітей за умови відсутності в учителя духовно-етичного потенціалу, використовуючи який, він міг би ефективно впливати на духовний розвиток дитини. Тож, проблема підготовки сучасного вчителя – одна з найважливіших соціально-педагогічних проблем, оскільки сучасний учитель повинен не тільки передавати дітям усе багатство світової та вітчизняної культури, але й навчити зберігати вищі цінності, нести моральні ідеали, розвивати духовні традиції своєї країни.

Висновки. Таким чином, на основі результатів багаторічних спостережень та застосування методів усного і письмового опитування можна стверджувати, що гуманізація і гуманітаризація професійно орієнтованого середовища вищого педагогічного навчального закладу є соціально і педагогічно вірно обраною стратегією розвитку університету і підготовки майбутнього вчителя-філолога. Реалізації

вимог принципів гуманізації і гуманітаризації навчального процесу сприяють: взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, творча позааудиторна діяльність студентів, їх науково-дослідницька робота, самостійна поза навчальна пізнавальна діяльність. Чим більшу різноманітність форм означеної діяльності пропонують студентам викладачі, тим ширші можливості відкриваються для духовного і професійного розвитку майбутнього вчителя.

Література

1. Глазиріна В. М. Дослідницька робота – http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00030363_0.html.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Дослідницька робота студентів у позанавчальний час. – revolution.allbest.ru/pedagogics/00030363_0.html.
4. Ерошенкова Е. И. Профессионально-ценностная установка будущего учителя как результат воспитательной деятельности куратора студенческой группы. – www.avpu.pomorsu.ru/protect/sbornik2004/347.htm.
5. Малева А. Внеаудиторная деятельность по информатике как элемент профессиональной подготовки студентов педагогического ВУЗа. – www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&d=light&id_sec=112&id_thesis=3732&r=thesisDesc.
6. Шохин В. К. Ценность. – www.forum.ru/index.php?showtopic=12321.
7. Model United Nations. – [en.wikipedia.org/wiki / Model_United_Nations](http://en.wikipedia.org/wiki/Model_United_Nations).

Marchenko G.

Extracurricular activity as a means of humanizing of training future teachers in professionally oriented environment of higher educational institutions.

Donbass State Pedagogical University, Horlivka Institute for Foreign Languages, Horlivka, Ukraine

In this article forms of extracurricular activities as a means of humanizing of training future teachers of Philology in professionally oriented environment of higher educational institutions are described. The author based on their own experience of teaching in high school is trying to prove that the independent cognitive activity of students, creative activities of future teachers, teacher-student interaction outside the classroom, research activities of students are an important factor of personal and professional development of future teachers.

Keywords: *humanism, liberalization, future teacher, teacher-student interaction, extracurricular activities, research activities, creative activities, professionally oriented university environment.*

Matveeva E. F., Plutina E. S.³⁶

Forming self- educational activity of students with the help of the subject “Methods of Teaching Chemistry”

The article reveals the importance of self-educational activity in the formation process of professional and methodical competencies of students, the case of preparing the outline of lesson structure shows the opportunities of self- educational activity.

Keywords: *self- educational activity, professional competence of teaching methods.*

At present there is a highly increasing demand in specialists whose personalities are directed at constant self - education. This statement is dictated not only by significant volume of incoming information and limited study time to take and interpret it, but also by fast/ accelerated modernization of education system in Russia. Global scientific- technological process and social- economic development of the society contribute to getting a specialist with a high level of professional- pedagogical culture ready for innovational activity, mobile and competitive. The objective demands for a modern teacher are: mastering communicational and information technologies; ability to create conditions for knowledge and skill integration; exercising creativity and self- educational wants. The basic competencies of a future teacher of Chemistry are psychological and pedagogical and subject knowledge and skills; pedagogical capabilities; personal and

³⁶ Matveeva Elvira Faridovna, candidate of pedagogical sciences; associate professor; Plutina Ekaterina Sergeevna, master degree student of professional communication; Russia, FSBEI “Astrakhan State University”

professionally relevant qualities. How to get such a specialist during study years? The mentioned above allows us to point out cognitive activity as a basic one the successful implementation of which depends on students' activity during educational process in out-of-school time. For research aims we distinguished the area of self-educational activity, the study of its opportunities and working out the system of recommendations for self- education. It presents to be very actual nowadays [2, 3].

The demands of the society to educational process turn out to the facts that a student as future specialist should "create" his personality by himself; in the process of education he should "realize" his professional perspectives. So that on the basis of actual ideas about profession there are formed personal qualities: zeal, initiative, responsibility, creativity, etc. The part of the teacher is seen in creating motivation for self-education and supporting it. Let's analyze the opportunities of self- educational activity of students in the case of performing the task of preparing the outline of the lesson structure. We refer to the experience of using tasks and generalized algorithms published in 1995 [1]. In the class students study the algorithm of preparing the outline of the lesson structure. We pay attention to establishing aims of the lesson, principal stages, and summing- up. After the first introduction to this kind of activity we exercise in every element of preparing the outline of the lesson structure during hands-on training. Students get the task: "Work out the actualization stage of theory and practice; students' motivation to create knowledge".

Recommendations for self- preparation. The teacher informs the tasks and the agenda; organizes students' activity to determine the readiness to perceive new material; discuss typical difficulties; studied facts, revise notions. Students should recall in the memory theory and practice from the previous class that new material is based on.

Succession of steps:

1. Choose theory and practice that will be used at creating new knowledge in the given class.
2. Offer the forms of work activity of students, a set of pedagogical tools at the actualization stage.
3. Make an exercise and offer a model answer of students.
4. Prove an offered task definition in regard with their demands.
5. Bring to reality knowledge motivation; finish it with defining cognitive task.

Exercises for self- preparation to make the activity plan at creating knowledge of different types.

Recommendations for self- preparation. The teacher thinks over students' motivation to create knowledge, defines individually or with students' help cognitive task of the lesson; "creation" of knowledge is the result of concrete activity, in relation to that it is necessary to plan motivation, activity plan, testing stage.

Development stage.

1. It is necessary to take into account didactic units or elements of Chemistry knowledge: 1) Chemistry notions (substance, element, Chemistry reaction, chemical reaction, and chemical production); 2) scientific facts; 3) laws; 4) theories; 5) methods of chemical science.

2. Study the demands of the program: 1) for mastering theoretical material, 2) mastering facts, 3) mastering chemical language, 4) making chemical experiment, 5) do chemical sums.

3. Think over forms of work activity (individual, frontal, group and team).

4. Make a selection of didactic tools to organize students' work.

5. Define didactic outcomes of tests in the school program and plan the actions of a teacher and students while performing chemical experiment (demonstrational or pupils').

6. Think over and model a technology of using calculatory chemical sums.

7. Stand out steps in each kind of activity, it means to present logical activity plans to create new knowledge.

8. Finish the stage by defining new knowledge.

Tasks for self- preparation to make a plan of students' activity while applying knowledge.

Recommendations for self- preparation. The teacher defines aims and exercise content on applying knowledge mentioned in the lesson aims on students' development.

Development stage.

1. Remember that there are two types of processes on practicing knowledge: identification and reproduction of concrete situations corresponding to the given element of knowledge.

2. Organization of students' activity on applying new knowledge means: 1) students' motivation (why should we apply knowledge, what is the aim?); 2) task definition corresponding to the aims of students' development; 3) making a program of activity (what should we do?); 4) demonstrating a model (of activity) of exercise fulfillment; 5) individual performance of the exercise by students.

3. The lesson finishes by a test which is designed to control a level of mastering a type of knowledge.

The completion of this work takes place in the seminar: “Modern lesson: actualization of theory and practice; students’ motivation to create new knowledge; activity planning for students’ knowledge “creation”. The stage of organizing students’ activity to apply knowledge”.

Aim: mastering knowledge about modern lesson, structure of the lesson, meaning of each stage; studying different variants of stages to create new knowledge at the lesson.

Lesson content (Body of the lesson):

Discussion: 1) of reference points to work out the outline of actualization stage of theory and practice; 2) of students’ motivation to create new theory (knowledge) (it finishes with defining a cognitive task).

Making a project of technology of this stage of the lesson oriented at “creating” new knowledge.

Make a part of the lesson aimed at setting up practical learning skills.

Organization of students’ activity: discussing the variants of the lesson outline (scenario).

These recommendations are given beforehand with the Internet (e- mail, information published in the website) or in the printed form.

Defining a graduate we point out that he is able to organize his own activity, to provide for his own learning, rational (responding scientific principles) work, using modern tools and information and communicative technologies. Innovation processes in nowadays education lead to appearing various kinds of educational and cognitive activity of students that demand more effective self-educational activity, in the basis of which there is management of skills for individual cognitive activity. Independence is looked upon as a personal quality forming during the whole educational process from school to university.

It gives us an opportunity to study independence as a key competence. To bring up key competencies it is necessary to choose such kind of a technology so that most part of their time students work independently, learn how to plan, organize, self- control, and estimate their actions and activity as a whole.

References

1. Anofrikhova S. V. Teaching Methods of Physics. / S. V. Anofrikhova, G. P. Stephanova – Astrakhan: Published ASPI, 1995. – 232 p.
2. Matveeva E. F. Theory and Methods of Teaching Chemistry. Textbook. / T. F. Matveeva. – Astrakhan: Publishing House «Astrakhan University», 2007. – 106 p.
3. Matveeva E. F. Independence – the Most Important Part of Professional and Methodic Training of a Future Teacher: monography / E. F. Matveeva. – Astrakhan: Publishing house «Astrakhan University», 2007. – 151 p.

Матукова Г. І.³⁷

Технології розвитку критичного мислення в системі професійної підготовки майбутніх фахівців до підприємницької діяльності

У статті розглянуто поняття критичного мислення й технології його розвитку з огляду на специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців до підприємницької діяльності; окреслено методики проведення занять й побудови змісту курсів, спрямованих на реалізацію цього завдання.

Ключові слова: технології розвитку критичного мислення студентів

Проблема розвитку критичного мислення є однією з загальнонавчаних у закордонній і вітчизняній педагогіці й психології. Підвищена увага до цього питання пояснюється тим фактом, що значна частина людей не готова до свідомої участі в суспільних демократичних перетвореннях, не здатна самостійно й критично осмислювати складності реального життя. У процесі аналізу результатів професійної підготовки майбутніх підприємців було виокремлено недостатню кількість студентів (біля 20 %), які здатні критично приймати вагомі рішення, мають сформовану установку на креативність й активність при вирішенні продуктивних навчальних завдань. Увага до розвитку критичного мислення студентів у цьому плані є не тільки наслідком демократичного способу життя суспільства, але й чинником його формування.

Над дослідженням цього питання працюють Д. Брунер, Дж. Гілфорд, М. Ліпман, К. Мередит, В. Оконь, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн та інші. Дослідження розвитку критичного мислення спираються на загальні принципи й закономірності, розроблені вітчизняними вченими,

³⁷ Матукова Ганна Іллівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Криворізький національний університет; Криворізький економічний інститут

такими, як-от: В. Біблер, А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Н. Дайрі, З. Калмикова, Г. Костюк, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, С. Максименко, М. Махмутов, С. Рубіншейн, Б. Теплов, О. Тихомиров, В. Шубинський. У педагогіці ці питання досліджені С. Векслером, С. Заїр-Беком, М. Кларінім, А. Ліпкіною, О. Марченко, І. Мороченковою, Л. Рибалкою, В. Синельниковим, Р. Суровцевою та іншими.

Встановлено, що суб'єкт, який здатен мислити критично, володіє різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, уміє виділяти в тексті протиріччя й типи присутніх у ньому структур, аргументувати свою точку зору, опираючись не тільки на логіку, але й на уяву співрозмовника. Це й пояснює тенденцію до активного впровадження технологій розвитку критичного мислення в багатьох країнах світу (Канаді, США, Росії, Україні) вже понад півстоліття з метою розвитку свідомого самостійного мислення молоді в процесі навчання. Проте, наявні дослідження лише фрагментарно й теоретично окреслюють дану проблему й часто не надають підстав для розробки компетентних рекомендацій до застосування їх в практиці професійної підготовки.

Мислення як феномен належить до психічних пізнавальних процесів, які забезпечують первинне відображення й усвідомлення людиною впливів навколишньої дійсності. Традиційні в психологічній науці визначення мислення фіксують дві його істотні ознаки: узагальненість і опосередкованість. Отже, мислення є процесом узагальненого й опосередкованого відображення дійсності в його істотних зв'язках і відносинах. Мислення є процесом пізнавальної діяльності, при якому особистість оперує різними видами узагальнень, включаючи образи, поняття та категорії. Сутність мислення полягає у виконанні деяких когнітивних операцій з образами у внутрішній картині світу. Ці операції дозволяють будувати й добудовувати модель світу. Специфічність мислення в тому, що воно дозволяє пізнати глибинну об'єктивного світу, закони його існування, дозволяє передбачати майбутнє, спланувати практичну діяльність [2].

Процес мислення носить опосередкований характер, протікає з опорою на наявні знання суб'єкта, виходить із живого споглядання, але не зводиться до нього, в ньому відбувається відображення зв'язків і відносин у словесній формі, воно пов'язане з практичною діяльністю людини [2].

У цілому, за формою протікання розрізняють наочно-дійове, наочно-образне й абстрактно-логічне мислення; за характером – теоретичне та практичне; за ступенем розгорнутості – дискурсивне та інтуїтивне; за ступенем новизни – репродуктивне та продуктивне [2].

Серед розмаїття видів мислення існує й розділення на творче та критичне мислення. Такий підхід уперше був застосований у працях американських психологів Г. Ліндсая, К. С. Халла, Р. Ф. Томпсона. Учені визначили творче мислення як таке, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання, а критичне мислення як процес, що є перевіркою запропонованих рішень з метою визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки й дефекти [4].

Про важливість цілеспрямованого розвитку критичного мислення учня в процесі навчання говорилося й раніше С. Рубінштейном, С. Максименком, З. Огородійчук, О. Скрипченко, Ю. Трофімовим та іншими. Ученими критичне мислення розглядається як одне з якостей і характеристик мислення, що "виявляється в здатності людини протистояти чужим думкам, а також об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факти, основне й помилкове в них. Людина з критичним мисленням реально оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважає "за" й "проти", виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій" [2, 292]. У вітчизняній психології наголошується, що критичність і самостійність – важливі характеристики особистості, які свідчать про високий рівень її розвитку.

Психологи К. Уейд і К. Таврис вважають, що критичне творче мислення – це здатність і прагнення оцінювати різні твердження й робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів [6].

Р. Суровцева визначає критичне мислення як, перш за все, мислення самостійне, що носить індивідуальний характер. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Головним є процес здобуття знань. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації (докази, контраргументи, визнання інших точок зору тощо) [8, 131].

Критичне мислення – це процес, під час якого людина може охарактеризувати явище або предмет, висловити своє ставлення до нього шляхом полеміки або аргументації власної думки знайти вихід з будь-якої ситуації. Критичне мислення, зазначає Т. Хачумян, – "це вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різнобічно аналізувати інформацію, мати особисту незалежну думку та вміти коректно її відстоювати" [9, 171-177].

Таким чином, під критичним мисленням розуміємо здатність індивіда чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знаходити, обробляти й аналізувати інформацію; логічно будувати свої думки, наводити переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції [1].

Критичне мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю; воно слугує для розв'язування завдань, формулювання висновків, оцінювання чогось (інформації, способу діяльності, результату тощо) та прийняття рішень. Рівень критичності визначається не тільки запасом знань і вмінь, якими володіє людина, але її особистісними якостями, психічними установками й, у великій мірі, переконаннями [8].

Властивостями критичного мислення, які дозволяють усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, на погляд І. Мороченкової, є:

- рефлексивність (уміння працювати не тільки зі знаннями, але й із власними способами одержання знань);
- прагматичність (уміння застосовувати отримані знання на практиці);
- суб'єктність ("особистісність" одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [5].

На думку західних дослідників (К. Вейд, К. Тревіс, Р. Енніс) неможливо відокремити критичне мислення від творчого. Адже як тільки ми починаємо розмірковувати над тим, що собою являє той або інший об'єкт, як відразу починаємо уявляти, що б із цього могло вийти. Як наслідок виникають творчі акти, формулюються гіпотези, відшукуються альтернативні шляхи вирішення [6].

М. Ліпманом, філософом освіти, на початку 70-х років минулого сторіччя була розроблена цілісна система розвитку критичного мислення учнів та студентів, яка, зокрема, використовується в школах України. В основу розвитку критичного мислення, за М. Ліпманом, покладено спеціальні філософські романи проблемного характеру. Основна процедура навчання критичному мисленню на заняттях полягає у колективному обговоренні цих текстів або у введенні спеціального філософського курсу. Технологією розвитку критичного мислення, на думку М. Ліпмана, є організація діалогу, в ході якого формується вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження [6].

Науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання розроблена ще одна модель розвитку критичного мислення на основі методів інтерактивного навчання – "Читання та письмо для розвитку критичного мислення", яка також апробується в школах України [7].

Таким чином, сьогодні можна виділити два основні підходи у навчанні критично мислити – через запровадження у навчальному закладі окремого курсу ("Критичне мислення", "Сократівський діалог", "Філософія мислення", "Дискусійний клуб" тощо) або через відповідну організацію педагогічного процесу будь-якого з навчальних предметів. Для студентів вищих навчальних закладів найбільш ефективним є, безумовно, імплементація технології критичного мислення в навчальні курси [6].

Цілями та завданнями у розвитку критичного мислення студентів в контексті становлення їх підприємницької компетентності, необхідно вважати:

- 1 Формування пізнавального інтересу та розуміння мети вивчення даної теми (питання, проблеми) в аспекті професійної підготовки.
- 2 Розвиток внутрішньої мотивації до підприємницької діяльності.
3. Підтримка пізнавальної активності й ініціативності студентів.
4. Спонування до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичних суджень в галузі економічних знань.
5. Розвиток критичного способу мислення й бізнес-культури.

Існує розроблена структура занять, на яких упроваджуються технології розвитку критичного мислення. Так, Р. Суровцева виокремлює три основні фази (ступені) такого заняття – актуалізація (передбачення), побудова (конструювання) знання та консолідація [8]. У проекті "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" застосовується модель навчання із трьох частин, фази якої називаються – виклик (актуалізація), реалізація смислу (усвідомлення змісту) та рефлексія (міркування) [7]. Загальноприйнятною й найбільш застосовуваною є триступенева модель заняття – АУР – актуалізація (виклик), усвідомлення змісту, рефлексія або розміркування [6]. Розглянемо їх більш детально.

Перший етап – актуалізація (заохочення, умотивування, виклик). На цьому етапі студентів треба зацікавити, схвилювати, спровокувати змістом матеріалу й у такий спосіб запустити важливі розумові процеси, встановити рівень їх власного знання, до якого можна додати нове.

На фазі усвідомлення студент вступає в контакт із новою інформацією та ідеями. Цей контакт може мати форму читання, слухання розповіді або проведення експерименту.

Третій етап – міркування (рефлексія) – розмірковування про те, як здійснювався процес набуття нового знання, як нове приєднувалось до вже відомого, яку особисту цінність має набута інформація. На цьому етапі відбувається привласнення студентами нових знань.

У рамках розглянутої технології розроблено спеціальні методики й засоби розвитку критичного мислення студентів. Серед них такі, як-от: інсерт, мозкова атака, кластери, "вільне письмо", есе, "читання із зупинками", "діаграма Вена" та ін.

Сучасні зарубіжні науковці А. Кроуфорд, В. Саул, Д. Макінстер пропонують авторські стратегії впровадження методів навчання технології розвитку критичного мислення. Науковці вважають, що "активні методи навчання мають бути обов'язковими, молодь має працювати над власними відкриттями через обмірковування та дискусію" [3, 164]. Критичне мислення, на наш погляд, ефективно розвивається при застосуванні продуктивних, діалогових методів навчання: мозкового штурму, ділових ігор, дискусій за "круглим столом", методу проектів тощо. Вирішення навчальних завдань доцільно організовувати на інтерактивній основі в малих групах, об'єднаних спільною метою, де учасники мають довіряти й поважати один одного, де наявна педагогічна підтримка, визначений загальний ритм роботи, розподілена відповідальність за роботу в групі [6].

На основі аналізу викладання навчальних предметів із застосуванням методики розвитку критичного мислення студентів можна окреслити її основні принципи та особливості, з-поміж них:

- використання завдань, розв'язання яких вимагає аналізу, синтезу, порівняння, установа логічних зв'язків, узагальнення, оцінювання;
- організація навчального процесу як дослідження;
- побудови дослідження та оцінювання нового на основі активної й самостійної пізнавальної діяльності студентів, міжособистісної взаємодії й постійної співпраці;
- спонування студентів до оцінювання думок, пошуку інформації, систематичного оцінювання, оперування доказами та формулювання висновків;
- організація співпраці на ґрунті активної мовленнєвої діяльності, де всі учасники включені в процес пояснення, дискутування, доведення, обґрунтування, висунення гіпотез, генерування ідей, спільного розв'язання завдання, прийняття та оцінки рішень;
- спрямованість навчальної роботи не на констатування фактів чи чужих думок, а формулювання власних суджень на основі застосування певних прийомів (технологій) мислення [6, 55].

Умовами, що спонукають студентів до послуговування критичним мисленням мають бути:

Час. Студенти повинні мати достатньо часу для збору інформації за заданою проблемою, її обробки, вибору оптимального способу презентації свого рішення. Робота з розвитку критичного мислення повинна вестись безперервно й передбачати постійний пошук, розумове напруження студентів.

Очікування ідей. Студенти мають усвідомлювати, що від них чекають ідеї і висловлення особистих думок у будь якій формі; ідеї можуть бути різноманітними й нетривіальними. У навчальному процесі повинні бути передбачені заходи, що вимагатимуть генерації студентами своїх ідей, пропозицій та їх заохочення.

Спілкування. Студенти повинні мати можливість для обміну думками. Внаслідок цього вони можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв'язання проблеми.

Цінування думок інших. Студенти повинні навчитись слухати й цінувати думки інших. При цьому вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку з проблеми, яка може бути скоригована "колективною мудрістю".

Віра в сили студентів. Студенти повинні знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Викладач повинен створити середовище вільне від жартів, глузувань, а також таке, що створює право студента на помилку.

Активна позиція. Студентів треба поставити в активну позицію в навчанні. Це стимулює їх до праці на високому рівні складності, до прагнення мислити нестандартно, критично, до необхідності створення когнітивних конфліктів, як можливостей до свого подальшого зросту [6].

Ураховуючи наявні нароби з даного питання, для розв'язання проблеми розвитку критичного мислення в майбутніх фахівців нами було розроблено позааудиторний курс занять лекційного й практичного спрямування "Підприємництво та бізнес-культура", на якому широко застосовувалися технології розвитку критичного мислення, а також відповідні моделі проведення занять.

Зміст курсу передбачав, у першу чергу, засвоєння студентами необхідних знань у даній майбутній професійній підприємницькій сфері: позитивний імідж фірми – "паблік рілейшнз" (PR), тактика переговорів, організація діяльності, стратегія підприємництва тощо. Включав спеціальні прийоми, що надавали можливість розвивати організаторські здібності студентів, навички роботи в "креативній команді", навички економіста-плановика, аналітика ринку, маркетолога; здатності використовувати новітні досягнення у вибраному напрямі бізнесу, постійну готовність до господарського ризику, до пошуку нових можливостей тощо. Також курс сприяв формуванню в майбутніх фахівців умінь узгоджувати свої дії зі своєю внутрішньою природою; формувати почуття незалежності від думок і точок зору інших, якості самореалізації, схильності жити згідно з цінностями й правилами, встановленими самою людиною, уміння приймати рішення в колективній діяльності.

Дослідження змін у рівнях розвитку критичного мислення студентів відбувалося через перелік його ознак і показників, які було об'єднано в мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний та творчий компоненти критичного мислення.

Результати діагностичних зрізів, які передбачали виконання студентами завдань з використанням технологій розвитку критичного мислення, показали ефективність запропонованих засобів. Так, після проведення 3-х модулів програми була отримана позитивна динаміка в засвоєнні студентами програмного матеріалу: після першого модуля високий рівень знань показали 42,6 % студентів, після другого – 51,6 %, третього – 67,8 %, четвертого – 71,6 %. Усе це свідчить, про те, що студенти позитивно сприймають введені різновиди технологій розвитку критичного мислення.

Написання наукового есе було запропоновано студентам уже після першого модуля, але тільки 18,5 % майбутніх фахівців змогли впоратися з цим завданням з першого разу. За результатами наступних модулів здійснили роботу над науковими джерелами і склали есе: після другого модуля – 19 %, після третього – 23,6 %, після четвертого – 32,2 %.

Майбутнім фахівцям було запропоновані й більш складні завдання: аналіз й облік наукових публікацій, складання й захист підприємницьких проектів, розрахунок можливих ризиків, вирішення проблемних ситуацій й формування програми виходу зі складної ситуації фірми (підприємства). Першою вимогою до оцінки якості засвоєного був наявний рівень сформованості вмінь здійснювати облік і аналіз наукових публікацій та джерел, а також застосовані засоби презентації власних міркувань у вигляді графіків, діаграм, схем. Відсоток студентів, що змогли вільно впоратися з цим завданням після першого модулю було – 54,8 %, другого – 64,2 %, третього – 75,5 %, четвертого – 78,4 %.

Підприємницькі проекти змогла захистити наступна кількість студентів: після першого модулю – 29,6 %, другого – 42,3 %, третього – 44,7 %, четвертого – 49,6 %.

Таким чином, упровадження в систему професійної підготовки технологій розвитку критичного мислення дозволяє підвищити ефективність формування в майбутніх фахівців важливих якостей особистості й компетентності до підприємницької діяльності.

Література

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.
2. Загальна психологія: підручник / заг. ред. С. Д. Максименка. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
3. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. С. Метьюз, Д. Макінстер. – К.: Плеяда, 2006. – 217 с.
4. Линдснай Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдснай, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии; ред. Ю. Б. Гиппенрейгер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 130 – 145.
5. Мороченкова И. А. Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета / И. А. Мороченкова // Проблемы высшего и среднего образования. – 2005. – № 6. – С. 12 – 18.
6. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении / Татьяна Ноэль-Цигульская [Електронний ресурс]: Режим доступу : <http://lib.rin.ru/doc/i/196838p.html>. Дата доступу: 3.01.13.
7. Стіл Дж. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів». Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» / Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. – К.: НМЦ Інтелект, 1998. – 350 с.
8. Суровцева Р. Педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів / Р. Суровцева // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Слов'янськ, 2009. –

Випуск XLIV. – С. 130 – 137.

9. Хачумян Т. І. Поняття "критичне мислення" та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – Вип. 24. – Ч. 2. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С. 171-177.

Matukova A.

Technologies of development of critical thinking in system of vocational training of the future experts to enterprise activity

Kyryvi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

In articles the concept of critical thinking and technology of its development taking into account specificity of vocational training of the future experts to enterprise activity are considered; it is outlined techniques of carrying out of employment and construction of the content of the courses directed on realisation of this problem.

Keywords: *technologies of development of critical thinking of students*

Махinya Н. В.³⁸

Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу

Стаття розглядає та аналізує особливості системи освіти дорослих у країнах Європейського Союзу. Автор окреслює загальні риси й тенденції розвитку навчання дорослого населення у європейських країнах. Особлива увага приділяється причинам виникнення необхідності освіти упродовж життя та труднощам на шляху до реалізації основних шляхів отримання формальної та неформальної освіти.

Ключові слова: *освіта дорослих, навчання дорослих, навчання упродовж життя, формальна освіта, неформальна освіта.*

Із урахуванням інтересів і вікових особливостей дорослих у кожній країні складається та функціонує власна система освіти дорослих – система спеціалізованих установ загальної й професійної освіти, культурно-освітніх, дозвільних установ тощо. Освіта дорослих є соціальним інститутом, що породжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів і як наслідок – забезпечує постійне збагачення особистісного потенціалу.

Проблема освіти дорослих є предметом вивчення відомих українських учених. Неперервну освіту розглядають І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко. Формуванню самостійності присвячені наукові дослідження І. Зязюна, В. Козакова, Л. Сігаєвої. Інтелектуальний та професійний розвиток особистості вивчають С. Сисоєва, О. Романовський; якість і технологізацію освіти – Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузік, Н. Ничкало; особистісно орієнтований підхід – І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, М. Чобітько та інші.

Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих, ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення наявних проблем у контексті загальноєвропейської парадигми. Постає необхідність аналізу міжнародних нормативно-правових документів; створення та укріплення власної нормативної бази впровадження стратегічних завдань ефективної національної системи освіти дорослих; системного та детального аналізу теоретичних засад розвитку та практичного досвіду освіти дорослих у розвинених країнах західної Європи; виявлення тенденцій розвитку сучасної методології освіти дорослих та розроблення критеріїв адаптації практики європейських систем освіти дорослих до вітчизняного досвіду.

Терміни, пов'язані з освітою дорослих, різняться визначеннями залежно від регіону їх застосування. На загальноєвропейському рівні важливо знайти визначення, яке враховувало б усі національні особливості й одночасно було б достатньо окресленим для можливості ведення міжкультурного діалогу [2].

Визначаючи власне термін «освіта дорослих», Європейська комісія з неперервної освіти позиціонує її як будь-яку навчальну діяльність протягом життя людини задля покращення знань та навичок із особистою, соціальною та професійною метою. Таким чином, освіта дорослих включає

³⁸ Махinya Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Черкаський державний технологічний університет

будь-яку освіту та допоміжне навчання для молоді та дорослого населення, формальну, поза-формальну або неформальну. Тобто цей термін має відношення до будь-якого набуття знань, не пов'язаного із шкільною, університетською освітою та з початковим професійним навчанням. Відстрочене здобуття шкільного атестата, аспірантура та професійні курси без відриву від виробництва вважають граничними областями.

Особливо важливе наразі визнання неформальної та поза-формальної освіти дорослих, адже саме вона довела на практиці свою неабияку ефективність та необхідність для багатьох соціально обділених верств населення.

Багата історія освіти дорослих у Європі варіюється значною мірою в залежності від регіону й наявних освітніх можливостей. Її вплив та значення лише зростають, починаючи з 90-х років минулого століття. Без сумніву, навчання дорослого населення є життєво необхідним для європейської соціальної моделі та для розбудови потужної Європи, конкурентоспроможної в сучасному глобалістичному суспільстві.

Освіта дорослого населення має значне історичне підґрунтя та законодавчий супровід, що є характерним і специфічним для окремих країн регіону. Зміна демографічної ситуації, особливо старіння, міграція в країнах Євросоюзу – ставлять перед освітою дорослих нові вимоги на державному та загальноєвропейському рівнях. Освіта дорослих має адаптуватися для задоволення потреб, що постають перед суспільством. Процеси міграції в країнах Європейського Союзу вимагають набуття все нових навичок та знань. Країни, що приймають емігрантів, мають надавати новим мешканцям можливості для здобуття міжкультурної освіти.

Зміни, що відбуваються в житті немолодих людей, також потребують набуття ними нових знань як для підтримки їхньої професійної діяльності, так і для можливостей якнайдовшого активного громадського життя у пенсійний період. Активне соціальне життя все частіше розглядають як обов'язкову складову підтримки демократичних цінностей, і освіта дорослих у європейській соціальній моделі покликана його стимулювати.

Варто підкреслити, що залучення дорослого населення в систему неперервної освіти є вкрай неоднорідним. Так, регіони, що найбільше її потребують, зазвичай демонструють найнижчі показники. Тому основним завданням освітян та урядів європейських країн є винайдення стимулів та мотивацій для якнайширшого залучення дорослого населення в систему неперервної освіти. Це вимагає переходу від панівної економічної моделі пропозиції до моделі попиту, урізноманітнення підходів до задоволення особистісних та колективних потреб та збільшення державної підтримки розвитку місцевих можливостей для здобуття освіти дорослим населенням.

Хоча загальна статистика Європейського Союзу з цього питання відсутня, відслідковуються загальні тенденції у різних дослідженнях, наприклад:

- Участь у освіті дорослих стає менш активною з віком, особливо у професійних галузях;
- Чим вищий початковий освітній рівень особи, тим вища ймовірність її залучення до системи освіти дорослих;
- Із погіршенням соціальної ситуації люди менш активно беруть участь у освіті дорослих;
- Освіта дорослих є менш розвиненою в сільських районах і має більше поширення в міських районах;
- Етнічні меншини не так охоче залучаються в систему освіти дорослих, як корінне населення.

Основними перешкодами до участі населення в освітніх заходах є, насамперед, практичні причини: брак часу, грошей, відсутність необхідних освітніх пропозицій. Також не варто виключати з цього переліку соціально-психологічні причини: несприятливе соціальне оточення, недостатня навчальна культура, негативний попередній досвід навчання, нерозуміння переваг неперервної освіти, тощо [5].

Економічно розвинені демократичні країни Європи мають систему освіти дорослих, що найкраще задовольняє їхні потреби. Демократичні держави спрямовують свою діяльність у трьох напрямках: фінансова підтримка діяльності незалежних органів та інституцій; забезпечення нормативної бази для функціонування освіти дорослих; підтримка взаємодії різних організацій, що функціонують в системі освіти дорослих. Ця система завжди включала велику кількість різноманітних інституцій, а світового розвитку та визнання набула після Другої світової війни [4].

Європейська програма застосування концепції освіти дорослих отримала розвиток, починаючи з 2000 року. У листопаді 2000 року, спираючись на результати річного дослідження, Єврокомісія підписала Меморандум про освіту впродовж життя, що став основою загальноєвропейської дискусії для реформування європейського законодавства в галузі. Країни-члени Євросоюзу, країни Східної та

Центральної Європи і країни-кандидати провели масштабні консультації за участі зацікавлених державних органів та власне громадян [3].

Меморандум та наступна дискусія обговорювалися на конференції в Брюсселі у вересні 2001 року, де були окреслені основні 6 напрямів освітньої діяльності, що мають забезпечити активніший розвиток освіти дорослих у країнах Європи:

- Нові базові навички для кожного;
- Більше інвестицій в людські ресурси;
- Інновації в освіті та навчанні;
- Пропаганда навчання серед населення;
- Переосмислення ролі й місця керівництва;
- Переміщення навчання ближче до дому [1].

Європа є лідером у швидкозмінному секторі освіти дорослого населення. У її ж інтересах залишатися таким лідером і надалі, адже у наш час кризової економіки та політичних катаклізмів дуже важливо зберігати стабільність соціальних та професійних перетворень.

Література

1. Adult Education trends and issues in Europe. – Brussels, August 2006. – 73 p.
2. Colardyn D, Bjornavold J. The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. CEDEFOP Panorama series 117. – Luxembourg, 2005.
3. Consultation of civil society 9-10 September, 2001. – Supporting document to the Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.
4. Poggler F. History of Adult Education in: Encyclopedia of Adult Education and Training, Second edition, 1996 ISBN 0-08-042305-1.
5. The Irish National Progress Report, 2005.

Makhinya N.

Peculiarities of Adult Education in the European Union

Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine

The article deals with the peculiarities of adult education in European Union. The author describes and analyses differences in adult learning from country to country, its difficulties and purposes. Especial attention is given to the ways of improving the practice of lifelong learning in European countries.

Keywords: *adult education, adult learning, lifelong learning, formal learning, informal learning.*

Мельник І. Ю.³⁹

Комунікаційне середовище в формуванні освітнього простору сучасного університету

У статті досліджено проблему формування комунікаційного середовища сучасного університету. Виділені основні інформаційні процеси в університеті та їх особливості. Проаналізована загальна структура комунікаційного середовища. Представлені основні комунікаційні процеси в університетській освіті. Проаналізовані методи поліпшення основних комунікаційних процесів.

Ключові слова: *комунікаційний процес, освітній простір, віртуальне освітнє середовище, процесна модель комунікаційних процесів.*

Постановка проблеми. обумовлена перманентним збільшенням обсягів циркулюючої в соціумі інформації, наростаючою інтенсивністю інформаційних потоків, зростанням значущості інформаційної сфери, інформаційних технологій та інноваційних каналів комунікації, що дозволяють охарактеризувати сучасний етап розвитку України як період переходу до інформаційного суспільства або період активізації інформаційних потоків. В умовах активізації інформаційних потоків особливої значущості набуває представництво у віртуальному просторі суб'єктів освітньої сфери, що обумовлене специфічною роллю університету вищої освіти в суспільстві нового типу. Вищий навчальний заклад (внз) як елемент системи вищої освіти в умовах активізації інформаційних потоків виступає базовим університетом формування інформаційного суспільства.

³⁹ Мельник Ірина Юріївна, кандидат технічних наук, доцент, декан факультету менеджменту і економіки, Київській національній університет культури і мистецтв

Мета даної роботи проаналізувати сучасний стан та здобутки комунікаційних процесів університетської освіти та надати рекомендації по поліпшенню комунікаційних технологій. в освітньому середовищі.

Поставлена мета зумовила необхідність вирішення таких **завдань**:

- проаналізувати наукову літературу зазначеної проблеми;
- визначити інформаційний процес, систему та технологію;
- обґрунтувати призначення комунікаційних технологій в освіті;
- дослідити методи покращення комунікаційних процесів в університетській освіті.

Сучасні наукові дослідження поняття «освітній простір» тлумачать як феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючим її елементами носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання [5]:

1. Освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;
2. Освітній простір структурована система педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю в процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;
3. Освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього простору, де забезпечуються використання та активізація їх творчого потенціалу;
4. Освітній простір завжди має певні особливості в залежності від географії;
5. Освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розміщення в просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою.

Сучасне комунікаційне середовище інформаційного суспільства розкривається через здійснення фронтальної інформатизації та глобалізації соціально-комунікативних процесів, коли новітні способи і засоби збору, накопичення та переробки даних, телекомунікації стають дієвим елементом усіх форм інформаційно-комунікаційних зв'язків без обмежень.

Особливості комунікаційних процесів:

1. Специфічний паралельний цифровий простір (електронна форма комунікації) зумовлює віртуальність комунікативних процесів, коли електронне спілкування, на відміну від усної або документальної форми комунікації, відбувається в віртуальному інформаційному просторі глобальної комп'ютерної мережі;
2. Інтерактивність проявляється в розвитку гіпермедіа, що разом з мас-медіа є універсальним посередником комунікацій сучасного соціального спілкування в різних сферах суспільного життя;
3. Гіпертекст забезпечує глобальний характер спілкування об'єднує всі інформаційні потоки біт в єдиному інформаційному комунікаційному середовищі [3, 4].
4. Глобалізація комунікації знімає просторово-часові обмеження комунікативної взаємодії й сприяє формуванню мегасуспільства;

Креативність у віртуальному спілкуванні є класичним прикладом виявлення людиною максимальних можливостей для конструктивної діяльності у віртуальному середовищі як новому типі комунікативного співтовариства.

Розуміння наповнення і значення структурних елементів КС освітнього простору є особливо актуальним для навчального закладу в процесі запровадження інноваційних освітніх технологій, оскільки проектування освітнього простору – організаційна основа інноваційного розвитку закладу освіти. Національний стандарт України «Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (TWA 2:2007.IDT) містить таке твердження: «Навчальний заклад має планувати різні стадії освітнянської послуги, охоплюючи проектування та розробку методів навчання, проектування, розробку, критичне аналізування та перегляд навчальних планів та програм, заходи з оцінювання та контролювання навчання, діяльність допоміжних служб, розподіл ресурсів, критерії оцінювання та процедури поліпшування, щоб досягати бажаних результатів».

З точки зору новітніх соціально-комунікаційних досліджень, воно постає складним, багатоелементним утворенням. Комунікаційне середовище є структурною основою комунікаційного простору. На основі зазначеного вище, структура феномену комунікаційного середовища освітнього простору містить два компоненти: «комунікаційне середовище» й «освітній простір».

Структура комунікаційного середовища: техніко-технологічна база забезпечення комунікаційного простору, сфера руху соціально-значущих повідомлень різної субстанціональності, сфера

смислонасиченості соціальних повідомлень, організаційно-функціональна сфера підтримки комунікаційної взаємодії, сфера узгодження цілей, зворотнього зв'язку та єдності в сприйнятті змісту комунікаційних повідомлень.

Виділимо основні комунікаційні процеси в університеті:

- комунікаційні процес навчання та викладання;
- комунікаційні процеси керування університетом;
- комунікаційна діяльність його служб і підрозділів;
- комунікаційні середовища функціонування університету.

Ці процеси мають стати стратегічними в комунікаційній політиці університетської освіти. Їх розвиток повинен ґрунтуватись на наступних принципах:

- єдність професійних цілей і завдань всіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів, служб незалежно від рівня їх інформатизації на цей момент;
- системність – збалансованість процесу інформатизації за напрямками та послідовність здійснюваних заходів;
- модульність – створення інформаційних систем різної складності, автономності та ступеня комп'ютеризації;
- технологічність – реальні економічні можливості університету і відповідність функцій університету та його кадрового потенціалу заявленому рівню інформатизації;
- динамізм – відповідність рівня інформатизації науково-освітнього процесу інформаційним потребам, які швидко змінюються, і технічним можливостям їх задоволення.

Одним із ключових об'єктів, що опосередковують процес комунікації в Інтернеті, виступають Інтернет-сайти. Характерні риси виділених елементів віртуального середовища, що роблять їх оптимальними для вивчення й аналізу об'єктами, можуть бути сформульовані так: по-перше, відносна тривалість існування в Інтернет-просторі. Інтернет-сайт може бути охарактеризований як один із найстабільніших елементів віртуального середовища. По-друге, постійна динаміка Інтернет-сайтів як органічний атрибут їх функціонування. По-третє, доступність для дослідницької діяльності, у тому числі моніторингових досліджень.

Інтернет-сайти як інтерактивні канали формування, реалізації й трансляції інформаційного потенціалу вищих навчальних закладів мають складну функціональну структуру. У ході проведеного аналізу можливо виділити такий спектр функцій Інтернет-сайтів навчальних закладів України: представницька функція, або функція позиціонування; інформаційна функція; комунікаційна функція; рекламна функція; PR-функція; коригувальна функція; інноваційна функція; функція соціальної диференціації (вияв власних переваг); функція зворотного зв'язку (канал зворотного зв'язку).

За підсумками дослідження сайтів вищих навчальних закладів України сформулюємо такі висновки:

1. Діючі сайти ВНЗ України демонструють нерівномірне використання закладених функціональних можливостей Інтернет-сайтів.

2. Деформація поліфункціональності сайтів ВНЗ України є наслідком нерозвиненості українського Інтернет-простору (зокрема, йдеться про домен "UA").

3. Причини деформації поліфункціональності сайтів вітчизняних ВНЗ мають подвійний характер. З одного боку, це яскраво виражене відставання технічного оснащення, слабка розвиненість інформаційних технологій і відсутність достатньої кількості висококваліфікованих фахівців у даній галузі, тобто технічний аспект. З другого боку, це відставання у сфері суспільної свідомості, засилля консервативного сприйняття реалій сучасного життя і пов'язаний з цим опір інноваціям, тобто моральний аспект проблеми.

4. Наслідком деформації поліфункціональності Інтернет-сайтів ВНЗ України стала деформація структури сайтів, що виражається у відсутності динаміки, а конкретніше – статичності переважної більшості даних об'єктів, що виступає перешкодою для реалізації можливостей сайтів, як потенційних, так і реальних.

Одним із пріоритетних завдань сучасної української системи вищої освіти є вихід на світовий ринок освітніх послуг. Навчальний заклад, здійснюючи освітянську місію в "реальному" суспільстві, акумулюючи й поширюючи накопичені людством знання, має відстоювати свою спеціалізацію й у "віртуальному" просторі, використовуючи новий інформаційний канал – мережу Інтернет. Таким чином, критерієм готовності, здатності використовувати комп'ютерні технології для репрезентації можливостей ВНЗ може слугувати рівень розвитку такого способу представництва ВНЗ як Інтернет-сайти. [2].

Процесну модель комунікаційних процесів університету складають 10 ключових процесів: відповідальність керівництва; менеджмент ресурсів; вимірювання, аналізування та поліпшення; набір студентів; навчальний процес; наукова діяльність; розроблення навчальних планів і програм; виховний процес, працевлаштування випускників; післядипломне навчання.

Кожен із процесів характеризується рядом показників, які мають бути під постійним контролем і управлінням. Тобто традиційне управління результатами процесу переходить до управління самим процесом.

Загалом управління зазначеними процесами, як системою взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою процесів, дозволить університету досягти поставленої мети – підвищити якість підготовки випускників та забезпечити високий ступінь задоволеності всіх зацікавлених у результатах діяльності сторін.

Найбільш впливовим на кінцевий результат діяльності університету з 10 ключових комунікаційних процесів є інтегрований процес “життєвого циклу продукції”, який складається із сімох процесів. Саме вони великою мірою визначають якість підготовки випускника й, відповідно, ступінь його задоволеності, а також задоволеності інших зацікавлених сторін. Відповідно до цієї моделі успішне функціонування університету можливе лише за умови чіткого визначення потреб споживачів, а потім оцінювання рівня їх задоволеності результатами навчання за рахунок встановлення надійного зворотного зв'язку і постійного поліпшення якості підготовки.

Три інші процеси “відповідальність керівництва”, “управління ресурсами”, “вимірювання, аналіз і поліпшення” є допоміжними і забезпечують належну організаційну підтримку основного інтегрованого процесу “життєвого циклу продукції”.

Відповідно до комунікації в процесній моделі вище керівництво університету має забезпечити ефективне функціонування процесів, надавши необхідні ресурси, до яких належать людські (професорсько-викладацький склад та інший персонал), приміщення, обладнання (лабораторії, комп'ютерна мережа, бібліотечний фонд), матеріали, підтримання нормального робочого середовища (освітлення, температура, дотримання санітарно-технічних норм тощо) та фінансові.

Поліпшення можуть відбуватись через удосконалення самих процесів, а також усієї системи комунікації в цілому [1,6].

Головною ідеєю процесного підходу є ефективне управління університетом через управління кожним з 10 ключових процесів та їх взаємодією. У свою чергу, управління окремим процесом здійснюється через контроль показників, що його характеризують.

Такий підхід забезпечує високу якість кінцевого результату діяльності університету – відповідний рівень підготовки випускників, адекватний потребам усіх категорій споживачів.

Для підвищення своїх показників та отримання переваг у конкурентній боротьбі університет має постійно поліпшувати свої ключові процеси, проводячи зміни. Існують два шляхи постійного поліпшення процесів: поступове поліпшення існуючого процесу; кардинальний перегляд існуючого процесу на новий.

Поступове поліпшення процесів здійснюють співробітники університету, задіяні в процесі, які контролюють, управляють і збирають дані про показники процесу.

Аналізування зібраних даних є основою для безперервного поліпшення процесу. Як правило ефективною організаційною формою для здійснення поліпшення цього роду є робоча група в складі співробітників, безпосередньо пов'язаних із процесом. Вони повинні мати повноваження й ресурси, необхідні для впровадження змін до процесу.

Другий спосіб поліпшення – кардинальний перегляд процесу або його суттєве перепроектування передбачає створення робочої групи зі співробітників різних спеціальностей і функціональних обов'язків, які працюють поза межами процесу, який переглядається.

Це дозволяє знаходити нетрадиційні рішення, спрямовані на суттєве поліпшення процесу та проводити зміни.

Процес постійного поліпшення будь яким із зазначених методів передбачає наступні етапи:

1. Оцінка поточного стану процесу, аналіз наявних даних про функціонування процесу;
2. З'ясування проблем процесу та визначення сфери для поліпшення;
3. Пошук можливих рішень і обрання найкращого з точки зору усунення проблеми, запобігання її повторному виникненню;
4. Реалізація знайденого рішення й оцінка його результативності та ефективності;
5. Внесення відповідних змін до документації, що описує процес;
6. Оцінка можливостей застосування знайденого рішення в інших процесах та підрозділах.

Якщо проблему процесу повністю не усунуто, то процес поліпшення повторюють, обираючи один

із двох описаних методів.

Вище керівництво може сприяти процесу постійного поліпшення шляхом створення відповідних робочих груп, делегування повноважень щодо поліпшення процесів співробітникам, задіяним у процесі, виділенням необхідних ресурсів, організацією навчання й підвищення рівня компетентності персоналу.

Висновки. Вивчення комунікаційних процесів як інноваційних каналів комунікації в освітньому просторі дозволило визначити наявні тенденції й перспективи подальшого розвитку в умовах формування інформаційного суспільства в Україні. В умовах активізації інформаційних потоків особливого значення набуває представництво у віртуальному просторі суб'єктів освітньої сфери. Інноваційні канали комунікації, канали формування, реалізації й трансляції інформаційного потенціалу вназ тісно пов'язані з комунікаційними процесами. Процес поліпшення використання комунікаційних технологій пов'язан з трьома основними аспектами: аспектом керування комунікаціями, освітнім та стратегічним аспектами.

Література.

1. Гончаров Э. Как разработать систему качества в соответствии с процессным подходом Стандарты и качество 2003 №1 стр. 64 - 69
2. Калашникова Л. В. Специфика трансформации системы высшего образования Украины в условиях Евроинтеграции // Євроінтеграція та освітня система України: проблеми і перспективи: Прогр. і матеріали XII Міжнар. студент. наук. конф., Харків, 9 квіт. 2005 р. / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України, Нар. укр. акад. та ін.; – Х.: Вид-во НУА, 2005. – С. 170–171.
3. Константиновский Д. Л. Институт образования в меняющейся реальности / Д. Л. Константиновский // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2002 / [под. ред. Л. М. Дробижевой]. – М.: Институт социологии РАН, 2002.
4. Семенюк Э. П. Социокультурная интеграция человечества и информатики // НТИ. Сер.1. – 2009. -№1. – С. 1 – 12.
5. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» // http://rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogika/23997/doc.htm
6. R. Reach, B. Reach, D. Ritter The Memory Jogger 9000/2000 2000 GOAL/QPC, page 176.

Melnyk I.

Communication environment is in forming of educational space of modern university National University of the Culture and the Art, Kyiv, Ukraine

This article is related to the problems of forming of communication environment of modern university. Considered basic informative processes in a university and their features. The general structure of communication environment is analyzed. Basics of communication processes in university education are presented. Methods of improvement of basic communication processes are offered.

Keywords. *Communication process, educational space, virtual educational environment, procesna model of communication processes.*

Мельник Н. І.⁴⁰

Розвиток особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в процесі професійної підготовки: український та зарубіжний досвід

Анотація. *Автором розкрито особливості розвитку особистості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти в контексті професійної підготовки та компетентнісної парадигми організації освітнього процесу в українських та німецьких вищих навчальних закладах. Виокремлено основні чинники, які впливають на розвиток особистості та чинники, які сприяють успішному формуванню професійної компетентності педагога.*

Ключові слова: *особистісний розвиток, гуманізація освіти, професійна діяльність, формування професійної компетентності.*

⁴⁰ Мельник Н. І., кандидат педагогічних наук; доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту; Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Постановка проблеми. У поступі цивілізації особлива роль завжди належала активним, творчим особистостям, які володіючи здатністю творення інновацій були головними рушіями прогресу людства. Третє тисячоліття піднімає значення таких людей на нову висоту – адже в сучасному світі процвітання будь-якої країни безпосередньо залежить від можливості креативних членів суспільства, які мають широке коло інтересів, можуть реалізувати власний потенціал, діяльність яких забезпечує розвиток суспільства в цілому. Умовою появи та формування високорозвинутих, активних та творчих особистостей є не тільки спадкові чи набуті здібності людини, особливості характеру, але й, насамперед якісна освіта, яка базується на ефективних формах, методах та засобах організації педагогічного процесу в освітніх навчальних закладах різних рівнях. В умовах швидких темпів розвитку українського суспільства, модернізації всіх ланок освітньої галузі, її інформатизація й інтеграція в європейський та міжнародний освітній простір зростають вимоги до педагогічних кадрів. Сучасні тенденції розвитку світової комунікації теж незворотно впливають на поступ та реформування вищої педагогічної освіти. Всі ці процеси безперечно провокують появу таких вимог до майбутніх педагогів як мобільність, професійна компетентність, здатність швидко реагувати на реформи в освіті, зміни у суспільному житті, вміння ефективно трансформувати свою педагогічну діяльність відповідно до таких змін. Як правило, відповіді формування такого професіоналізму залежить від загального розвитку особистості людини, від здатності студента педагогічного вузу прагнути до саморозвитку та професійного зростання. Проте формується така здатність під науково обґрунтованою, контрольованою організацією освітнього процесу в педагогічному вузі.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема розвитку особистості у процесі професійної підготовки у вітчизняній та зарубіжній науці не є новою. Так, в українській освітянській літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушерець, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато робіт просвічені також розвитку особистості майбутніх спеціалістів дошкільної освіти (В. Анищенко, А. Богуш, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Залізник, Л. Кондрашова, О. Михайличенко, О. Сухомлинська. Сучасний погляд на проблему музично-педагогічної). Зазначимо, що освітнім часом ця ланка освіти зазнала колосальних змін та реформування. Тож, актуальність дослідження питання особистісного розвитку фахівців дошкільної ланки є беззаперечною, що обумовлює **формулювання мети даної статті**: здійснення комплексного аналізу розвитку особистості спеціаліста дошкільної освіти в контексті професійної підготовки. Мета реалізується через такі **завдання**: проаналізувати взаємозалежність між процесом професійної підготовки спеціаліста та процесом розвитку та становлення особистості майбутнього фахівця; виокремити чинники успішного розвитку особистості та формування професійної компетентності на основі компаративного аналізу практичної професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти в Україні та Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти характеризуються поступовим переміщенням акцентів з когнітивної парадигми підготовки вихователя, метою якої є формування знань, умінь і навичок, на особистісно-орієнтовану та діяльнісну, які спрямовані на виховання особистості, здатної до саморозвитку, розвиток власних особистісних якостей та характеристик педагога, що сприяли б успішному вирішенню професійних завдань. Важливо зазначити, що разом з інтенсивними процесами модернізації педагогічної освіти сучасні науковці та педагоги вищої школи доклали чимало зусиль, щоб гармонійно та конструктивно поєднати позитивний досвід минулих поколінь професіоналів із сучасними інноваціями вітчизняної освіти. Серед пріоритетів виокремлено дотримання таких принципів вищої освіти як: фундаментальність – якість вітчизняної педагогічної освіти, яка формувалася зусиллями кращих представників професорсько-викладацького складу українських університетів: історика М. Костомарова, хірурга Н. Пирогова, вчених В. Антоновича, В. Вернадського, М. Грушевського, М. Драгоманова, С Русової, Х. Алчевскої та інших; гуманізація – напрямок, який було закладено за часи В. Мономаха, філософії Г. Сковороди, інших українських гуманістів. Не слід нехтувати досвідом підготовки спеціалістів у «братських школах», Острозької, Києво-Могилянської академії. Продуктивними є спроби у нових історичних умовах переглянути підходи до гуманізації освіти видатних педагогів-практиків А. Макаренка, В. Сухомлинського; системність і дієвість виховного процесу – пріоритетним для системи вищої педагогічної освіти є формування культури особистості на основі інтеграції компетентності та духовності професіонала.

Поняття «особистість» тлумачиться як соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин [5]. Виявляється вона і формується в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуального, неповторного. Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є *скерованість* (вибіркове ставлення людини до дійсності); *можливості* (сукупність здібностей, яка забезпечує успіх діяльності); *характер* (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства); *самоуправління* (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності) [6].

Особистість характеризують такі ознаки:

- розумність (визначає рівень інтелектуального розвитку);
- відповідальність (рівень розвитку почуття відповідальності, вміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);
- свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);
- особиста гідність (визначається рівнем вихованості, самооцінки);
- індивідуальність (несхожість на інших).
- особистість визначають неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, її потреби, інтереси. Вони позначаються на її пізнавальній діяльності, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими [3].

Взаємозв'язок та взаємозалежність між розвитком особистості та професійною підготовкою доведена в працях багатьох вітчизняних дослідників (А. Алексюк, В. Гулузинський, А. Деркач, М. Євтух, І. Семенов та інші) і полягають у тому, що професійна підготовка здійснюється у двох напрямках: професійному та особистісному. Вища освіта є системою, яка, з одного боку, відповідає на споживи і запити студентів у їх особистісному і професійному становленні, з іншого боку – задовольняє соціальне замовлення в підготовці фахівців для різних схем виробничого, соціального і культурного життя сучасного суспільства. У цьому зв'язку основні цілі вищої професійної освіти отримують подвійну орієнтацію:

– метою студентів є пізнавальна діяльність, інтелектуальний й емоційний розвиток, що сприяє формуванню особистісно-спрямованих і індивідуальних якостей, що відповідають їх здібностям, інтересам, потребам у рівні освіти;

– метою сучасного вузу є забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального і професійного індивідуально-творчого розвитку студента, що опановує основами професії, загальної культури, що дозволяють виявити їх у конкретній діяльності і процесі безупинної самоосвіти.

Інтегративним результатом вищої освіти є вільна, соціально активна, творча і духовна особистість компетентного фахівця з вираженою професійною і науково-дослідною спрямованістю, здатна адаптуватися до різноманітних видів діяльності в мінливих соціально-економічних умовах [1].

У системі професійного розвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти значне місце посідає навчально-вихована робота, яка забезпечує особистісний розвиток. У процесі професійної підготовки здійснюються різні види діяльності, які сприяють поступовому розвитку особистості. У вітчизняних вузах це здійснюється у кілька етапів, які співпадають з курсами навчання, кожен з яких має певну мету і передбачає вирішення взаємопов'язаних завдань:

I етап пов'язаний із адаптацією студентів до нових умов, усвідомлення ними своїх обов'язків, визначення місця в студентському колективі.

II етап передбачає сформованість у студентів потреби в розвитку своєї особистості як фахівця, так і громадянина; ознайомлення з вимогами до нього з боку професії та з боку суспільства.

III етап спрямований на здобуття навичок та вмінь, необхідних для професійної підготовки та розвитку громадянської позиції в суспільстві.

IV етап передбачає досягнення запланованого результату, а саме – сформованості у студентів психологічної та професійної готовності до самостійного життя, трудової кар'єри, виконання громадських обов'язків, духовної зрілості та особистісного зростання.

Відповідно до вказаних етапів вирішуються наступні завдання:

1) Створення програми формування у студента необхідних рис та якостей, які сприятимуть формуванню професійної компетентності.

2) Розвиток організаторських здібностей у студента на основі творчих завдань.

3) Розвиток самостійного мислення, здатності приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх виконання, що забезпечує особистісне зростання та формування прагнення до професійного самоствердження.

4) Набуття навичок управління собою в різних ситуаціях, що дозволяє сформувати об'єктивність оцінки ситуації та адекватного вирішення поставлених задач.

5) Усвідомлення необхідності в творчому підході до будь-якої справи та набуття навичок прояву творчості в навчанні, самовихованні, професійній діяльності тощо.

Для вирішення вказаних завдань доцільно використовувати різноманітні форми та методи роботи, серед яких до найбільш ефективних можна зазначити такі:

- виховні бесіди в групах на професійно спрямовану тематику;
- лекції „Формування професійної компетентності та вимоги до сучасного спеціаліста дошкільної освіти” (по спеціальностях);
- зустріч з представниками професій, випускниками, керівниками структурних підрозділів різного рівня (дирекція коледжів, училищ, дошкільних установ, відділів освіти тощо);
- конференції та „круглі столи” з обміну досвідом після навчальної та виробничої практики;
- екскурсії на бази практик та майбутні місця роботи випускників;
- соціально-психологічний аналіз особистих якостей студентів, консультативно-методична допомога в формуванні необхідних рис;
- рольові та ділові ігри на різні теми (систематизовано автором).

Досліджуючи питання розвитку особистості в процесі фахової підготовки, вітчизняні науковці також визнають необхідність інтеграції педагогічної освіти у європейський освітній простір (В. Кремень, М. Згуровський, К. Левківський, В. Лозова, П. Сікорський, П. Юцявичене та інші) [2, с. 39-59] у зв'язку з чим постає потреба вивчення передового педагогічного досвіду зарубіжних університетів з розвитку особистості спеціаліста дошкільної освіти у процесі фахової підготовки. Зазначимо, що більшість вітчизняних педагогів вищої школи вказують, що участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях повинно бути спрямовано на розвиток й набуття нових якісних ознак особистості.

На переконання провідних німецьких дослідників А.Шельтена, М.Шміля, А.Ліпсмайера, Й.Мюнха, В.Штратенверта, Г.Еблі якісна педагогічна професійна підготовка не тільки сприяє розвитку особистості майбутнього фахівця, а також і формування висококваліфікованого спеціаліста освітньої сфери. Стажування автора у Хальденберзькому університеті освіти (Німеччина) засвідчило, що особистісний розвиток майбутніх спеціалістів дошкільної освіти відбувається також по-етапно. Університет здійснює підготовку педагогів початкової та середньої школи; забезпечується бакалаврська підготовка педагогів дошкільної та початкової освіти; окремо здійснюється підготовка педагогів зі спеціальною освітою для спеціалізованих шкіл; є також магістерські програми підготовки спеціалістів дошкільної та початкової школи [7].

Розвиток особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти у Хальденберзькому університеті освіти, який є зразком класичних університетів у Німеччині, реалізується через різні форми, методи та засоби організації освітнього процесу, найбільш ефективними з яких є:

форми: лекції та семінарські заняття (*навчальні заняття*), *практична діяльність* (на семінарах та практичних), лабораторна робота, позааудиторна діяльність (здійснення педагогічної діяльності та практики в межах університету, а саме участь у освітніх програмах для громадкості, які розробляються та здійснюються під керівництвом провідного науковця університету); усі види практик; форми самостійної роботи – студентські та загальноуніверситетські конференції, науково-педагогічні брифінги (консультації); курсове проектування (курсів роботи); дипломне проектування (дипломні роботи);

методи: *традиційні* 1. словесні – науково-популярна лекції (ґрунтується на аналізі фактичного матеріалу), розповідь (послідовний виклад основних ознак, особливостей предметів і явищ довкілля, наприклад опис історичних подій) пояснення, бесіда. 2. *наочні* – показ, демонстрація; 3. *практичні* (*вправи, лабораторні, практичні та дослідні роботи*); 4. *контрольні* (контрольні роботи, індивідуальні співбесіди, колоквиуми, заліки, іспити, захист курсових і дипломних робіт, державні іспити, комплексний іспит за фахом); 5. *самостійні* (*самостійні роботи, навчально-дослідні завдання, написання курсових та дипломних робіт*);

інноваційні 1. *словесні* – дискусія, обговорення проблемних питань, евристична бесіда, мікрофон; 2. *наочні* – *відео- презентація, лекція, електронні курси*; 3. *практичні* – тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (ґрунтується на «поєднанні елементів до цілого», метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна плитка»), дидактичні ігри; 4. *контрольні* (модульний

контроль, написання ІНДЗ, тестування); 5.самостійні (мікровикладання, кейс-метод, складання портфоліо).

засоби: екранні – транспарант, діафільми, діапозитиви; засоби слухової наочності – компакт-диски, аудіокасети, карти пам'яті; моделі, муляжі; Наочно-слухові (аудіовізуальні) засоби навчання – діафільми із звуковим супроводом, кінофільми і кінофрагменти; друковані засоби: таблиці картини, схеми, зображення; комп'ютер.

Наявність різноманітності ефективних форми, методи та засоби організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, як справедливо зазначає один із провідних професорів Хальденберзького університету Карл Хольц є основною умовою особистісного розвитку спеціаліста дошкільної освіти і, водночас формування професійної компетентності педагога.

Узагальнення практики підготовки фахівців дошкільної освіти у вітчизняних та німецьких вузів підводить до розуміння того, що розвиток особистості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти – складний та багатокомпонентний процес, який поєднує систему різних педагогічних, соціально-економічних впливів.

Висновки. Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста дошкільної освіти має колосальний вплив на становлення та розвиток особистості, оскільки процес формування компетентності – комплексна система педагогічно-керованих дій з боку викладачів вузу, яка передбачає:

- активізацію мислительних процесів (в процесі теоретичної підготовки розвивається пам'ять, увага, мислення: студенти навчаються аналізувати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати та систематизувати навчальну інформацію);
- активізацію пізнавальних інтересів (формується уявлення про професію, особливості професійної діяльності, форми професійного самоствердження, прагнення до професійного росту);
- формування навичок та вмінь, які забезпечують практичну підготовку (відбувається в процесі практичних занять, практики, проведення відкритих занять, презентацій);
- формування організаторських навичок та вмінь, необхідних для забезпечення освітнього процесу в ДНЗ в цілому.

Аналізуючи розвиток особистості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти не звернути увагу на сучасні концептуальні засади формування фахівця, особливої актуальності цей аспект аналізу набуває в контексті полікультурної парадигми професійної освіти в Україні та за кордоном, яка набула популярності в останні роки, що **становить перспективу подальших** досліджень у даному напрямі.

Література.

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. – К.: Либідь, 1998. – 436 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / за ред В. Г. Кременя. – Тернопіль, 2004. – 236 с.
3. Єрмаков І. Г. Нова школа нової України на зламі століть // Постметодика. – 1996. – № 84. – С. 23–28.
4. Нагаєв В. М. Методика преподавания в высшей школе / В. М. Нагаев. – К.: Центр учебной литературы, 2007. – 232 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Війта. – К., 1982. – С.69 – 70.
6. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22 – 24.
7. PH-Heidelberg. – Study [Електронний ресурс]: Studying at Heidelberg University of Education. – Режим доступу: <http://www.ph-heidelberg.de/en/study-with-us.html>.

Melnyk N.

Preschool teacher's personal development in the process of professional preparation: Ukrainian and German experience.

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

The author describes peculiarities of Preschool teacher's personal development in the process of professional preparation in Ukrainian and German High-schools in the context of educational process's organization competence paradigm. Problem of personality-forming pedagogical technologies in comprehensive and pre-school establishments of USA is analyzed in the article. The main factors of successful realization of personal development and professional competence improvement are distinguished.

Keywords: *personal development, humanization of education, professional activity, formation of professional competency.*

Реалізація індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи

У статті розглядається проблема реалізації індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи. Обґрунтовуються способи реалізації кожного виду індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів. Перераховуються можливі прийоми реалізації видів індивідуалізації навчання діалогічного мовлення. Визначаються основні засоби реалізації кожного виду індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи.

Ключові слова: *види індивідуалізації навчання діалогічного мовлення, способи реалізації індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення, прийоми реалізації індивідуалізації навчання діалогічного мовлення, засоби реалізації індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення.*

Ефективність індивідуалізованого навчання підтверджена експериментальними дослідженнями і на сучасному етапі розвитку шкільної освіти вже не викликає сумніву.

Попри той факт, що методику індивідуалізованого навчання іноземної мови в різний час розробляли багато вчених (М. Л. Вайсбурд, Н. С. Жеренко, В. М. Жуковський, І. В. Коломієць, В. П. Кузовльов, Є. В. Кузьміна, Т. П. Лісійчук, М. В. Ляховицький, О. Б. Метьолкіна, Т. О. Некрасова, С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Самсікова, Н. Д. Соловійова, М. М. Сосьяк, Т. І. Труханова, R. Arends, D. Carver, L. Dickinson, F. Klippel, B. L. Leaver, P. Linder, H. Meissner, D. Nunan, H. Reinert, S. Sheerin, A. Strauss, G. Strurtridge, E. Tarone, N. Tumpovsky, G. Yule та ін.), проблема реалізації індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови в початковій школі не може вважатись остаточно вирішеною, а тому є актуальним питанням у зв'язку із браком досліджень у цій галузі.

Метою нашої статті є обґрунтування способів, прийомів і засобів реалізації індивідуалізованого оволодіння діалогічним мовленням, тому що саме вони уможливають втілення індивідуалізованого навчання в практичну діяльність.

Оскільки способи, прийоми і засоби індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів ми пропонуємо розглядати окремо для кожного виду індивідуалізації, то розпочнемо саме з них. Обґрунтовуючи види індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи, ми спиратимемося на концепцію комплексної індивідуалізації іншомовної мовленнєвої діяльності, розроблену С. Ю. Ніколаєвою [4].

Згідно з вищезазначеною концепцією кожна з підструктур психологічної структури індивідуальності співвідноситься з певним видом індивідуалізації: підструктура спрямованості – з мотивуючою індивідуалізацією; підструктура соціального досвіду – з регулюючою; підструктура форм відображення – з розвиваючою; підструктура біологічних властивостей – з формуючою індивідуалізацією [5, 14]. З'ясуємо зміст кожного з попередньо зазначених видів індивідуалізації по відношенню до навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови в початковій школі.

Так, мотивуюча індивідуалізація навчання діалогічного мовлення передбачає: 1) врахування відмінностей у мотиваційній сфері оволодіння учнями початкової школи іншомовним діалогічним мовленням, що, на наш погляд, проявляються в рівнях сформованості мотивації та перевазі того чи іншого її виду (внутрішньої процесуальної або внутрішньої змістової, зовнішньої вузької або зовнішньої широкої) [1, 116]; 2) цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації оволодіння діалогічним мовленням у молодших школярів, найціннішим різновидом якої є комунікативна мотивація, що виявляється в бажанні розповісти про себе та дізнатися щось про інших; запитувати про чийсь враження, думки, ставлення та висловлювати свою власну точку зору; спілкуватися з однокласниками, розігруючи діалоги та виконуючи ролі героїв казок, мультфільмів та інших персонажів тощо. Принципово важливим моментом для формування мотивації є розуміння вчителем потреб учнів, які лежать в основі мотивів оволодіння іноземною мовою і діалогічним мовленням зокрема [7].

Грунтуючись на врахуванні реального рівня володіння молодшими школярами навичками та вміннями іншомовного діалогічного мовлення, регулююча індивідуалізація навчання діалогічного мовлення дозволяє, з одного боку, тимчасово спростувати і частково варіювати навчальні завдання для учнів з недостатнім рівнем сформованості навичок та вмінь цієї форми говоріння, а з іншого –

⁴¹Меньковська Юлія Анатоліївна, аспірант кафедри методики викладання іноземних мов; Київський національний лінгвістичний університет

ускладнювати та розширювати програмні вимоги для молодших школярів з достатнім рівнем сформованості вищевказаних навичок та вмінь.

Зміст розвиваючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення полягає в опорі на реальний рівень функціонування психофізіологічних механізмів, які лежать в основі цієї форми говоріння (мислення, пам'яті, сприймання, уваги), та розвитку тих якостей особистості, які необхідні в процесі навчання іншомовного діалогічного мовлення. Це, у свою чергу, передбачає цілеспрямований розвиток слабофункціонуючих механізмів діалогічного мовлення та потрібних для оволодіння цієї формою говоріння якостей особистості в окремих учнів.

Формуюча індивідуалізація навчання діалогічного мовлення, спираючись на реальний рівень володіння молодшими школярами навчальними вміннями виконувати вправи в діалогічному мовленні та працювати з різними видами опор та пам'яток, сприяє формуванню в учнів індивідуального стилю навчання англійського діалогічного мовлення з опорою на особливості їхньої нервової системи, від яких залежить тип оволодіння діалогічним мовленням – комунікативний чи некомунікативний.

Для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення, яке має поетапний характер, ми вважаємо за доцільне виділяти основний вид індивідуалізації на кожному з етапів формування й удосконалення навичок та розвитку умінь цієї форми говоріння. У нашому дослідженні ми керуємося концепцією поетапного формування навичок та вмінь діалогічного мовлення, запропонованої Н. К. Склярєнко та Т. І. Олійник [2, 156-158], згідно з якою уточнюємо етапи навчання англійського діалогічного мовлення в початковій школі: перший етап, на якому формуються і вдосконалюються навички та розвиваються вміння реплікування; другий етап, що передбачає оволодіння діалогічними едностями різних видів; третій етап, на якому учні початкової школи вчаться створювати мінідіалоги; четвертий етап, кінцевою метою якого є оволодіння молодшими школярами різними типами діалогу: діалогом-розпитуванням, діалогом-домовленістю, діалогом-обміном думками та діалогом етикетного характеру.

Аналіз мети, завдань і вимог кожного з етапів навчання англійського діалогічного мовлення в початковій школі дозволив нам зробити припущення щодо основного виду індивідуалізації на кожному з етапів, а саме: на етапі навчання реплікування основним видом індивідуалізації є розвиваюча, на етапі оволодіння діалогічними едностями – регулюючо-мотивуюча, на етапі оволодіння мінідіалогом – регулюючо-мотивуюча, на етапі навчання вести діалоги різних типів – формуючо-мотивуюча індивідуалізація.

Згідно з метою нашого дослідження обґрунтуємо способи, прийоми і засоби реалізації кожного виду індивідуалізації навчання діалогічного мовлення в початковій школі.

Отже, основними способами реалізації розвиваючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів ми визначаємо:

- 1) виконання окремими учнями додаткових вправ, які забезпечують цілеспрямований розвиток психічних процесів і потрібних для оволодіння діалогічним мовленням якостей особистості;
- 2) тимчасова адаптація вправ до реального рівня функціонування в школяра пізнавальних психічних процесів, важливих для навчання діалогічного мовлення.

Прийоми реалізації розвиваючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи:

- 1) підбір раціональних режимів виконання вправ з урахуванням рівня функціонування в учнів тих психічних процесів і якостей особистості, які значно впливають на якість оволодіння діалогічним мовленням;
- 2) варіювання характеру та обсягу вправ, призначених для розвитку окремих психічних процесів та якостей особистості школяра, важливих у процесі оволодіння діалогічним мовленням.

Основними засобами реалізації розвиваючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів є коригуючі вправи, які ми, слідом за О. Б. Метьюлкіною [3, 87], поділяємо на два види.

Коригуючі вправи першого виду мають допоміжний характер. Вони спрямовані на ліквідацію прогалин у формуванні навичок і розвитку вмінь діалогічного мовлення. Їх мета – сприяти, у разі необхідності, корекції фонетичних, лексичних або / та граматичних навичок діалогічного мовлення.

Коригуючі вправи другого виду мають забезпечити подальший розвиток таких психічних процесів, як мислення, пам'ять, сприймання та увага, яка не є психічним процесом, але обслуговує всі складові навчальної діяльності. Попередньо зазначені психічні процеси визначені нами як ті, що відіграють найважливішу роль у процесі формування навичок і розвитку вмінь діалогічного мовлення.

До основних способів реалізації регулюючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів ми відносимо:

- 1) виконання молодшими школярами індивідуалізованих вправ, які відповідають рівню їхнього володіння діалогічним мовленням;
- 2) виконання учнями початкової школи завдань для навчання діалогічного мовлення, які враховують їх інтереси і запити.

Прийоми реалізації регулюючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи:

- 1) варіювання цілей, обсягу, складності та режимів виконання завдань з урахуванням загального рівня володіння учнем діалогічним мовленням;
- 2) встановлення оптимальної міри допомоги учневі початкової школи в процесі оволодіння ним діалогічним мовленням;
- 3) визначення послідовності опитування учнів з урахуванням рівня їхньої підготовки до виконання завдань для навчання діалогічного мовлення, життєвого досвіду, контексту діяльності і статусу особистості в навчально-мовленнєвому колективі;
- 4) підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням спільності їх інтересів і контексту діяльності, спрямованої на оволодіння діалогічним мовленням;
- 5) підбір варіативних завдань для навчання діалогічного мовлення з урахуванням сфери інтересів, бажань та уподобань молодших школярів.

Основними засобами реалізації регулюючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів є адаптуючі вправи першого та другого виду.

Під адаптуючими вправами першого виду ми маємо на увазі допоміжні вправи, метою яких є забезпечити відповідність вправи рівню сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення учнів початкової школи. Виконання таких вправ допомагає учням з низьким рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення виконати завдання, яке дається всьому класові, а учнем з достатнім рівнем сформованості навичок і вмінь цього виду говоріння – забезпечити навчання на оптимальному рівні складності.

До адаптуючих вправ другого виду ми відносимо вправи, спрямовані на формування навичок і розвиток умінь діалогічного мовлення в конкретних ситуаціях спілкування з урахуванням особистісної сфери молодших школярів: їхніх інтересів, бажань, уподобань тощо.

Основними способами реалізації формуючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи ми визначаємо:

- 1) виконання завдань для навчання діалогічного мовлення з опорою на особливості нервової системи учнів та з урахуванням інтересів і запитів молодших школярів;
- 2) урахування учнями початкової школи спеціальних рекомендацій щодо формування індивідуального стилю оволодіння діалогічним мовленням.

Прийоми реалізації формуючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення молодших школярів:

- 1) підбір мовленнєвих партнерів з урахуванням їхнього стилю оволодіння діалогічним мовленням та спільності інтересів;
- 2) розмежування режимів виконання та обсягу вправ для учнів “комунікативного” і “некомунікативного” типу в процесі навчання діалогічного мовлення;
- 3) формулювання для учнів варіативних рекомендацій щодо формування індивідуального стилю оволодіння діалогічним мовленням;
- 4) підбір варіативних завдань для навчання діалогічного мовлення з урахуванням сфери інтересів, бажань та вподобань учнів;
- 5) визначення варіативної послідовності опитування учнів у процесі виконання завдань для навчання діалогічного мовлення з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності і статусу особистості в навчально-мовленнєвому колективі.

Основними засобами реалізації формуючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи є стимулюючі вправи та адаптуючі вправи другого виду.

Оскільки визначення адаптуючих вправ другого виду ми навели вище, зупинимось на стимулюючих вправах для індивідуалізованого оволодіння англійським діалогічним мовленням молодшими школярами.

Отже, під стимулюючими вправами для індивідуалізованого навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи ми розуміємо вправи, спрямовані на комплексне удосконалення навичок і

розвиток умінь діалогічного мовлення, які допомагають формуванню в молодших школярів індивідуального стилю оволодіння цією формою говоріння.

Серед додаткових засобів реалізації формуючо-мотивуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи на особливу увагу заслуговують пам'ятки.

Пам'ятка – це словесний опис того, навіщо, чому і як слід виконувати і перевіряти будь-яке навчальне завдання (вправу) [6, 140].

У нашому дослідженні ми скористаємося класифікацією пам'яток, запропонованою І. Є. Пасовим [6, 140], тому що вважаємо її обґрунтованою і вичерпною. Згідно з вказаною класифікацією, у процесі навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів ми пропонуємо використання пам'яток-алгоритмів, пам'яток-інструкцій, пам'яток-порад, пам'яток-показів та пам'яток-стимулів.

У пам'ятці-алгоритмі учням початкової школи пропонується робота алгоритмічного характеру: всі дії, які рекомендуються, твердо фіксовані, а їхня послідовність обов'язкова.

У пам'ятці-інструкції молодшим школярам мають надаватися конкретні вказівки про необхідність виконання певних дій, але учні мають можливість переставляти одну-дві дії або навіть опустити одну з них.

Пам'ятка-порада надає учневі початкової школи рекомендації про те, за яких умов та чи інша дія виконується успішно. Учні мають самостійно обирати дії, які найбільше їм підходять.

У пам'ятці-показі домінує приклад виконання тих чи інших дій з наступним їх контролем.

Пам'ятка-стимул спонукає молодших школярів до певного виду діяльності, розкриває перспективи цієї діяльності.

Звичайно, чітку межу між тим чи іншим видом пам'яток провести неможливо, але це і не є головною метою використання цього додаткового засобу реалізації формуючої індивідуалізації навчання діалогічного мовлення. Головне – це сформувати в учнів початкової школи індивідуальний стиль оволодіння англійським діалогічним мовленням, показати прийоми виконання тих чи інших завдань, окреслити підходи раціонального використання тих чи інших засобів навчання в процесі оволодіння цією формою говоріння.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що успішна реалізація індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи можлива за умови раціонального застосування способів, прийомів і засобів реалізації трьох видів індивідуалізації навчання цієї форми говоріння: розвиваючої, регулюючо-мотивуючої та формуючо-мотивуючої.

Подальші дослідження в цьому напрямку доцільно спрямувати на розробку системи вправ для реалізації індивідуалізованого навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

Література

1. Меньковська Ю. А. Психолого-педагогічні передумови індивідуалізації навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи / Ю. А. Меньковська // Вісник КНЛУ. – Серія: Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. – Вип.15. – С. 113 – 119.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]; керівл. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.] – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Метьолкіна О. Б. Індивідуалізація навчання учнів першого класу середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Метьолкіна Оксана Борисівна. – К., 1996. – 230 с.
4. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: монография / Николаева С. Ю. – К.: Вища школа, 1987. – 139 с.
5. Николаева С. Ю. Индивидуализация процесса навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах (концепція) / С. Ю. Николаєва // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 14-17.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е. И. – [2-е изд.] – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Tarone E. Focus on the Language Learner / E. Tarone, G. Yule. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – 216 p.

MenkovskaY.

Realization of individualized teaching of primary school learners' oral interaction at English lessons.

The article is devoted to the problem of realization of individualized teaching of primary school learners' oral interaction at English lessons. The ways of realization of every type of individualization during teaching oral interaction are substantiated. The possible teaching techniques of the determined types of individualization are specified. The main means of individualized teaching of oral interaction are defined.

Keywords: *types of individualization of teaching oral interaction, ways of realization of individualized teaching of oral interaction, teaching techniques of individualized teaching of oral interaction, means of individualized teaching of oral interaction.*

Мишенина Т. М.⁴²

Сущность диалогического подхода к процессу гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей как фактор формирования дидактической компетентности

В статье раскрыта сущность диалогического подхода к гуманитарной подготовке будущих учителей филологических специальностей как фактор формирования дидактической компетентности. Выяснено, что в процессе гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей применение диалогического учебного диалога позволяет реализовать процессуальный механизм развития внутренней смысловой позиции участников диалога, последовательного обмена позициями, и как следствие, формирование общей позиции на основе анализа и синтеза ситуационных ответов, способствуя формированию дидактической компетентности будущих учителей.

Ключевые слова: *диалектический подход, гуманитарная подготовка, дидактическая компетентность, фактор формирования, будущие учителя филологических специальностей.*

В современной науке есть общее понимание глубины и масштабности проблем психологии учебного диалога, а также фундаментального значения парадигмы диалога для педагогической науки и практики. Исследователи диалога выявляют его гуманитарно-культурное содержание и личностно-духовную природу, анализируют многогранность его феноменов и проявлений и осознают необходимость междисциплинарного подхода в изучении его психолого-педагогических форм и закономерностей.

В то же время, современные исследования психологии диалога недостаточно полно и системно раскрывают его онтологическое и интерпретативное содержание, методико-конструктивные потенциалы и научно-концептуальные перспективы в процессе подготовки будущих учителей филологических специальностей. Недостаточным является также понимание того, что научно-практическое изучение многообразных форм и закономерностей психологии диалога нуждается в развитии конкретной методологии диалогического подхода в педагогической науке.

Фундаментальное методологическое значение для развития диалогического подхода к обучению будущих филологов имеют идеи отечественной генетической психологии и онтологической психологии личности, которые разрабатывали такие психологи, как Л. Выготский, С. Рубинштейн, Г. Костюк, В. Роменец, С. Максименко, В. Зинченко, Г. Балл, И. Бех, М. Боришевский, Н. Чепелева, И. Маноха, Т. Титаренко, В. Татенко, В. Слободчиков, К. Абульханова-Славская, А. Самойлов и др.

Изучение научной литературы показало, что в исследованиях психологии диалога, выполненных Т. Флоренской, Г. Ковалевым и А. Копьевым, было выявлено гуманитарно-культурное и интерсубъектно-духовное содержание диалога и его парадигмальные возможности в психолого-педагогической науке.

Для развития диалогического подхода к технологии подготовки будущих учителей филологических специальностей весьма важны исследования диалогических особенностей личности и творчества человека, выполненные в работах И. Кона, К. Абульхановой-Славской, Е. Гордиенко, В. Петровского, Г. Буша, Т. Березиной, А. Матюшкина, Г. Кучинского, И. Семенова и др.

Цель публикации – раскрыть сущность диалогического подхода к гуманитарной подготовке будущих учителей филологических специальностей как фактор формирования дидактической компетентности.

Одним из исходных и центральных направлений общепсихологического изучения феномена диалога являются исследования внутреннего диалога и внутренней речи. Изучение внутреннего диалога в мировой психологии восходит к исследованиям Ж.Пиаже [8] и Л.Выготского [5], которые выдвинули кардинально

⁴² Мишенина Татьяна Михайловна, кандидат филологических наук; доцент; Криворожский национальный университет

различные подходы к пониманию роли детской речи и внутренней речи ребенка в генезисе человеческого мышления.

Ж. Пиаже выделяет эгоцентрическую и социализированную речь [8] и приходит к выводу, что эгоцентризм детской речи определяется эгоцентризмом мышления ребенка. Л.Выготский [5] считает, что не мышление определяет свойства эгоцентрической речи, а структура и функции детской речи обуславливают развитие мышления. Ценным положением для нас является положение Л. Выготского о том, что речь социальна и интеркоммуникативна, а развитие психики и высших психических функций осуществляется в процессе интериоризации.

Современные психологи подчеркивают, что исследования Л.Выготского раскрыли зависимость эгоцентризма детской речи от социальной ситуации, от ее субъектно-коммуникативного содержания [5].

Психология внутренней речи ребенка и взрослого исходит из монологически-деятельностного, эмпирико-психолингвистического подхода и потому не отражают возможностей металингвистического, диалогического исследования внутренней речи как проявления внутреннего диалога личности. Вследствие этого особый интерес представляют работы Т. Ахутиной [1] и И.Страхова [9], которые раскрывают диалогическое содержание феноменов внутренней речи.

Т. Ахутина [1] предприняла попытку проанализировать взаимодополнительность концепций речевого общения Л. Выготского и М. Бахтина. Она отмечает, что основой теории речевого общения или «металингвистики» М. Бахтина является идея о том, что «действительной реальностью языка-речи является не абстрактная система языковых форм, и не изолированное монологическое высказывание, и не психофизиологический акт его осуществления, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществляемое высказыванием и высказываниями» [1 с. 113].

Основополагающими категориями для М. Бахтина и Л. Выготского являются понятия «значение» и «смысл». Но если Л. Выготский говорит о смысле *слова*, то для М. Бахтина важно именно *высказывание*, которое имеет «не значение, а *смысл* (то есть целостный смысл, имеющий отношение к ценности – к истине, красоте и т.п. – и требующий *ответного* понимания)» [2, с. 305]. Смысл всегда предполагает ответа и потому он не только личностен, но и диалогичен.

Важным направлением общепсихологического изучения диалога являются исследования роли *диалога в познании, мышлении и обучении*.

А. Матюшкин приходит к выводу, что продуктивная познавательная деятельность имеет диалогическую природу и структуру, а дидактический диалог является важным механизмом развития познавательных способностей учащихся и одним из условий успешности организованного группового мышления [2]. В фундаментальном психологическом исследовании Г. Кучинский рассматривает проблему «диалог и мышление» как новую, более широкую формулировку проблемы «мышление и речь», соответствующую ситуации совместного решения мыслительных задач в условиях диалогического общения [6, с. 5]; при этом внутренний диалог интерпретируется как такая форма взаимодействия, в которой выраженные в речи и взаимодействующие смысловые позиции развиваются одним говорящим [6, с. 18-19].

В качестве структурной единицы речевого общения субъектов обучения рассматривается цикл как единое целое, образованное двумя взаимосвязанными речевыми актами участников учебного диалога. Смысловая позиция в тематическом учебном диалоге является субъектом общения во внутреннем диалоге, именно смысловые позиции становятся его взаимодействующими сторонами. Благодаря понятиям «цикла», «темы», «точки зрения», «смысловой позиции» становится возможным анализировать взаимодействие собеседников в ходе разговора или совместного решения мыслительной (учебной) задачи.

Общепсихологическое исследование диалогического процесса решения мыслительных задач было осуществлено в работах А. Брушлинского [3] и А. Брушлинского, В. Поликарпова [4]. Авторы исходят из противопоставления деятельностного и знакоцентристского подхода в изучении мышления как деятельности и как процесса и изучают особенности механизма анализа через синтез в условиях диадического решения мыслительных (учебных) задач.

В условиях диалогического решения мыслительных (учебных) задач в процессе гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей возникает сближение аналитико-синтетических процессов участников взаимодействия и создается общее поле решения. При диалогическом решении мыслительных (учебных) задач значительно возрастает осознание проблемности решаемой задачи и повышается уровень рефлексии участников коммуникативно-мыслительного взаимодействия. Анализ через синтез выступает основным механизмом познавательного взаимодействия каждого субъекта с объектом, но также и основным механизмом

процессуальности субъект-субъектного взаимодействия индивидов в условиях учебного диалога, когда в условиях совместной деятельности именно общение имеет целью познание.

В процессе гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей применение диалогического учебного диалога позволяет реализовать процессуальный механизм развития внутренней смысловой позиции участников диалога, последовательного обмена позициями, и как следствие, формирование общей позиции на основе анализа и синтеза ситуационных ответов, способствуя формированию дидактической компетентности будущих учителей.

Литература

1. Ахутина Т. В. Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского / Т. В. Ахутина // Вестник Московского ун-та. – 1984. – Сер. 14, Психология. – С. 3–13.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
3. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления / А. В. Брушлинский. – М.: Высшая школа, 1968. – 104 с.
4. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Диалог в процессе познания / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов // Познание и общение / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. – М.: Наука, 1988. – С. 24 – 35.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т.1 : Вопросы теории и истории психологии; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
6. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
7. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии, 1982. – № 4. – С. 5 – 17.
8. Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С.183–187.
9. Страхов И. В. Психология внутренней речи / И. В. Страхов. – Саратов: Изд-во СГУ, 1969. – 56 с.

Mishenina T.M.

The essence of the dialogic approach to humanitarian training future teachers philological specialties as a factor in the formation of didactic competence

Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine

The article reveals the essence of the dialogue approach to humanitarian training future teachers' philological specialties as a factor of formation of didactic competence. It was found that in the process of humanitarian training future teachers philological specialties use dialogic educational dialogue allows for procedural mechanism of internal semantic position of interlocutors, serial exchange positions, and as a result, the formation of a common position on the basis of the analysis and synthesis of situational responses, helping to create a didactic competence of future teachers.

Keywords: *the dialectical approach, humanitarian training, teaching competence, the factor of formation, future teachers' philological specialties.*

Москальова Я. Ю.⁴³

Роль феномену інтуїції в особистісному розвитку людини

У статті розглянуто роль феномену інтуїції як філософської категорії в процесі особистісного розвитку людини. Окреслені можливості іраціонального шляху пізнання навколишнього світу у переорієнтації традиційних шляхів мислення.

Ключові слова: *феномен інтуїції, самореалізація, іраціональний шлях пізнання, світогляд, модернізоване суспільство.*

Людина споконвіку нестримно прагне пізнати власну сутність і доторкнутися до таємниць загадкового всесвіту. Парадоксально, але чим більше вона вивчає, тим ширше стає світ непізнаного, так зване гносеологічне коло. Людство рвучко і неухильно наближається до нової епохи, де не буде місця застарілому, стереотипному, вузькому світобаченню. Новий час пред'явить нові шляхи

⁴³ Москальова Яна Юріївна, аспірант кафедри загальної педагогіки; Дяченко Катерина Анатоліївна Кандидат філософських наук, доцент; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

мислення, альтернативні шляхи пізнання й сприйняття навколишнього світу. Нові ціннісні орієнтири повертають сучасну особистість до розширення меж усвідомлення світу, і велику роль, на нашу думку, в цьому відіграє ірраціональний шлях пізнання, тобто інтуїція. Невпинна еволюція людства робить інтуїтивне пізнання світу частиною високо розвиненого індивіда, що має змогу за допомогою сфери ірраціонального отримувати необхідну інформацію про світ, що є ключем до успішної реалізації в епоху, де панує інформація. Отже, значення філософського аналізу феномену інтуїції є безумовним.

Мета даної статі – окреслити контури інтуїції як антропологічного феномену, що має велику значущість в творенні і розвитку особистості в сучасних реаліях.

Дана категорія не має одностайного тлумачення в науковій літературі, хоча філософське осмислення феномену інтуїції починається з античного світу. Платон і Демокрит розглядали інтуїцію як внутрішній зір. Платон стверджував, що споглядання ідей (прообразів речей чуттєвого світу) є видом безпосереднього знання, яке з'являється як раптове або миттєве осяяння, що припускає тривалу підготовку розуму. В той час, як у Східній філософській парадигмі Лао-цзи [3] і його послідовники, наприклад, вважали, що пізнавати реальний світ інтуїтивно, значило «подорожувати серцем в першооснові речей».

У творах філософів-раціоналістів Західної Європи: Спінози, Декарта, Канта – інтуїція сприймалася як деяка містична й неосяжна «властивість розуму», як найвища містерія інтелекту, його таємничий верхній поверх, недоступний для сходження раціо. У Б. Паскаля це «знання серця», тоді як у Ф. Ніцше, навпаки, обмежене знання – інстинкт, в якому впливає тваринна енергія природи. В російській філософській традиції, зокрема з точки зору Ф. Достоєвського, В. Соловйова, Н. Бердяєва, феномен інтуїції взагалі вважається ірраціональною даністю, природа якої своїм корінням заглиблюється до православного розуміння синтетичної природи Святої Тройці, тобто до суто слов'янської версії розуміння еволюції.

В сучасній психології, а саме в аналітичній психології К. Юнга, інтуїція розглядається як одна з чотирьох функцій психіки, котрі є елементами основи кожної індивідуальної особистості. Інтуїція, на думку Юнга «цілком природна. Це є абсолютно нормальне явище». В структурі психіки людини вона, на його думку, утворює той життєво важливий елемент, котрий необхідний для того, щоб «відтворити ту реальність, яку ми неспроможні відчувати, розуміти» [Див.: 8].

Прогресивні галузі природничих наук і прикладної медицини намагаються надати своє пояснення феномена інтуїції. Величезний обсяг роботи про визначення механізму і локалізації інтуїтивних процесів і підсвідомого було проведено в рамках програми дослідження головного мозку людини. Так, американським нейробіологам Р. Сперрі і М. Газанісу, вдалося довести, в результаті численних лабораторних експериментів, що інтуїтивні здібності людині пов'язані, насамперед, із функціями правої півкулі мозку. Її здатність самостійно сприймати і обробляти інформацію, без участі свідомості і є доказом існування інтуїції на фізіологічному рівні. Згідно з коментарем американського психолога Ф. Вогена, ліва півкуля мозку «спеціалізується» на «вербальному і раціональному мисленні», вона керує процесами логіки і аналізу. Тоді як права півкуля, на його думку, «більшою мірою орієнтована на організацію просторових зв'язків і інтуїтивне мислення». Іншими словами, головною функцією правої півкулі мозку є перетворення і відтворення отриманої інформації у форматі «живого об'єму» [4].

Сучасна ідеалістична філософія, спираючись на теорію А. Бергсона, З. Фрейда, розглядає інтуїцію як відмінну здібність особи до «внутрішнього споглядання», як «особливий, вроджений рід пізнання», «раптове осяяння» протиставляє її логіці у процесі творчості, оцінюючи її за формулою А. Пуанкаре, «логіка доводить, а інтуїція творить». Ідеалізм допускає пізнання істини без участі логічної діяльності мислення. За теорією А. Бергсона розумове, інтелектуальне пізнання, мовляв, розсікає, вбиває, омертвляє рух, в той час як інтуїція розкриває найреальнішу і найглибшу сутність руху і творчого образу еволюційного процесу, виправляє пізнання, спотворене розумом. Інтуїція, за твердженням теоретиків постіндустріального часу, – це «підсвідоме, що саме й забезпечує розкриття «реальності нереального», уявлення «неусвідомленого», має виключну властивість проникати в потаємні сфери майбутнього [5, 151-152].

Альберт Ейнштейн якось наголосив, що інтуїція є «сдиною по-справжньому ціннісною річчю в житті» [10, 22]. Він пояснює цінність цього феномену тим фактом, що тільки завдяки інтуїції можливо осягнути елементарні закони всесвіту. Навіть у повсякденному активному житті, як вважає Ейнштейн, людина повинна намагатися перевершити свої тваринні інстинкти, дозволяючи собі бути, «більш інтуїтивними – вони не повинні бути занадто свідомими щодо того, що вони роблять під час дії». «Інтуїтивний спосіб мислення – то священний дар, тоді як раціональний – лише його вірний

слуга», застерігав він, «та нажаль, наше суспільство вшановує слугу і забуло про дар» [11]. Застереження Ейнштейна є гострим та актуальним.

Феномен інтуїції не має єдиної дефініції, проте заперечувати наявність ірраціонального у буденному житті людства вже не наважується ніхто. Якщо розглядати інтуїцію з точки зору здатності людини охоплювати та усвідомлювати ситуацію або ж ряд подій на підсвідомому рівні, ірраціонально, без логічного алгоритму, можна зробити висновок, що інтуїтивний шлях пізнання навколишнього світу – є альтернативною, але структурованою і цілісною світоглядною методологією.

Інтуїція включає в себе чуттєвий аспект відображення об'єктивної реальності, де емоційний стан людини безпосередньо впливає на вміння відкривати власний інформаційний канал. У повсякденній діяльності сучасний індивід, має швидко пристосовуватися до нестримного динамічного розвитку суспільства. Інформаційне перенасичення робить наше буденне життя складним і заплутаним. У зв'язку з цим для людини нового часу уміння ретельно добирати і переробляти тільки необхідну інформацію є нагальним задля утримання внутрішньої гармонії. Якісно, а головне швидко вирішувати ситуативні проблеми за допомогою інтуїтивного каналу – є, на нашу думку, основним пріоритетом успіху.

Інтуїція з позиції «бачити серцем», що широко представлена в українській філософській традиції і асоціюється з діяльністю П. Юркевича [9] і Г. Сковороди, або з точки зору «володіти істиною», позбавляє людину страху невдачі й сумнівів щодо достовірності прийнятого рішення, що часто є «підводним каменем» у раціональному підході до вирішення проблеми, де здавалося б логічний, послідовний, системний аналіз ситуації все ж залишає невдоволеною ірраціональну частину підсвідомого. Інтуїція, або інсайт (освянення, прояснення) знімає внутрішній емоційний конфлікт і коливання вибору, натомість, висвітлює очевидну і вірну стратегію дії.

На нашу думку феномен інтуїції можна вважати ознакою духовного і особистісного розвитку людини. Доцільно розглядати його як шлях отримання інформації про світ через підключення до загального інформаційного поля. Сьогодні людина, що вийшла на новий рівень еволюції, намагається абстрагуватися від старої стереотипної і багато в чому обмеженої моделі мислення, з метою не тільки фізичного виживання, але й задля змоги зайняти гідне місце в новій добі, в новій соціальній системі. Як наголошує О. Тофлер «народжується нова цивілізація. Та чи є в ній місце для нас?» [6] Цієї гострої соціальної теми торкається й Е. Фромм у своїй статті «Революція надії». Він стверджує, що «ми рухаємося до нового виду суспільства і нового рівня життя людства, що знаходяться тільки у стані формації, але вже швидко рухаються вперед» [7].

Згідно з теорією В. Вернадського, у Всесвіті існує загальне енергетичне поле, з котрим кожна окрема жива істота, зокрема людина, пов'язана в єдину цілісність [1]. виходячи з даної логіки, можна зробити висновок, що за допомогою інтуїції (що пов'язана з підсвідомим), кожний із нас має змогу отримати будь-яку інформацію про будь-яку подію, що відбувається у світі, і навіть поза його межами. Проблема ж складається з того, що свідомість дорослої людини, що загалом складається із установок, досвіду, моральних та соціальних норм, які насаджувалися з дитинства, не дозволяє вийти за межі традиційних стереотипів.

Можна зробити висновок, що усвідомлення себе, як важливої та невід'ємної клітини живого організму, яким є наш навколишній світ, доступний нашому свідомому розумінню, має змогу підвести людину на нову сходинку еволюції і навчити її жити, як духовне, всемогутнє енергетичне створіння. Якісно нова людина, що має змогу перейти на новий рівень життя, здатна докорінно змінити усі сфери соціальної системи. Адже ми намагаємося викоренити війни, ворожнечу та насильство, ми боремося проти всього, на що соціум навішує ярлик «погано». Але ж боротьба не має сенсу, вона деструктивна апріорі, народжена в насильстві, фізичному чи то духовному. Культивация миру і гармонії – процес дуже складний, але творчий, де головна роль віддана відчуттям, почуттям, вірі, інтуїції.

Ми розглядаємо інтуїцію як практичне надбання, що є сучасним засобом самовиховання, самоконтролю, самозаглиблення і саморозвитку. Феномен ірраціональної сфери, який дає змогу вирішення проблеми без використання логічного алгоритму. Цей альтернативний спосіб пізнання навколишнього світу дає людині змогу вільно і по-новому пристосуватися до модернізованого суспільства, що в своїй динаміці і незмінному швидкому русі вперед часто не залишає часу на детальну розробку і чіткий послідовний логічний аналіз ситуативних проблем, що трапляються повсякчас. На нашу думку, феномен інтуїції необхідно враховувати, коли йдеться про особистісний і духовний розвиток кожної людини, що стало гострою проблемою в постіндустріальному

матеріально-орієнтованому суспільстві, яке все ж намагається навернутися на пошуки духовного, задля збереження власного біологічного роду.

Література

1. Вернадський В. «Філософські роздуми натураліста». В. кн.: Федів Ю. О., Мозгова Н. Г. «Історія української філософії». – К., 2000р.
2. Гомперц Т. Греческие мыслители / Гомперц Т. // Соч.: в 2-х тт. – СПб.: издание Д. Е. Жуковского, 1911. – Т. 1. – 485 с.
3. Дао-Дэ-Цзин. Книга пути и благодати. – Москва: «Эксмо», 2005. – с. 400
4. Майков В., Козлов В. Трансперсональная психология. Истоки, история, современное состояние. — М.: АСТ, 2004
5. Руденко К. П. Логіка і наукове передбачення. Монографія, Київ, 1972, с. 151 – 152
6. Тоффлер О. Третя хвиля // Хрестоматія. Київ, 1996, с. 275 – 335
7. Фромм Е. Революція надії // Хрестоматія. Київ, 1996, с. 135 – 193
8. Юнг К. Г. Ответ Иову – пер. С неметкого – М.: ООО «Изд. АСТ», 1984. – с. 384
9. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека по учению слова Божия. // Философские произведения. Москва, 1990
10. Einstein, The World as I See It, Citadel Press; Reissue edition (July, 1993), p. 22
11. N. Noddings and P. Shore, Awakening the Inner Eye: Intuition in Education, Teachers College Press, 1984.

Moskalova Ya.Yu., Dyachenko K.A.

The role of intuition in the human self-development.

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

The paper reveals the role of the phenomena of intuition as a philosophical category in the process of the individual human development. The opportunities of the irrational perception of the world in the re-orientation of the conventional ways of cognition are shown.

Keywords: *intuition, self-actualization, irrational perception, convictions, updated society.*

Наточій А. М.⁴⁴

Особливості виховання підлітків у сучасних загальноосвітніх школах-інтернатах України

У статті розкрито зміст, форми і засоби ефективного виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах та обґрунтовується доцільність і важливість функціонування цих закладів виховання в системі освіти України.

Ключові слова: *підліток, школа-інтернат, виховання, виховний процес, виховна система.*

Широкомасштабні процеси соціально-економічних і політичних змін в Україні на сучасному етапі передбачають, зокрема, переосмислення змісту навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах різних типів, відмову від стереотипних форм і методів роботи в них. Напрямами державної політики в галузі виховання мають стати принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в Конвенції ООН про права дитини, законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про дошкільну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту"; Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті; Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Закладена в них методологія виховання надає пріоритети розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до національних цінностей та в контексті ідей інтеграції Української держави у Європейський простір. Стратегічним нормативним документом, в якому закладені підвалини для оновлення змісту й технологій виховання, реформування гуманістичних цінностей та зразків громадянської позиції виступають "Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів" (2011 р.). За таких обставин важливою проблемою є виховання морально-духовної, компетентної особистості, яка успішно само реалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал.

⁴⁴ Наточій Анатолій Миколайович, кандидат педагогічних наук; доцент; Миколаївській національний університет імені В.О. Сухомлинського

У цьому контексті актуальності набуває проблема виховання дітей підліткового віку (10-11 – 14-15 років) в загальноосвітніх школах-інтернатах, оскільки в інтернатних закладах виховуються діти з певними соціально-психологічними проблемами в житті і такі, що мають вади у фізичному та розумовому розвитку.

Підлітковий вік – сенситивний для становлення особистості. Науковими дослідженнями зарубіжних (Л. Божович, Л. Виготський, Ш. Бюлер, К. Левін, Ж.-Ж. Руссо, С. Холл, Е. Шпрангер, В. Штерн, Ж. Піаже, Д. Фельдштейн та інші) та українських (І. Бех, М. Боришевський, С. Максименко, В. Оржеховська та інші) вчених доведено, що підлітковий вік характеризується переплетінням суперечливих тенденцій особистісного розвитку: з одного боку, для цього складного періоду показовими є негативні прояви, дисгармонійність особистості, згортання або зміна інтересів; з іншого боку, цей період вирізняється великою кількістю позитивних проявів: зростає самостійність, більш різноманітними та змістовними стають взаємини з ровесниками і дорослими, значно розширюються, істотно змінюються сфери діяльності підлітка, розвивається відповідальне ставлення до себе та інших людей.

Питання організації виховної роботи з вихованцями підліткового віку в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів відображені у дослідженнях Л. Бернадської, Я. Гошовського, В. Марущак, Б. Мельниченка, А. Прихожан, П. Степанова та інших.

Особливості виховної роботи із проблемними підлітками в загальноосвітніх школах-інтернатах відображені у дослідженнях В. Абраменкової, А. Антонової-Турченко, В. Афанасьєвої, О. Байбакова, І. Белінської, А. Белкіна, І. Бойко, М. Докторович, І. Дубровіної, Л. Карцевої, І. Козубовської, С. Косабуцької, І. Котельникової, О. Лисенко, Т. Малихіної, М. Фіцули та інших.

Дослідження В. Вінс, Г. Волкової, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Л. Кузьменко, Л. Куторжевської, І. Михайлицької, Н. Огренич, А. Полянничко та інших присвячені питанням виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена також рядом *суперечностей між*: 1) об'єктивною потребою сучасного суспільства у вихованій людині та недостатньою розробленістю теоретичних основ формування та розвитку цього особистісного утворення в умовах загальноосвітньої школи-інтернату; 2) суспільною значущістю виховання різнобічно розвинутої особистості підлітка та неефективною практичною організацією цього процесу у загальноосвітній школі-інтернаті; 3) значним виховним потенціалом загальноосвітньої школи-інтернату щодо ефективного виховання учнів підліткового віку та його недостатнім використанням в практиці зазначених установ; 4) прагненням підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до незалежності і самостійності та неналежно організованими умовами їх формування; 5) необхідністю професійної підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виховання компетентностей підлітків в основних сферах життєдіяльності та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів такої діяльності.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов організації ефективного виховного процесу у загальноосвітній школі-інтернаті.

"Школа-інтернат" за педагогічним словником визначається "як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть. Навчання проводиться за планами й програмами середньої школи. Крім учителів у школі-інтернаті працює штат вихователів. Поряд з навчальною проводиться клубно-гурткова, суспільно-корисна й трудова, ігрова й спортивна робота..." [4, 366].

Розрізняють такі типи загальноосвітніх шкіл-інтернатів: загальноосвітня школа-інтернат; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат; загальноосвітня санаторна школа-інтернат; спеціалізована школа-інтернат [8; 9]. Згідно Положення "загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги; забезпечує виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей, у тому числі дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; дітей з відхиленнями в поведінці, у сім'ях яких несприятливі умови життя" [8].

Основними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечення різнобічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; створення умов, сприятливих для проживання дітей, їх навчання і виховання; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців; забезпечення охорони та зміцнення здоров'я дітей; охорона прав та інтересів вихованців; підготовка вихованців до майбутнього самостійного життя.

Загальноосвітні школи-інтернати – це, насамперед, звичайні заклади виховання, які у своїй діяльності керуються тими ж завданнями, що й усі загальноосвітні школи України. Виховний процес у них реалізується через виховну роботу. Уточнимо, що "виховна робота – це організація життєдіяльності дітей і дорослих, спрямована на створення умов для повноцінного розвитку особистості" [7, 45].

За традиційної шкільної виховної практики виховна робота розглядається як цілеспрямована виховна діяльність педагога (суб'єкт виховного процесу), яка спрямована на реалізацію цілей виховання, змістового наповнення діяльності вихованця (об'єкт виховного процесу). При цьому до учнів ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, намагання вихованців досягти певних цілей не помічаються, зате будь-яка їхня помилка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється їхня невідповідність тим чи іншим нормативам, навіюється, що дитина не така, якою її хотіли б бачити дорослі. Якщо ж розглядати виховний процес як цілеспрямовану динамічну взаємодію вихователя і вихованця, у ході якої в різноманітних видах діяльності здійснюється самореалізація, самоствердження вихованця (він виступає як суб'єкт виховного процесу) феномен "виховна робота" варто розуміти як цілеспрямовану виховну діяльність педагога і виховуючу діяльність вихованця. За думкою І. Беха "спрямованість на особистість дитини, на розвиток її природних задатків і природних здібностей, створення в школі обстановки соціальної захищеності та творчої співдружності характеризують гуманістичний виховний процес" [2, 27-28].

Окреслимо у цьому зв'язку характерні особливості організації виховної роботи у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Наші дослідження цієї проблеми в загальноосвітніх школах-інтернатах Миколаївської, Херсонської, Полтавської, Кіровоградської областей дозволили виділити такі специфічні особливості виховної роботи: *по-перше* школа-інтернат – це закритий (напівзакритий) заклад, в якому по специфічно організуються життя й побут вихованців, складається своєрідний мікроклімат, формуються міжособистісні взаємини, особливою є сфера спілкування й діяльності; *по-друге*, постійне перебування вихованців у школі-інтернаті протягом доби, тижня, місяця, навчального року дає змогу педагогічному колективу створити систему навчально-виховної роботи та забезпечити єдність педагогічного процесу і впливу на вихованців як в урочний, так і в позаурочний час; *по-третє*, найголовніша особливість, що відрізняє школи-інтернати, зумовлюється специфічним складом вихованців.

У нашому дослідженні основна увага приділяється вихованцям 5-9 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Виходимо з того, що підлітковий вік найбільш критичний з погляду організації виховної роботи, разом з тим – найсприятливіший до впливу факторів мікросередовища. Становлення особистості підлітка-вихованця загальноосвітньої школи-інтернату відбувається з певними особливостями, що виявляються в характері його намірів, прагнень, бажань і можливостей. Для молодших, середніх і старших підлітків характерні свої особливості розвитку і становлення особистості.

Для аналізу стану виховної роботи з підлітками у загальноосвітній школі-інтернаті ми спиралися на концепцію розвитку людини, яка склалася у працях Л. Виготського, О. Леонтєва, О. Запорожця, Д. Ельконіна та інших психологів. Основна її ідея полягає в тому, що особистість людини, її морально-вольові якості є похідними від багатопланової діяльності, в якій вона взаємодіє з іншими людьми і з дійсністю [3].

Нами також були враховані чинники, які негативно впливають на формування особистості вихованця інтернатного закладу, виокремлені науковими дослідженнями Л. Волинець, Н. Комарової, І. Пеши, Г. Бевз, а саме: *емоційні проблеми* (психотравмуючі): відсутність спілкування з біологічними батьками; деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, ласки, уваги; замкнутість кола спілкування; регламентація проведення часу; несформоване "Я"; підвищене почуття тривоги, відчуття ворожості соціуму; закомплексованість; відсутність диференційованого підходу до дітей з боку вихователів; відсутність свободи вибору; *соціальні проблеми*: деформований соціальний особистий досвід; соціальна незахищеність після виходу із закладів опіки; відсутність матеріальної та моральної підтримки; надмірна опіка вихователів; відсутність соціальних навичок власного життя; відсутність навичок щодо розв'язання власних проблем з офіційними структурами; неспроможність протидіяти негативному сторонньому впливу; проблемна спадковість (наркоманія, алкоголізм, психічні захворювання батьків), що впливає на стан здоров'я; *економічно-територіальні проблеми*: економічна депривація – у дітей немає власних заощаджень; відсутній досвід розпоряджатися грошима; відсутність особистого простору (власної кімнати, місця, де можна було б усамітнитися);

постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі; відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни) [1].

Вивчення стану виховної роботи у загальноосвітніх школах-інтернатах ми розпочали з пробно-пошукового експерименту, яким було охоплено 1500 вихованців і 320 педагогів у різних областях України. Нами вивчалися різноманітні проблеми функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів, а саме: організація життєдіяльності вихованців у школах-інтернатах в урочний і позаурочний час; успішність підлітків у навчально-пізнавальній діяльності; рівні соціального розвитку підлітків; взаємини між педагогами і вихованцями; ступінь демократизації і гуманізації виховного процесу в школі-інтернаті; прояви самостійності і відповідальності підлітків у різних видах діяльності; конструктивність спілкування підлітків з дорослими і між собою; організація учнівського самоврядування і участь в ньому вихованців підліткового віку; моральна вихованість підлітків; соціальна вихованість підлітків; питання управління навчально-виховним процесом у школі-інтернаті.

Встановлено, що на особистісному рівні більшість підлітків (62%) проявляють: недостатній рівень самостійності, що обумовлює схильність підпадати під вплив негативних груп або лідерів, некритично засвоювати асоціальні норми поведінки; неадекватну самооцінку і рівень домагань, що призводить до агресивності, висування підвищених вимог до суспільства і, відповідно, готовності до обрання несприятливих, з погляду суспільної моралі, засобів їх реалізації; несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів; несформованість навичок спілкування з однолітками та дорослими; переважання егоїстичних тенденцій, деформоване поняття справедливості; яскраво виражені тенденції до демонстративності; неадекватні тенденції на статус і роль у групі.

Серед учнів 9-х і 11-х класів було виявлено основні проблеми, які стають значущими для них перед закінченням навчання в школі-інтернаті (анкетуванням було охоплено 320 учнів 9-х класів і 260 учнів 11-х класів). Результати анкетування свідчать, що випускники загальноосвітніх шкіл-інтернатів стурбовані тим, як доведеться самостійно будувати своє життя. Страх "зостатися одному" (61% випускників 9 класу, 37% випускників 11 класу), відчуття "вихідця з інтернату" (41% випускників 9 класу, 53% випускників 11 класу), невпевненість в тому, що "не зможеш вчитися там, де хочеш" (37% випускників 9 класу, 52% випускників 11 класу), "не знайти роботи" (40% випускників 9 класу, 45% випускників 11 класу) і інші проблеми свідчать про те, що такі якості, як: самостійність, відповідальність, активність, впевненість в собі розвинені у вихованців надто слабо.

Пробно-пошуковий експеримент засвідчив, що педагоги опікуються вихованцями через дотримання режимних моментів, проведення масових або групових виховних заходів, застосування авторитарних методів (педагогічна вимога, покарання, повчання, заохочення тощо). Значна кількість педагогів (41%) не обізнані із сучасними методами, технологіями організації виховного процесу. Методична робота з педагогами загальноосвітніх шкіл-інтернатів базується на використанні традиційних форма: засідання педагогічних рад, засідання методичних об'єднань, психолого-педагогічні семінари тощо.

Підходи до виховання підлітків, форми і методи роботи з ними в основному спрямовані на перевиховання, на усунення недоліків в поведінці дітей, а не на створення умов для розвитку позитивних якостей. У більшості загальноосвітніх шкіл-інтернатів функціонує авторитарно-дисциплінарна модель виховання, яка формує людину виконавця, конформіста.

Для більш конкретної оцінки стану виховної роботи з підлітками проведено констатувальний етап експерименту, у якому брали участь 760 вихованців підліткового віку та 220 педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів Миколаївської, Херсонської, Одеської, Полтавської, Кіровоградської, Чернігівської, Львівської областей.

Завданнями констатувального етапу дослідження виступили: 1) визначити рівні та особливості сформованості моральних та соціальних цінностей у підлітків, як важливих складових вихованості особистості; 2) визначити рівні готовності педагогів до виховання у підлітків моральних і соціальних цінностей; 3) з'ясувати організацію та зміст виховної роботи у загальноосвітніх школах-інтернатах в контексті моральної та соціальної вихованості підлітків.

Вихованість визначалася нами як складне інтегральне утворення, для дослідження якого немає універсальної методики, тому в ході дослідження нами було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів педагогічної діагностики, за допомогою яких вимірювалися показники визначених нами критеріїв (моральна і соціальна вихованість) вихованості підлітків: педагогічні спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод незакінчених речень, проблемні ситуації, опитувальники, статистичні методи обробки інформації.

З огляду на результати діагностики та відповідно до означених критеріїв було визначено чотири групи вихованців підліткового віку залежно від рівня вихованості: соціально схвалюваний (оптимальний – 9,8%), соціально прийнятний (необхідний – 19,7%), соціально припустимий (задовільний – 28,4%) і соціально неприпустимий (низький – 42,1%). Кожна з цих груп відрізнялась характерними проявами показників моральної і соціальної вихованості як складових вихованості підлітків.

Встановлено, що рівень вихованості підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів не відповідає вимогам, які висуває до них суспільство.

Констатувальний етап дослідження засвідчив, що у більшості загальноосвітніх шкіл-інтернатів відсутня цілеспрямована виховна робота з формування моральних і соціальних цінностей у вихованців. Більшість педагогів шкіл-інтернатів не володіють достатніми знаннями з питань ефективного виховання підлітків на гуманістичних і демократичних засадах.

Ми вважаємо, що більш конструктивною буде особистісно орієнтована модель, в основі якої розуміння виховання як взаємодії, співробітництва, поєднання внутрішніх позицій вихователя й вихованця, їх взаємовплив з метою особистісних самозмін. Мета виховання буде виражатися системою цілей, які визначаються разом. Основною метою виступає вихованець як носій певних цінностей, а його життєва позиція – це система ціннісних ставлень до природного і соціального середовища та до власного "Я".

Провідною метою виховного формувального експерименту виступило завдання практично реалізувати педагогічні умови організації ефективного виховного процесу у загальноосвітній школі-інтернаті на демократичних і гуманістичних засадах, а саме: 1) створення оптимальної за змістом і структурою виховної системи життєдіяльності вихованців; 2) створення розвивального виховного середовища в школі-інтернаті; 3) занурення підлітків в активну пізнавальну та соціально-громадську діяльність; 4) залучення підлітків до самоврядування в школі-інтернаті; 5) підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання підлітків на демократичних і гуманістичних засадах; 6) впровадження адаптивного управління виховним процесом у школі-інтернаті.

Виховний формувальний експеримент здійснено за допомогою конструювання виховних програм і їх реалізації в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Такими виховними програмами стали розроблені нами *цільові комплексні програми* "Здоров'я", "Соціально-педагогічна реабілітація", "Спосіб життя", "Дозвілля", "Спілкування". Крім цільових програм були розроблені і реалізовані *моделі*: випускника основної ланки загальноосвітньої школи-інтернату, особистісно-зорієнтованого методичного навчання педагогічних працівників, виховної системи школи-інтернату, управління виховною системою, учнівського самоврядування та *технологій*: виховання культури особистості підлітка, конструювання взаємин між педагогами і вихованцями, між вихованцями, організації індивідуальної виховної роботи з підлітками, "індивідуалізованого навчання".

Реалізація експериментальної методики обіймала чотири етапи: діяльнісно-збагачувальний, діяльнісно-відтворювальний, діяльнісно-творчий, оцінно-рефлексивний. На кожному етапі визначалися завдання, провідні форми і методи та основні види діяльності педагогів і вихованців по реалізації педагогічних умов щодо ефективного виховання підлітків.

Протягом усієї експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження здійснювалася педагогічна діагностика вихованості підлітків через визначені критерії і відповідні показники, вносилися корективи, аналізувалися кількісні і якісні результати дослідження.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, у процесі якої упроваджувалася структурно-функціональна модель ефективного виховання підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів, підтвердив ефективність розроблених нами педагогічних умов.

Слід зазначити, що в Україні на сучасному етапі створено чисельні напрямки суспільного виховання дітей: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри.

У останні роки в Україні відбувається процес реформування державної системи влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, яке передбачає розукрупнення великих шкіл-інтернатів, покращення підготовки вихованців до самостійного життя [6, 85].

Це свідчить про пошуки нових моделей закладів суспільного виховання для дітей і підлітків з певними життєвими проблемами.

Наші дослідження підтвердили, що загальноосвітні школи-інтернати мають суттєві внутрішні резерви, які дозволяють поліпшити результативність й ефективність виховної роботи з вихованцями.

Література.

1. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри: [Монографія] / Галина Михайлівна Бевз. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 352 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [Наук.-метод. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Виготський Л. С. Педагогічна психологія / [Підручник] / Лев Семенович Виготський. – М.: Педагогіка. – 1991. – 479 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Данилова Л. Формування особистості нового типу / Л. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 59-64.
6. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: [Монографія] / Любов Вікторівна Канішевська. – К.: Хм ЦНП, 2011. – 368 с.
7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – 448 с.
8. Положення про загальноосвітній інтернатний заклад: Наказ Міністерства освіти України № 138 від 13.05.1993 року.
9. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Наказ Міністерства соціальної політики України № 995/557 від 10 вересня 2012 року.

Natochiy A.M.

Features of raising teenagers in today's general boarding schools Ukraine.

V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine

The article presents the content, forms and means of effective education of teenagers in general educational boarding schools and the expediency and importance of their functioning in an education system of Ukraine is proved in this paper.

Keywords: *teenager, boarding school, education, educational process, educational work.*

Науменко Р. А.⁴⁵

Механизмы усовершенствования подготовки переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров для системы внешкольного образования в Украине

Статья посвящена решению актуальных вопросов государственного регулирования кадрового обеспечения внешкольного образования. Автор излагает свою точку зрения на модернизацию системы последипломного образования управленческих кадров органов государственного управления образованием и органов местного самоуправления для совершенствования подготовки профессионалов в сфере внешкольного образования.

Ключевые слова: *механизмы усовершенствования, система внешкольного образования, последипломное образование, управленческие кадры, повышение квалификации, модернизация.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Стратегические задачи государственной политики по реформированию внешкольного образования в условиях интеграции Украины в европейское образовательное пространство и рыночной экономики требуют отработки новых подходов к работе с кадрами сети учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку и повышение квалификации как педагогических кадров внешкольного образования, так и управленцев центральных, региональных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления и создание четкой системы их взаимодействия. Концептуальные основы этой работы составили основу ресурсного механизма государственного регулирования кадрового обеспечения системы внешкольного образования.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которой посвящается статья. Проблема кадрового обеспечения внешкольного образования рассматривалась частично и не была предметом специального исследования.

⁴⁵ Науменко Раиса Андреевна, кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник; начальник отдела государственного управления и анализа государственной политики; Национальная академия государственного управления при Президенте Украины

Цель статьи - обоснование механизмов совершенствования кадрового обеспечения внешкольного образования в условиях модернизации системы образования и развития демократии в Украине, предусматривает создание системы подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров всех уровней для внешкольного образования.

Изложение основного материала. В организационную структуру системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и работников органов управления образованием входят:

- Региональные и городские центры переподготовки и повышения квалификации работников органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных предприятий, учреждений и организаций, в компетенции которых находятся вопросы внешкольного образования и воспитания молодежи;
- Центральный институт последипломного педагогического образования Государственного высшего учебного заведения «Университет менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины, на базе которого осуществляется повышение профессиональной компетентности педагогических работников и руководителей образования областного, районного (городского) уровней путем разработки и внедрения специального учебного курса «Внешкольное учебное заведение – образовательно-воспитательная система». Для данной категории работников, предусматривается комплексное изучение нормативно-правовой базы государственной образовательной политики по вопросам внешкольного образования, формирования образовательной политики на государственном и местном уровнях, определение механизмов ее внедрения в практику, овладение инновационными методиками управления внешкольным образованием;
- 28 региональных институтов (академий) последипломного педагогического образования, лицензированные для повышения (приобретения новой) квалификации педагогических работников, руководителей образования районного (городского) уровня и органов местного самоуправления, а также организации научно-исследовательской и методической работы образовательных учреждений, в частности – внешкольных;
- 26 педагогических и классических университетов осуществляют подготовку специалистов для сферы внешкольного образования. Институт гуманитарно-технического образования Национального педагогического университета имени Н. П. Драгоманова, осуществляющий с 2010 учебного года подготовку педагогов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» по специализации "Внешкольное образование" и соответствующего отрасли знаний 0101 Педагогическое образование, направлению подготовки 6.010103 Технологическое образование. В университете с 2012 учебного года открыта кафедра внешкольного образования;
- государственные образовательные внешкольные учреждения Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, которые обеспечивают профильное профессиональное совершенствование директоров, заместителей, методистов, заведующих отделами и руководителей кружков областных, районных (городских) внешкольных образовательных учреждений;
- внешкольные образовательные учреждения различных типов областного подчинения;
- районные (городские) методические кабинеты;
- фонды, ассоциации, общественные организации, деятельность которых направлена на организацию содержательного досуга молодежи, работу с одаренными детьми и молодежью.

Нормативно-правовая база [1-5] системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и работников органов управления образованием предусматривает поэтапное, ресурсно подкрепленное осуществление комплекса мероприятий, направленных на обеспечение эффективного ее функционирования по подготовке педагогических кадров для внешкольных учебных заведений и формирования в органах государственной власти, органах местного самоуправления потенциала профессионально подготовленных компетентных руководителей для сферы внешкольного образования. Однако, существующая сегодня система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и работников органов управления образованием имеет ряд недостатков и характеризуется такими особенностями:

- отсутствие координации деятельности заинтересованных государственных органов управления, различных организаций и учреждений по совершенствованию работы с педагогическими кадрами и организационных механизмов решения современных проблем управления внешкольным образованием в регионах;
- несоответствие между реальными потребностями обеспечения внешкольного образования Украины квалифицированными кадрами и организацией этой работы;

- отсутствие стратегии оптимизации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для внешкольного образования;
- неразработанность системы мониторинга развития внешкольного образования в аспекте взаимодействия внешкольных учреждений с органами местного самоуправления;
- неудовлетворительное состояние материально-технической базы, что влияет на качественное осуществление профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для внешкольного образования.

Современной системе государственного управления Украины в области образования, в частности, внешкольного образования, характерно отсутствие системы целевой профессиональной подготовки специалистов-управленцев для органов государственной власти, которая обеспечивала бы специализированную подготовку руководящих кадров для управления внешкольным образованием. Это приводит к тому, что на административные должности в органах государственной власти попадают люди, не обладающие профессиональным стратегическим видением и осмыслением процессов государственного управления в сфере внешкольного образования в условиях демократического управления.

Именно поэтому, в условиях реформирования системы образования первостепенное значение имеет разработка концепции, задачи которой были бы направлены на создание в Украине системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и работников органов управления образования разных уровней по вопросам развития внешкольного образования.

Результаты наших исследований позволяют выделить следующие приоритетные направления государственной политики по вопросам улучшения кадрового обеспечения внешкольного образования:

- значительного улучшения требует профессиональная компетентность государственных служащих и должностных лиц центральных, региональных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, осуществляющих управление внешкольным образованием;
- необходима разработка концепции модернизации подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров в сфере внешкольного образования;

Перспективной целью концепции должно стать повышение профессиональной компетентности руководителей образования центрального, областного, районного (городского) уровня путем разработки и внедрения специального учебного курса для данной категории работников "Внешкольное образование Украины как объект государственного регулирования", который предусматривает проведение тренингов по изучению нормативно-правовой базы государственной образовательной политики, формирования механизмов и технологий ее внедрения на местном уровне в практику внешкольного образования.

К основным составляющим оптимизации механизма государственного управления развитием системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров в сфере внешкольного образования в Украине можно отнести:

- *совершенствование нормативно-правовой базы* (действующее законодательство Украины, в частности Законы Украины «Об образовании», «О внешкольном образовании», Положение о системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления, Концепция внешкольного образования и воспитания и др.);
- *модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров* (обоснование концептуальных подходов и разработка научно-методического сопровождения этого процесса, в частности диагностических методик управленческой компетентности руководителей на основе квалиметричного подхода с использованием факторно-критериального моделирования);
- *создание четкой системы взаимодействия* центральных органов государственного управления (специально уполномоченный центральный орган исполнительной власти в области образования – Министерство образования и науки, молодежи и спорта; другие центральные органы исполнительной власти, в сфере управления которых находятся внешкольные учебные заведения; Совет министров Автономной Республики Крым, областные, Киевская и Севастопольская городские, районные государственные администрации и подчиненные им органы управления, органы местного самоуправления, в сфере управления которых находятся внешкольные учебные заведения).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. К дальнейшим направлениям исследования данной проблемы относим комплекс вопросов, связанных с совершенствованием политики

государства по кадровому обеспечению системы внешкольного образования, предусматривающий выполнение ряда мероприятий, направленных на повышение управленческой этики, административной культуры и профессиональной компетентности государственных служащих, которые занимаются вопросами внешкольного образования.

Литература

1. Закон Украины «О внешкольном образовании» от 22.06.2000 г. № 1841-III – [Электронный ресурс] <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
2. Концепция государственной целевой программы развития внешкольного образования на период до 2014 года [Электронный ресурс] <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
3. Государственная целевая социальная программа развития внешкольного образования на период до 2014 года [Электронный ресурс] <http://www.zakon.rada.gov.ua>.
4. О мерах по обеспечению приоритетного развития образования // Указ Президента Украины 2010 года № 926/2010 от 30 сентября [Электронный ресурс] <http://www.prezident.gov.ua/>
5. Об утверждении Положения о системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления // Пост. Кабинета Министров Украины от 7 июля 2010 г. № 564 [Электронный ресурс] <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg>

Naumenko R.A.

Mechanisms to improve the training, retraining and advanced training of managerial staff for the extracurricular education system in Ukraine.

National Academy of Public Administration under the Office of the President of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The article is devoted to solving pressing issues of state regulation of extracurricular education staffing. The author presents his views on the modernization of postgraduate managerial form of government and local authorities to improve the training of professionals in the field of extracurricular education.

Keywords: *mechanisms to improve, the system of extracurricular education, administrative staff, advanced training, professional development, modernization.*

Назаренко Н. В.⁴⁶

Применение информационных и педагогических технологий в процессе обучения студентов информатике

В статье приведены основные тенденции использования информационных и педагогических технологий. Сделан акцент на использовании электронных учебников и презентаций в сочетании с мультимедийным проектором и интерактивной доской во время аудиторных занятий и для организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: *информационные технологии, электронный учебник, гипертекст, мультимедийный проектор, интерактивная доска.*

Без внедрения инновационных технологий информатизации системы образования невозможны коренные изменения в обществе, так как образование является системой, формирующей личность. Именно информатизация является одним из основных факторов, заставляющих образование совершенствоваться. Развиваются содержание и методы обучения, меняется роль педагога, который постепенно превращается из транслятора знаний в организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков.

Необходимо отметить все более и более возрастающую роль информационных технологий в сфере образования. Для того, чтобы заинтересовать студента на своем занятии, сейчас необходимо как можно чаще использовать компьютер. Это позволит не только полнее и качественнее научить студента добывать новую информацию, но и вызывает уважение у подростка к педагогу.

Применение компьютерных программ, мультимедийных проекторов, современных информационных и телекоммуникационных технологий – технологий мультимедиа, виртуальной реальности, гипертекстовых и гипермедиа технологий – помогает полнее, ярче, быстрее отобразить картину окружающей действительности, найти нужные сведения, передать опыт.

⁴⁶ Назаренко Наталья Викторовна, к.т.н.; доцент; Мариупольский государственный университет

Учитывая данные тенденции в образовании, автором были разработаны электронные гипертекстовые учебники по дисциплинам «Информатика и компьютерная техника», «Информационные системы и технологии», «Основы информатики и компьютерной техники», включающие мультимедийные вставки и компьютерное тестирование, которые используются при изложении лекций, на практических занятиях и в самостоятельной работе студентов. Также по дисциплинам «Экономическая информатика», «Компьютерные сети и телекоммуникации», «Информационные системы и технологии» разработаны гипертекстовые документы с теоретическим материалом и гипермедиа-примерами по теме «HTML», которые используются на практических занятиях и выдаются студентам для организации их самостоятельной работы (в частности – для разработки индивидуальных проектов). Здесь следует отметить, что среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, наиболее универсальными и актуальными в пределах кредитно-трансферной системы являются обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, «Портфель ученика» и индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [1, с.15]. И разработанные материалы в сочетании с использованием мультимедийного проектора и интерактивной доски наиболее полно позволяют реализовать данные подходы.

С интерактивными досками можно работать как в большой аудитории, так и в маленьких группах. Эти современные аудиовизуальные средства обучения помогают разнообразить занятие: преподаватель может читать лекцию, используя одновременно текст, аудио и видео материалы, DVD, CD-ROM и Интернет-ресурсы. Программное обеспечение позволяет писать и делать пометки поверх всех видов документов, диаграмм и веб-страниц. Любую информацию, отображенную на интерактивной доске, можно распечатать, сохранить, отправить по электронной почте и поместить на сайт. Исследования показали, что работа с интерактивными досками действительно помогает в учебе. Это хороший выбор для преподавателей, которые с помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения хотят заинтересовать своих слушателей, повысить посещаемость, облегчить усвоение материала. Мультимедиа-проектор, подключенный к электронной интерактивной доске, позволяет работать в мультимедийной среде, сочетая классический тип презентации с демонстрацией информации из Интернета, с видеомagneтофона, с компьютера, DVD-дисков, флэш-памяти или с видеокамеры.

Технология обучения в сотрудничестве в значительной мере реализуется при групповой работе с использованием компьютера и разработанных материалов. Создание гипертекстовых документов как нельзя лучше подходит для совместной работы групп студентов. Все члены рабочей группы заинтересованы в общем результате, поэтому неизбежно и взаимообучение не только по предмету проекта, но и по вопросам эффективного использования вычислительной техники и соответствующих информационных технологий.

Обилие иллюстраций, анимации и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования, проблемных вопросов и задач дают возможность студенту самостоятельно выбирать не только удобный темп и форму восприятия материала, но и позволяют расширить кругозор и углубить свои знания, в результате чего реализуется индивидуальный и дифференцированный подход к обучению.

После присоединения Украины к Болонскому процессу, индивидуальный проект стал обязательной частью самостоятельной работы студентов. Само по себе, это уже является стимулом для студентов к работе, т.к. в результате они могут получить 15 баллов (по положению о кредитно-трансферной системе в МГУ). Но одного этого, безусловно, недостаточно. Преподаватель должен таким образом подобрать задания, чтобы они были связаны непосредственно со спецификой выбранной студентами специальности, ориентируясь при этом на их способности, на взаимодействие участников проекта, чтобы полученный результат имел практическую ценность. При этом преподаватель должен обеспечить студентов всеми необходимыми материалами.

Все вышеуказанные критерии были учтены при разработке заданий к групповым самостоятельным работам и индивидуальным проектам в курсах «Экономическая информатика» (для студентов специальности «Международная экономика», «Менеджмент организаций»), «Основы информатики и использование ЭВМ в психологии» (для студентов специальности «Практическая психология»), «Основы информатики и компьютерной техники» (для студентов специальности «Правоведение»), «Информационные системы и технологии» (для студентов специальности «Менеджмент организаций»), «Информатика (по профессиональному направлению)» (для студентов специальности «Экология, охрана окружающей среды и сбалансированное природопользование»).

Метод проектов полностью реализуется в мультимедийных презентациях и разрабатываемых студентами электронных мультимедиа-сайтах. Разработка таких проектов дает возможность

студентам логічно і творчо мислити, представляючи кінцевий результат і досягнення цілі. Важливим в цьому напрямку є зв'язок завдань зі спеціальністю. Так, студенти спеціальності «Менеджмент організацій» розробляють презентації, сайти готельних, ресторанів, кафе, фірм (в залежності від вибраної спеціалізації); студенти спеціальності «Практична психологія» програмуєть психологічні тести і розробляють відповідні презентації; студенти спеціальності «Міжнародна економіка» вирішують комплексні завдання з аналізом і обробкою економічної інформації і побудовою діаграм, розробкою баз даних; студенти спеціальності «Правоознавство» складають юридичні схеми і таблиці, вирішують завдання по правовій статистиці; студенти спеціальності «Екологія, охорона навколишнього середовища і збалансоване природопольовання» аналізують і створюють презентації геоінформаційних систем, програмного забезпечення природоохоронної діяльності, створюють сайти по екологічній тематиці, вирішують завдання по екології і охороні навколишнього середовища.

Самостійна робота студентів базується, безумовно, на теоретичних і практичних знаннях, отриманих в ході вивчення відповідних дисциплін. Немаловажним фактором в даному випадку виступають також розроблені автором гіпертекстові документи з теоретичним матеріалом і гіпермедіа-прикладом. По ходу роботи завжди виникає потреба в додатковій інформації, яку студенти можуть отримати самостійно з даних розробок, з книг, Інтернету, від викладача, від інших спеціалістів в даній області або з інших джерел. В цьому випадку мотивація дуже висока. Знання, отримані самостійно і з доброю мотивацією найбільш надійні і ефективні. Студенти, виконавши певну серйозну роботу з початку до кінця, отримують хороший стимул для подальшої навчання.

Таким чином, викладач виконує в новій цікавій, але складній ролі координатора роботи студента (або команди студентів) над новими актуальними професійними проблемами. Зазначено також, що впровадження даних технологій в освітній процес призводить до підвищення мотивації студентів до навчання в цілому, зростає кількість студентів, які беруть участь в наукових і практичних конференціях, конкурсах реферативних робіт і комп'ютерних презентацій.

Література

1. Нові педагогічні і інформаційні технології в системі освіти: Навчальний посібник для студ. пед. вузів і системи підвищ. кваліф. пед. кадрів / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна, М. В. Моїсеєва, А. Е. Петров; Під ред. Е. С. Полат. – М.: Академія, 2002. – 272 с.

Nazarenko N.

The application of information and educational technologies in teaching students computer science.

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

The article presents the main trends in the use of information and educational technologies. Emphasis is made on the use of electronic textbooks and presentations alongside with multimedia projector and interactive whiteboard in classroom teaching and for the organization of students' independent work.

Keywords: *information technologies, electronic textbook, hypertext, multimedia projector, interactive whiteboard.*

Непом'яца Т. В.⁴⁷

Історичний аспект розвитку комунікативної компетентності особистості: антична доба

У статті розглянуто філософські витоки формування комунікативної компетентності особистості. Акцентовано увагу на спадщині античних мислителів.

Ключові слова: *діалог, комунікативна компетентність, комунікація, оратор, риторика.*

Нині у всіх сферах людської діяльності (промисловості, бізнесі, політиці, медицині, освіті тощо) відчувається потреба у фахівцях, які не лише обізнані у своїй професійній діяльності, але й здатні співпрацювати з людьми, мають почуття відповідальності, бажання проявити себе у конкурентних умовах, служать загальній справі, ініціативні, допитливі, прагнуть творчості і самовдосконалення. Вища школа має реагувати на запити часу, оскільки на неї покладена надважлива місія – підготувати

⁴⁷ Непом'яца Тетяна Володимирівна, асистент кафедри Вища математика; Автомобільно-дорожній інститут ДВНЗ ДонНТУ; м. Горлівка, Україна

людину до повноцінного життя у сучасному суспільстві, функціонування і самореалізації у професії, адаптації до швидкозмінних запитів ринку праці, що є неможливим без належного рівня сформованості комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність студента – інтегративна якість особистості, що виконує функцію адаптації та адекватного функціонування в соціумі задля успішного виконання навчально-пізнавальних, а в майбутньому – професійних завдань. Пошук шляхів формування зазначеної компетентності вимагає звернення до світової філософської спадщини.

Історичний аспект розвитку вмінь професійного спілкування досліджено у роботах С. Амеліної, В. Бабенко, З. Залібовської- Ільницької, О. Кравченко, А. Сембрат та ін. Але ми вважаємо необхідним детально розглянути спадщину античних філософів, адже саме тоді виникли ідеї гуманізму (система поглядів на людину як найбільшу цінність, намагання створити умови для її всебічного розвитку), що й у наш час визначають горизонт удосконалення сучасного суспільства.

Метою статті є дослідження того, яке значення надавали мислителі Стародавньої Греції і Стародавнього Риму комунікаціям між людьми; як еволюціонували шляхи формування комунікативної компетентності особистості в античну добу.

Варто відзначити, що на дофілософському етапі розвитку людства стосунки у суспільстві не вважалися такими, що потребують окремого вивчення, оскільки інтерес первісної людини був спрямований на пізнання законів природи та їх міфічне пояснення, її мислення було не здатним до теоретичного усвідомлення суспільних явищ, зокрема спілкування.

З розвитком людства зароджувався і зростав інтерес до сутності, механізмів, закономірностей процесу комунікації (взаємообміну інформацією) між людьми. В античну добу шляхом спілкування вирішувалися складні політичні питання, а тому виникла необхідність усебічного дослідження комунікацій між людьми.

У 5-4 століттях до н.е. у Греції був закладений початок розвитку риторики, завдяки діяльності софістів, або, як їх ще називали, вчителів «словесної боротьби». Вони навчали політиків мистецтву відстоювати власні думки, переконувати людей. Дослідження софістів, що стосуються важливих аспектів спілкування, викладено у творах «Суперечки» Зенона Еленського, «Наука суперечки», «Велике слово» і «Істина, або слова, що спростовують» Протагора, «Про питання і відповіді» Антисфена. Софісти навчали молодь влучно говорити, наводили приклади комунікативної поведінки видатних особистостей того часу. Основними методами навчання були дискусії, бесіди, інсценовані діалоги тощо.

Особливого значення античні філософи надавали мовленнєвому аспекту комунікації. Представник Мілетської школи філософії Анаксимандр (610–546 р. до н.е.) наполягав на необхідності ретельного підбору мовних засобів у процесі спілкування, орієнтації на партнера. Він відводив комунікаціям між людьми провідну роль у розвитку цивілізації, вважаючи звичайне розмовне мовлення найважливішим із визначних факторів становлення цього світу [1, 271].

Проблема спілкування цікавила й видатного давньогрецького філософа Піфагора (580–500 р. до н.е.). Мислитель вважав, що у процесі спілкування людина має бути стриманою, намагатися більше слухати, ніж говорити, обмірковувати кожне слово. Піфагор зазначав, що «бесіду треба вести так, щоб співрозмовників перетворювати з ворогів на друзів, а не із друзів – на ворогів» [8, 41].

У самостійну науку риторика виділилася за ініціативою давньогрецького філософа Емпедокла (490-430 р. до н.е.). У той час під риторикою розуміли науку, що дозволяє «добре говорити за допомогою пов'язаних за змістом роздумів» [8, 98]. Значно пізніше для вивчення риторики з'явився підручник Діонісія Галікарнаського (55-8 р. до н.е.) «Про сполучення слів», що містить такі розділи:

- природа сполучення слів, сила слова, мета мовлення, види мовлення;
- поезія слова, мовлення;
- способи мистецтва мовлення.

Формувати культуру спілкування Діонісій пропонував за допомогою двох видів вправ: для розвитку думки і для навчання використання слів [4, 171-172].

Значення комунікацій у всіх сферах діяльності людини розумів і видатний давньогрецький філософ Сократ (469 до н.е., – 399 до н.е.). Він зазначав, що «доблесті військові й політичні нерозривно пов'язані з майстерністю у мистецтві слова» [3, 200], і, треба сказати, сприяв розвитку цього мистецтва за допомогою діалогів. Сократ навчав не лише красномовству, він навчав взаємодії, спільному розв'язанню пізнавальних проблем. Його діалог – «свого роду лабораторія, одухотворене пошукове поле, яке неможливе без спілкування, без присутності, точніше, без співприсутності двох людей у процесі спільного пошуку істини» [5, 60]. У сократівському діалозі діють дві особи, для яких

істина й знання не задані у готовому вигляді, а являють собою проблему та передбачають пошук. Таким чином, комунікація є джерелом пізнання і усвідомлення навколишнього світу.

Учень Сократа Арістотель (384-322 р. до н.е.) створив трактат «Риторика», в якому узагальнив накопичений у Греції досвід з ораторського мистецтва. Значення риторичного мистецтва, на його думку, дозволяє людині «знаходити можливі способи переконання стосовно кожного даного предмета» [2, 19].

Закономірності процесу комунікації цікавили і філософів Давнього Риму. У навчальних закладах Римської імперії також навчали мистецтву риторики, але це стосувалося лише молоді аристократичного походження. Цікаво, що вчитель риторики цінувався вище, ніж інші педагоги. Він навіть міг займати високі державні посади [6, 302].

Розглянемо погляди деяких філософів і педагогів Давнього Риму на значення спілкування і методи навчання ораторському мистецтву.

Так, видатний філософ, поет, державний діяч і оратор Луцій Аней Сенека (4 р. до н. е. – 65 р. н. е.) відводив прагненню до комунікації провідну роль у становленні і розвитку людського суспільства. Він стверджував: «товариськість забезпечила людину пануванням над тваринами. Товариськість дала йому, сину землі, можливість увійти у чуже йому царство природи і стати владикою морів... Вона не дає випадку здолати його, оскільки її можна закликати до протидії випадку. Усунь товариськість, і ти розірвеш єдність роду людського, на якому тримається життя людини» [9, 88].

Давньоримський політичний діяч, оратор, філософ і літератор Цицерон (106-43 р. до н. е.) надавав умінню висловлювати думки важливе місце у системі освіченості людини. Цицерон зазначав: «Ніхто не може говорити про те, чого він не знає, але, якщо він це добре знає, але не вміє побудувати промову і відшліфувати її, то навіть про те, що він знає, він не може говорити» [10, 352].

Видатний римський педагог Квінтіліан (35-100 р. н.е.) створив трактат «Про виховання оратора», в якому значну увагу приділив не тільки мовленнєвим актам, але й особистісним характеристикам оратора. Він наголошував, що оратор має бути сміливим, справедливим, здатним не тільки висловлювати власну думку, але й сприймати погляди інших [7, 52]. У власній роботі з дітьми філософ влаштовував змагання у мистецтві проголошення промов, організовував спільну діяльність учнів, що відповідає сучасній концепції інтерактивного навчання.

Вагомим кроком уперед у формуванні культури спілкування стало впровадження в освіту класифікації дисциплін, запропонованої римським філософом Боецієм (480-524 р. н.е.). Всі навчальні предмети поділялися на дві групи: тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квадривіум (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Перша фаза, тривіум, була обов'язковою для всіх, хто відвідував заняття у приватних чи державних школах, а оволодіти дисциплінами квадривіуму могли далеко не всі учні. Ми повністю погоджуємося з думкою О. Кравченко стосовно розподілу предметів: «якщо розглянути предмети тривіума, то стає очевидно, що навчання ведення бесіди, суперечки, діалогу та їх мовного оформлення розглядалося як найважливіше, першочергове завдання, база для всіх інших наук... Це свідчить про зростання уваги тогочасних педагогів до питань культури спілкування як складової частини професійної діяльності, однаково важливої для будь-якої сфери. Тому красномовство стало символом культурної людини і однією з цінностей еліти тогочасного суспільства» [6, 302-303].

Вважаємо, що інтерес античних мислителів до проблем спілкування є цілком природним. В епоху античності було зроблено вагомий крок у розвитку цивілізації, зокрема, це стосується місця людини у суспільстві. Разом із зародженням демократії і гуманізму закономірно з'являється потреба в ефективних комунікаціях. Античні філософи, педагоги, суспільні діячі також розуміли наскільки важливо для людини вміння виголошувати промови, переконувати, вести діалог, виявляючи при цьому товариськість і толерантність. Звичайно, у тогочасній освіті не йшла мова про необхідність формування компетентностей, але навчання риторики, сократівські діалоги були спрямовані на формування у людини тих умінь й особистісних якостей, що у сукупності відповідають сучасному терміну «комунікативна компетентність».

Таким чином, підтверджується, що процес суспільного розвитку відбувається за спіраллю, тобто на кожному новому етапі людство звертається до одних і тих самих проблем на якісно новому рівні. Так, у сучасному інформаційному суспільстві з'явилася потреба формування комунікативної компетентності особистості, але деякі аспекти цієї проблеми розглянуто ще філософами Стародавньої Греції і Стародавнього Риму.

Література

1. Антология мировой философии. В 4 томах. Т. 1. Философия древности и средневековья. Часть 1. / [ред. коллегия: В. В. Соколов и др.]. – М.: Мысль, 1969. – 576 с.

2. Аристотель. Риторика / Аристотель // Античные риторика / Аристотель; [собр. текстов, ст., коммент. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи; пер. Н. Платоновой]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 15 – 164.
3. Асмус В. Платон / В. Асмус. — М.: Мысль, 1969. – 222 с.
4. Дионисий Галикарнасский. О соединении слов / Дионисий Галикарнасский // Античные риторика / Дионисий Галикарнасский; [собр. текстов, ст., коммент. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи; пер. М. Л. Гаспарова]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – С. 167 – 221.
5. Кессиди Ф. Х. Сократ / Ф. Х. Кессиди. — М.: Мысль, 1988. — 248 с.
6. Кравченко О. Філософські витоки культури професійного спілкування: антична доба / О. Кравченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 22. – С. 300-303.
7. Советский энциклопедический словарь / предс. ред. коллеги А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
8. Таранов П. С. 120 философов: Жизнь. Судьба. Учение. Мысли: Универсальный аналитический справочник по истории философии. В 2 томах. Т.1. / П. С. Таранов. – Симферополь: Реноме, 2005. – 704 с.
9. Хрестоматия по философии / под. ред. А. А. Радугина. — М.: Центр, 1998. — 237 с.
10. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве / Марк Туллий Цицерон; пер. с лат. Ф. А. Петровского [и др.]; под ред. М. Л. Гаспарова. – [Репринт. воспроизведение изд. 1972 г.]. – М.: Ладомир, 1994. – 470 с.

Nepomniashcha T.

The philosophical sources of communicative competence: antiquity.

Donetsk National Technical University, Automobile and Highway Institute, Horlivka, Ukraine

Nepomniashcha Tetiana. The philosophical origins of the communicative competence are exposed in the paper. The attention is focused on the heritage of antiquity thinkers. The views of antiquity philosophers to the importance of communication between people are analyzed. The evolution of methods of forming the communicative competence in antiquity is given in the paper. The author points out that learning of rhetoric and implementing of Socratic dialogues in teaching process give the opportunity for forming of personal qualities, corresponding to the modern concept of "communicative competence."

Keywords: *dialog, communicative competence, communication, speaker, rhetoric.*

Носова І. О., Машкова О. В., Хаєт Л. Г.⁴⁸

Концептуальні підходи до підготовки фахівців готельно-ресторанної справи

Стаття присвячена викладу концепції підготовки фахівців готельно-ресторанної справи в Україні з використанням прогностичних методів, компетентнісного підходу та структуризації навчального плану та напрямків наукової роботи.

Ключові слова: *вища освіта, навчальний план, системні методи, компетентнісний підхід, готельно-ресторанна справа.*

В умовах сучасності в Україні, у зв'язку із розгортанням підготовки фахівців готельно-ресторанної справи (у подальшому, ГРС), виникла нагальна необхідність формулювання концепції такої підготовки та її широкого наукового і громадського обговорення. В даній статті викладено матеріал для такого обговорення. Запропонована концепція підготовки фахівців ГРС заснована на:

оцінках соціально-економічної ситуації (в цілому і в галузі) в країні і світі та відповідних прогнозах на наступне десятиріччя;

оцінках і прогнозах тенденцій розвитку вищої освіти в Україні, у країнах СНД і в Світі;

використанні компетентнісного підходу і адекватного задачам підготовки та використанні структуривання навчального плану;

мультидисциплінарного наукового забезпечення підготовки фахівців.

Оцінка і прогноз соціально-економічної ситуації в цілому і в галузі, що розглядається, вказує на наявність 4 основних релевантних тенденцій:

прискорення темпів розвитку сфери послуг;

⁴⁸ Носова Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Машкова Ольга Вікторівна, кандидат географічних наук; Херсонський державний університет; Хаєт Леонід Григорович, кандидат технічних наук; доцент; співробітник Ордену Мальтійського Хреста (Німеччина, м.Берлін)

переміщення центрів економічного розвитку на Схід;
відносне збільшення долі сфери послуг, особливо, в розвинутих країнах;
випереджуючий розвиток інформаційних технологій.

Однією з головних рис сучасного суспільства є прискорення темпів соціально-економічного і науково-технічного розвитку і відповідно накопичення інформації. Якщо раніше основною причиною заміни обладнання був матеріальний знос, то сьогодні в розвинутих країнах основною причиною заміни є моральний знос у зв'язку з появою на ринку більш ефективних і продуктивних моделей. Термін заміни обладнання різко скоротився, а оновлення його парку стало основним способом підвищення ефективності, як у сфері виробництва, так і у сфері послуг.

Процеси, що відбуваються у сфері освіти, багато у чому аналогічні. Раніше дрібні зміни, що вносили час від часу у навчальні плани і програми, забезпечували їх сучасний рівень. Сьогодні, у зв'язку з прискоренням темпів науково-технічного прогресу, неефективність такого підходу стає очевидною. Розумною альтернативою такому складанню програм «від досягнутого» є випереджуюче планування навчального процесу, можливе лише на прогностичній основі. Нескладно підрахувати «життєвий цикл» такої програми - 15 років, що складається з періоду перегляду програм (5 років), терміну підготовки фахівця (5 років), періоду підвищення його кваліфікації і старіння знань (5 років). При цьому можливе використання відомих в інших галузях знань методів прогнозування, а підготовка фахівців ГРС повинна бути не «сучасною», а «випереджальною» [7].

Сфера бурного розвитку виробництва сьогодні охоплює Азію і, частково, Латинську Америку. Це поперед всього лідер сучасного економічного розвитку – соціалістичний Китай, а також Індія, Індонезія, Туреччина, Бразилія тощо. За експертною оцінкою *Price Waterhouse Coopers*, очікувані темпи промислового росту нових «майстерень світу» - КНР (6,3% у рік) і Індії (7,6 %) – в'ятеро вище, ніж бувших «майстерень світу» - Германії (1,5 %) і Японії (1,2 %). Після етапу прискореного промислового розвитку у цих країнах слід очікувати буму розвитку сфери сервісу. Вітчизняна сфера сервісу, безумовно наступна у фарватері його західноєвропейських стандартів, може опинитися у тупику, якщо не відбудеться своєчасної переорієнтації. До речі, і в сучасній Європі з кожним роком все більш китайських, індійських, японських, в'єтнамських, тайських ресторанів, кафе і бістро.

Значення обслуговуючої праці у сучасному світі постійно зростає. За прогнозами, у заможних країнах доля населення, зайнятого у сервісі, перевищить 50%. Характер роботи в цій сфері також якісно змінюється, що повинно бути відображено і в навчальних програмах. Однак загальносвітовою тенденцією сьогодні є випереджуючий розвиток сервісу паралельно підвищенню багатства країни, в Україні ж - випереджуючий розвиток сервісу паралельний її знедоленню.

«Розвал економіки і падіння ВВП був у Росії більшим, ніж після Другої світової війни. В період 1940-1946 рр. обсяги виробництва впали на 24%, а в період 1990-1999 рр. - майже на 60%», - пише відомий американський фахівець Стиглиц Дж. [6]. Деіндустріалізація України (як і Росії) залишає можливості розвитку лише у сферах торгівлі і сервісу, причому доля працюючих в цій галузі постійно зростає [5]. Перспективність сфери сервісу підвищується внаслідок потреби відносно невеликих інвестицій у порівнянні зі сферою виробництва, але знижується з-за падіння реальної купівельної спроможності населення. Крім того, існує важлива тенденція - поєднання сфери готельно-ресторанного бізнесу із шоу-бізнесом та індустрією задоволень. Випереджуюча підготовка фахівців ГРС може бути реалізована тільки із застосуванням всього спектру сучасних технологій. Впровадження сучасних комп'ютерних і сіткових технологій навчання є одною з найважливіших умов ефективної підготовки фахівців сфери сервісу. Вони створюють нові можливості у використанні сучасного світового досвіду у повному обсязі кожним студентом (а, у подальшому, фахівцем) через Інтернет-технології.

В системі вищої освіти і підготовки фахівців можна відмітити наступні тенденції:

глобалізація, розширення сфери дій освітніх стандартів. Це дозволяє забезпечити «прозорість» національних границь і мобільність робочої сили в інтересах транснаціональних корпорацій, банків та інших наднаціональних, наддержавних утворень. Важливим знаряддям цього є Болонський процес; розширення предметної області освіти, диверсифікація та універсалізація спеціалістів;

освіта стає все менш «знаніє-орієнтовною» і все більш – «особистісно-орієнтовною». У зв'язку з цим, меншою стає роль репродуктивного знання і більшою – роль тренінгів, активних методів навчання, різноманітних практик.

Що стосується напряму підготовки «Готельно-ресторанна справа», то тенденції глобалізації і нав'язування «загальнолюдських» стандартів в галузі протистоїть тенденція підвищення різноманіття і врахування широкого спектру національних, конфесіональних і культурних традицій. Тут, безумовно, Україна, як одна з найдавніших цивілізацій планети, повинна сказати своє вагоме слово.

Українські традиції хлібосолюства і гостинності, їх вивчення і розвиток можуть внести відчутний вклад в розширення можливостей ГРС, підвищення привабливості галузі для вітчизняних та закордонних клієнтів. Доки спостерігається зворотна тенденція – засилля закладів типу «Макдональдс».

Компетентнісний підхід, який розвивається у системі освіти на світовому рівні [2], і вітчизняними науковцями [4,8], передбачає формування навчальних планів і програм, виходячи з переліку необхідних фахівцю компетенцій та їх складу. У сучасному світі особливо важливими вважаються міжкультурні компетенції, здатність працювати з людьми різної національності, конфесії і культури, підкреслює Г.Ауэрнхаймер [1]. Так, стандартом 4- і 5-зіркових готелів є володіння всім персоналом не менш, як трьома мовами. Вельми часті помилки, при яких ці знання обмежуються граматиною, виключаючи такі ключові компетенції, як знання країни носіїв мови, її історії, культури, традицій і звичаїв.

Відповідно до підходу А.Шельтена, професійна компетентність фахівця складається з особистісної (загальної) і спеціальної, причому загальна компетентність задає рівень, а спеціальна - напрямок освіти [3]. З Використанням цього підходу запропонована структура професійної компетентності фахівця ГРС (рис. 1).

Виділені дві складові, у кожену з яких включено 4 компоненти, на цій основі запропонована структура навчального плану їх підготовки (табл. 1).

Слід особливо відмітити рівень новизни виконаної задачі. Так, мешканці країн Європи вважаються одними з найкращих світових фахівців у вказаній галузі і управляють найпрестижнішими готелями світу (Європа, Емірати, Дубай). Однак, у Німеччині підготовка відповідних фахівців ведеться на рівні коледжу, впродовж 3 років. Вища освіта в цій галузі, відсутня, відповідно пошук рівноцінних аналогів утруднений.

У табл. 1 представлені основні навчальні дисципліни, серед яких виділені базові та спеціальні. У запропонованій структурі реалізовано логічний ланцюг: професійна компетентність фахівця ГРС → її складові → її компоненти, одночасно є блоками навчального плану, циклами навчальних дисциплін → базові навчальні дисципліни → прикладні навчальні дисципліни.

1 – дві складові професійної компетентності (рис. 1.)

2 – компоненти компетентності (рис. 1.) - блоки навчальних дисциплін

3 – ГРГ – готельно-ресторанні господарства

4 – теми і напрями наукових досліджень і розробок (рис. 2.)

5 – галузі наукових розробок дослідників інших спеціальностей

Сучасна вища освіта неможлива без високорозвиненого наукового забезпечення спеціальності. Наукова і педагогічна діяльність взаємно узгоджуються в їх матеріальному, кадровому, інформаційному і духовному аспектах. Представлений варіант наукового забезпечення напряму підготовки «Готельно-ресторанна справа» розвиває напрям НДР: «Системний аналіз і вдосконалення діяльності готельно-ресторанних господарств (ГРГ)». Особливістю даного наукового напряму є міждисциплінарний характер, тут необхідно залучення даних маркетингу, менеджменту, соціології, психології, культурології, системних методів. Попередній аналіз предметної області дозволив виявити в рамках вказаного напряму 4 теми і 8 підтем (рис. 2).

С метою забезпечення системного підходу спершу необхідно здійснити окремо аналіз як уречевленої, так і живої праці в галузі. Уречевлена праця підлягає дослідженню в темі 1 «Маркетингова експертно-кваліметрична оцінка готельно-ресторанних господарств», причому маркетингові принципи передбачають оцінку ринка «з обох сторін прилавка».

С одного боку, необхідно складання інформаційного банку готельно-ресторанних господарств і вивчення запропонованих ними послуг (тема 1а «Маркетингова експертно-кваліметрична оцінка готельно-ресторанних господарств - аналіз уречевленої праці і пропозиції послуг»). Підприємства, що занесені у створений реєстр, «банк даних», використовуються як бази для проведення виробничої практики студентів і експериментальних досліджень.

З іншого боку, стосовно сукупного клієнта необхідно виявити, «чого ж, насправді, бажає клієнт» і як він задовольняє одиничний і сукупний попит на готельно-ресторанні послуги. Тема 1б «Маркетингова оцінка обсягу і структури соціальної потреби, попиту на послуги готельних і ресторанных господарств» включає: вивчення клієнтів; кваліметрию послуги, вивчення змісту і якості послуги (одиничної послуги і сукупності послуг); оцінку реальної якості надання одиничної послуги; визначення схеми задоволення сукупної потреби у послугах і оцінка реальної якості її надання; виявлення шляхів підвищення якості послуг (одиничної і сукупної), їх класифікація і систематизація.

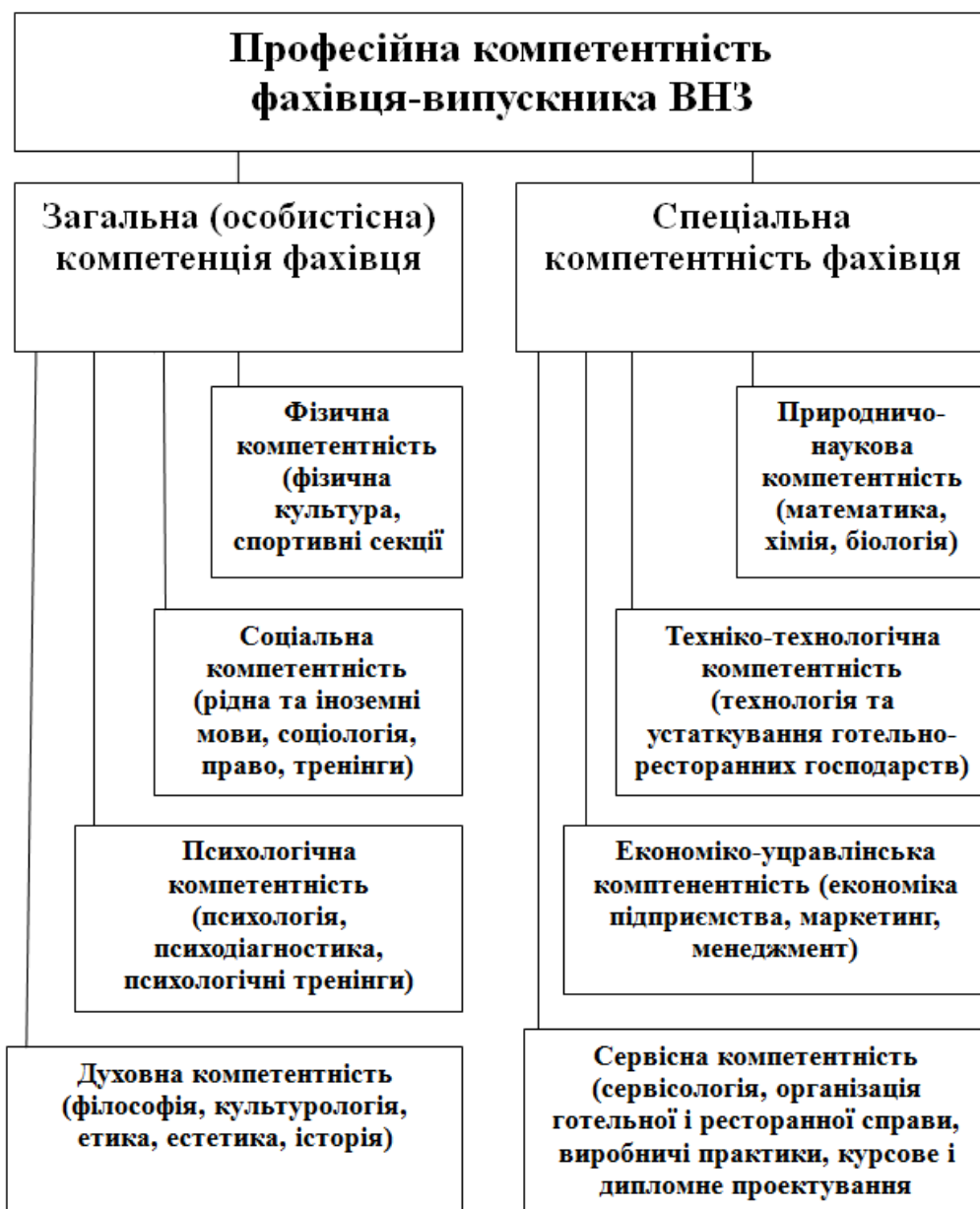


Рис.1. Структура професійної компетентності фахівця готельно-ресторанної справи з використанням підходу А.Шельтена

Аналіз живої праці, особистісні якості персоналу грають в розглянутій галузі ключову роль (тема 2 «Відбір, навчання і підготовка персоналу готельно-ресторанних господарств (аналіз живої праці)»). Тема поділяється на дві підтеми, одна з яких пов'язана з підготовкою операційних працівників (тема 2а «Відбір, навчання і підготовка персоналу готельно-ресторанних господарств (аналіз живої праці і трудової діяльності)»), а інша – з підготовкою керівного складу (тема 2б «Відбір, навчання і підготовка керівництва готельно-ресторанних господарств (аналіз живої праці і внутрішнього управління)'). Передбачено розробку системи авторських тестів, їх апробацію і валідацію; здійснення спостережень професійної діяльності співробітників і керівників готельно-ресторанних господарств.

Також слід зазначити, що в даній галузі господарської діяльності все більшого значення набувають культурологічні аспекти (тема 3 «Розвиток корпоративної культури готельно-ресторанних господарств (культурологічні аспекти)'). Корпоративна культура організації повинна розглядатися на двох рівнях. Кожен колектив готельно-ресторанних господарств має внутрішню культуру, взаємовідношення, систему управління, цінності і авторитети (тема 3а «Розвиток корпоративної культури готельно-ресторанних господарств (внутрішні культурологічні аспекти – персонал і керівництво)'). Також слід враховувати, що є певний імідж закладу, звернений до клієнта, і він також повинен бути досліджений (тема 3б «Розробка моделей корпоративної культури готельно-ресторанних підприємств (зовнішні культурологічні аспекти - клієнти)').

Таблиця 1

Структура навчального плану на основі компетентнісного підходу

Складові ¹	Компоненти компетентності ²	Фундаментальні, базові дисципліни	Прикладні, спеціальні, дисципліни	Теми НДР ⁴
1	2	3	4	5
Особистісна компетентність	Фізична компетентність	Фізичне виховання	-	5
	Соціальна компетентність	Українська мова Іноземні мови	Ділова українська мова, Ділове спілкування, Мовний етикет, Іноземні мови у ГРГ ³	5
		Соціологія, правознавство, підприємницьке право Трудове право, кооперативне право Договірне право	-	5
	Психологічна компетентність	Психологія Психодіагностика	Психологія сервісу Управління персоналом	16 2а 2б 4а
	Духовна компетентність	Історія України Культурологія Філософія (релігієзнавство, логіка етика, естетика)	Культура готельно-ресторанної справи Дизайн об'єктів ГРГ	3а 3б 4б
Спеціальна компетентність	Природничо - наукова компетентність	Вища математика Статистика Основи наукових досліджень	Безпека життєдіяльності Охорона праці Гігієна і санітарія	3б 4а
		Хімія, біохімія Біологія, екологія	Харчова хімія, Мікробіологія, Фізіологія харчування	5
Спеціальна компетентність	Техніко-технологічна компетентність	Інженерна графіка Товарознавство Устаткування закладів ГРГ Стандартизація, метрологія і сертифікація	Громадянське будівництво Інженерне обладнання будівель Інфраструктура ГРГ Технологія продукції ресторанного господарства	5
		Інформатика, інформаційні технології	Інформаційні технології в ГРГ Електронна комерція Інтернет в бізнесі і сервісі	5
	Економіко-управлінська компетентність	Економічна теорія, макроекономіка, мікроекономіка	Бухгалтерський облік в ГРГ Страховання Фінансові ризики	5
		Маркетинг Менеджмент	Моніторинг світового ринку готельних і ресторанных послуг Комунікативний менеджмент	1а 1б 2б
	Сервісна компетентність	Сервісна діяльність	Організація готельного господарства, Організація ресторанного господарства	1а 2а
			Санаторно-курортна справа, Рекреаційні комплекси	5
			Практики, курсове і дипломне проектування	3а 4б

Важливою є також тема 4 «Креативність і дизайн готельно-ресторанних господарств». Для забезпечення розвитку бізнесу є значимим і теоретичний аспект проблеми (тема 4а «Креативність в готельно-ресторанних господарствах, її діагностика, розвиток і моніторинг»), та її практична сторона (тема 4б «Дизайн готельно-ресторанних господарств (інтер'єр, одяг, документи, логотип, реклама)»).

Відповідно до принципів системного підходу, як структура науково-дослідної роботи (НДР), так і структура навчального плану повинні бути взаємопов'язаними частинами загальної системи підготовки фахівців готельно-ресторанних господарств. Це відображено в останньому стовпчику табл. 1, де показано також розмежування областей наукової діяльності фахівців ГРС та інших наукових спеціальностей.



Рис 2. Зміст і структура науково-дослідної роботи за напрямом підготовки «Готельно-ресторанна справа»

Відповідно, для удосконалення підготовки фахівців готельно-ресторанної справи, стосовно до вимог сьогодення, є необхідним:

- вдосконалення навчальних планів і програм із врахуванням принципу випереджуючого навчання на прогнозній основі;
- структурування навчального процесу з використанням компетентнісного підходу;
- застосування сучасних технологій для якісної перебудови всієї системи підготовки фахівців;
- розгортання наукових досліджень відповідно розробленої структури.

Список використаних джерел

1. Auernheimer G. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. – Opladen, 2002. – 235 s.
2. Calchera F., Weber J. C. Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen // Schlüsselqualifikationen, 1990. – Н. 116. – S. 178 – 201.

3. Schelten A. Begriffe und Konzepte der Berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart, 2000. – 162 S.
4. Єрмаков І. Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти // Школа. Інформаційно-методичний журнал, 2006. – № 12. – С. 5 – 7.
5. Калабеков І. Г. Российские реформы в цифрах и фактах (справочное издание). – М.: РУСАКИ, 2007. – 288 с.
6. Стиглиц Дж. Кто потерял Россию? / Институт приватизации и менеджмента // М.: ЭКОБЕСТ, 2004. – Вып. 4, № 1.
7. Хаєт Л. Г., Перепічаєнко Є. К. Принципи випереджаючої політехнічної підготовки майбутніх вчителів технології // Проблеми трудової і професійної підготовки. Випуск 1. – Київ-Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ, 1997. – С. 34 – 37.
8. Юртаева Т. С. От компетентности педагога до компетентности выпускника // Педагогическое обозрение, 1999. – № 4. – С. 31 – 33.

Nosova I.*, Mashkova O.*, Hayet L.**

The concept of education in hotel and restaurant business

**Kherson state university, Kherson, Ukraine; **Order of Malta, Berlin, Germany*

The present article gives the concept of training of specialists of hotel and restaurant business in Ukraine using predictive techniques, competency approach and structuring of curriculum and areas of research.

Modern higher education is impossible without highly developed scientific support of a specialty which bears interdisciplinary nature with engaging of data of marketing, management, sociology, psychology, cultural science, system methods.

To improve the training of specialists of hotel and restaurant business it is necessary: to develop curriculums and programs taking into account the principle of outrunning training based on the forecasting; structuring of the training process using competency approach and system methods; application of information technologies for high-quality reorganization of all system of specialist's training; conducting of scientific researches in the above-mentioned areas of research and scientific works according to the developed structure.

Keywords: *hotel and restaurant business, higher education, forecasting, curriculum, competency approach.*

Паламар С. П.⁴⁹

Переорієнтація культурних цінностей епохи інформатизації під час вивчення гуманітарних предметів як чинник формування предметних компетентностей учнів основної школи

У статті розкрито сутність механізму переорієнтації культурних цінностей під час вивчення гуманітарних предметів як чинник формування предметних компетентностей учнів основної школи. З'ясовано, що розгляд типів освіченості тісно пов'язаний з переоцінкою цінностей, з новим розумінням попередніх цінностей у сучасній культурі: надання пріоритету покладання цінностей стосовно освітньої системи; прагнення у формальній освіті вийти за межі інтелектуального дискурсу й існуючих форм, яке викликає потребу в нових педагогічних моделях, новій педагогічній культурі, новому змісті педагогічного процесу.

Ключові слова: *культурні цінності, інформатизація, предметні компетентності, учні основної школи.*

Методологія дослідження будується на взаємопроникненні підходів в освітній сфері: системно-діяльнісного й ціннісно-орієнтаційного. Системно-діяльнісний підхід припускає структурно-функціональний аналіз, на основі чого виділяються істотні характеристики інституту освіти; виокремлені характеристики слугують базою для побудови типу моделювання. На цьому етапі основні характеристики доповнюються специфічними, виокремленими на основі віднесення до цінності, що моделюють основні типи соціальних взаємодій як усередині системи освіти, так і поза нею, здійснюючи зв'язок системи як цілого з найважливішими для неї соціальними структурами суспільства.

Ідеї становлення освітнього суспільства знайшли відбиток у роботах А.Боу, С.Варесе, Х.Гуммеля, М.Кареллі, Г.Контаж, Д.Пейна, П.Параджулі, Е.Фора та інших. У низці робіт спостерігається

⁴⁹ Паламар Світлана Павлівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Інститут педагогіки НАПН України

тенденція розглядати освіту включеною до особистісного змісту людини (В.Долженко, І.Зязюн, О.Кудін, В.Лозовий, Ф.Михайлов, Є.Подольська, Л.Рубіна, В.Турченко, В.Розін і інші).

Тенденція включати освітню діяльність до культурного контексту, співвіднесеність її з культурними цінностями суспільства спостерігається в роботах В.Бакірова, Л.Герасіної, Д.Гольдшмідта, А.Майера, М.Мід, Л.Олеха, Ф.Паульсена, Н.Победи, Б.Пойзнера, О.Якуби.

Мета публікації – розкрити сутність механізму переорієнтації культурних цінностей під час вивчення гуманітарних предметів як чинник формування предметних компетентостей учнів основної школи.

Досліджуючи інститут освіти як *соціокультурне явище*, необхідно звертати увагу на такі моменти: а) визначення сутнісних характеристик інституту освіти, б) виявлення етапів його якісних змін, в) виокремлення ідеальних типів освітніх систем. Зрозуміло, що інститут освіти має характеристики, загальні для різних епох, проте саме вони складають його якісну визначеність; він має такі властивості, що змінюються: трансформуються, регресують, прогресують тощо.

У методологічному плані варто насамперед досліджувати не окремі сторони і властивості педагогічного процесу, а вивчати освіту як цілісний соціальний організм зі своєю специфікою і взаємозв'язками в генезі і розвитку. Системоутворювальні чинники в освіті, інакше кажучи, виокремлення її інваріантів, дозволяють виявити низку етапів в еволюції системи освіти, що якісно різняться між собою, а це дозволяє говорити про динамічні зміни в освіті.

Культурологічний аналіз уможливорює детальне вивчення структури соціального інституту. При цьому конкретна структура інституту освіти визначається в кожний історичний період відповідно до провідних *цінностей епохи*, а *віднесення до цінності* визначається співвідношенням цих провідних цінностей із завданнями формальної освіти. Аналіз співвідношення культурних цінностей і формальної освіти дозволяє виокремити *типи освітніх систем*, важливих для подальшого розуміння феномену гуманітарної освіти.

Базуючись на методології М.Вебера, можна виокремити принаймні три типи освітніх систем: 1) традиційна освіта; 2) фахова система освіти; 3) сучасний тип освіти; і відповідно до цих понять ввести поняття типи освіченості особистості, розуміючи під цим той ідеал, що свідомо виховуються тим чи іншим освітнім інститутом суспільства [2].

При аналізі ролі культурних інновацій у якісній зміні інституту освіти важливо конкретизувати динаміку взаємозв'язку освітнього інституту і соціокультурної дійсності в періоди його реформування.

Серед *чинників культури*, які послужили джерелом якісно нової системи освіти ХХ століття, можна виокремити такі: виник інститут науки; виникло «проміжне середовище», пов'язане з закріпленням знання в слові, що охоплює друкарська справа, засоби тиражування інформації, засоби збереження (бібліотеки), відтворення і консервації знання у вигляді друкарського слова; відбулася якісна зміна самого інституту освіти.

Аналізуючи внутрішню перебудову самого освітнього інституту, можна зробити висновок, що *якісна зміна освітньої системи* охоплювала: поступове переорієнтування цілей освіти: освіта як цінність стала ототожнюватись із оволодіннями предметними знаннями.

Методологічне і світоглядне значення має аналіз *освітніх змін*, що застосовується нині до сучасного освітнього інституту. На освітній інститут суттєво впливають сучасні чинники культури: а) навантаженість педагогічними смислами і формами основних сфер життя індивіда; б) зміна типу комунікацій у культурі; в) ситуація постмодерну в культурі; г) зростання екзистенціальної складової мислення (К.Манхейм) у порівнянні з його соціальною зумовленістю в суспільній свідомості [3].

У методологічному плані важливим є усвідомлення того, що *постмодерністське суспільство* – принципово гетерогенне, воно орієнтоване на категорії функціональної раціональності, підтверджує самореалізацію і насолоду, проголошує принциповий плюралізм, різноманіття, диверсивність, конкуренцію парадигм, невідтворюваність, унікальність.

Парадигмальні зрушення інформаційної епохи, врахування ситуації інформаційної епохи надають можливість продуктивно проаналізувати якісні зміни самого інституту освіти: а) тенденція до ліквідації інституціональної форми; б) діалогічність, відкритість, орієнтація на полікультурність у змісті освіти; в) зміна структури формальної освіти, що торкається усіх її етапів і рівнів, причому вища освіта набуває масового характеру [4; 5; 6].

Варто розрізнити два взаємопов'язаних процеси в модифікації існуючої системи: освіта становить засіб розв'язання соціокультурних проблем і проникає в усі сфери життя суспільства; освіта акумулює інші інтенції людської активності і стає самоцінною.

Окреслений механізм свідчить про пошук нових форм інтеграції освіти й інших сфер життєдіяльності (засобів проживання), які були б включеними до більш загального «значеннєвого поля». Посередницькі центри між освітніми структурами й іншими сферами діяльності суспільства сприяють поділу

фундаменту й авангардної зони у змісті освіти. У цих, проміжних між виробництвом – наукою – освітою, центрах народжуються нові принципи інтерпретації навчального матеріалу *під проблему*, і, водночас, створюється нова база гуманітарної освіти в умовах основної школи.

Зауважимо, що середня освітня ланка має тенденцію до поєднання з іншими сферами життєдіяльності індивідів: 1) конструювати зміст освіти в міждисциплінарних областях, де відсутній достатній досвід фахової діяльності (на даному етапі він не може бути алгоритмізований); 2) виконувати смислоутворювальну функцію у суспільстві, визначаючи цінності культури.

Варто проаналізувати нові типи комунікацій, ситуацію інформаційної епохи в культурі і її вплив на формальну освіту. На цій основі можна виокремити закономірність розмивання освітніх функцій у різноманітних сферах проживання індивіда, водночас інші сфери проживання індивіда починають виконувати ролі, дотепер їм не властиві. Зокрема, мистецтво, філософія, суспільні науки намагаються утримати цілісність розуміння життя і культури, але вже позбавлені організаційно-практичної включеності до структури життя, що висуває вимоги до формування предметних компетентностей учнів основної школи під час вивчення гуманітарних предметів, урахуваючи переорієнтацію культурних цінностей.

Акцент у змістовному плані для освіти змінюється, коли вона перетворюється на *безперервний процес удосконалювання особистості*. Виховання моральних якостей (обов'язок, відповідальність, інтерес тощо), творчості, громадянства виступає на перший план. Отже, система освіти повинна докорінно змінитися. Вона повинна забезпечити інтеграцію компетентності з розвитком особистості як *цілісного процесу*.

Серед *інноваційних освітніх стратегій* можна виокремити: спроби будувати «значеннєві поля» для тих, кого навчають, більш широкі, ніж сфера навчання (ігрові, проблемні, трудові, діалогу з інший культурою); зміна змісту, функції вільного часу з орієнтацією на освіту; здійснення доінституціональної професіоналізації й інше.

У методологічному плані дуже важливим є висновок, який робить А. Вардомацький, аналізуючи різні позиції на те, до якого віку відносяться формативні роки, які визначають життєві цінності людини на всю її наступну біографію [1, с. 48]. Визначальними вважаються 12-18 років, які відіграють домінуючу роль.

Соціалізувавшись певним чином в ту чи іншу аксіометричну картину світу, певне покоління дотримується її протягом усього життя. Ціннісні зміни у суспільстві відбуваються не фронтально, тобто коли з часом міняються всі члени соціального організму, а пошарово, аксіометрична межа проходить між відносно однорідними в ціннісному відношенні поколіннями.

Заслугує уваги *гіпотеза ідеологізації* [1, с. 53], висунута А. Вардомацьким, згідно з якою зростання рівня освіти посилює навички особистості до ментальної діяльності, і, як наслідок, викликає зростання потреби у цій ментальній діяльності, тобто потреби в активності у сфері ідеального, постматеріалістичній активності. Цей феномен – конкретний випадок універсального аксіометричного механізму зрушення засобу на ціль. Освіта, що була засобом досягнення якоїсь позаосвітньої мети (кар'єра, матеріальна забезпеченість тощо) мірою заглиблення у неї стає самоцінністю, де заглиблення забезпечує сам освітній процес.

Проблема освіти як *чинника розвитку особистості* є ключовою для осмислення сучасної освітньої парадигми, з'ясування її культурного смислу. Варто для вироблення методологічних підходів до дослідження освіти здійснити аналіз типів освіченості особистості, розкрити зумовленість сучасного ідеалу освіченості основними культурними цінностями, виявити закономірності розвитку особистості, визначити утопічну і реальну складові сучасного ідеалу освіченості.

Сучасна тенденція зв'язувати освіту з *завданням і призначенням* людини задає *евристичний* принцип підходу: виявлення того, як освіта виявляється включеною до особистісних смислів людини, який її вплив і зв'язок із світоглядними основами особистості, із її ціннісно-значеннєвою базою.

У процесі вивчення гуманітарних предметів учнями основної школи з метою пояснення включеності освіти до особистісних смислів індивіда сучасної інформаційної епохи, необхідно здійснити аналіз того, які якості особистості, що не виховуються регулярно системою освіти усвідомлено і цілеспрямовано, водночас виявляються вирішальними для майбутнього. У зв'язку з цим розгляд типів освіченості тісно пов'язаний з переоцінкою цінностей, з новим розумінням попередніх цінностей у сучасній культурі: надання пріоритету покладання цінностей стосовно освітньої системи; прагнення у формальній освіті *вийти за межі інтелектуального дискурсу* й існуючих форм, яке викликає потребу в нових педагогічних моделях, новій педагогічній культурі, новому змісті педагогічного процесу.

Література

1. Вардомацький А. П. Сдвиг в ценностном измерении? / А. П. Вардомацький // Социологические исследования. – 1993. – №4. – С. 46 – 55.

2. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С.140 – 144.
3. Манхейм К. Идеология и утопия / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 341 с.
4. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. –1990. – № 1. – С. 164 – 168.
5. Яковлев А. О. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті / А. О. Яковлев, Э. А. Подольська, В. М. Назаркіна. – Харків: Золоті сторінки, 2002. – 326 с.
6. Яковлев А. О. Освіта як соціокультурна система у суспільстві, що трансформується / А. О. Яковлев, Є. А. Подольська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001, Ч.І. – С. 89 – 94.

Palamar S. P.

Reorientation of cultural values of the information age, the study of the humanities as factor formation subject competences of primary school

Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

In the article the essence of the mechanism of reorientation of cultural values in the study of the humanities as a factor in the formation of subject competence to basic school students is described. Found that the consideration of the types of education is closely related to the revaluation of values, with a new understanding of previous values in contemporary culture: give priority to placing values concerning the educational system in the pursuit of formal education to go beyond intellectual discourse and existing forms, which causes the need for new educational models, new pedagogical culture, the new content of the pedagogical process.

Keywords: *cultural values, information, domain expertise, primary school pupils.*

Плотникова Е. В., Лаврова А. В.⁵⁰

Использование газетной статьи на уроках английского языка в средних учебных заведениях

***Аннотация.** Статья посвящена способам применения газетной статьи на уроках английского языка в средних учебных заведениях и этапам работы с газетным текстом. Показано, что при помощи аутентичных текстов ученики смогут полнее и объёмнее изучить английский язык, сформировать иноязычную культурологическую компетенцию. Выявлена и обоснована необходимость использования газетной статьи на уроках английского языка.*

***Ключевые слова:** учебные пособия, газетные статьи, эффективное обучение, аутентичные тексты, методика обучения.*

Современные учебные пособия для массовой школы не предоставляют достаточного количества текстов и упражнений, способствующих быстрому и эффективному обучению иностранному языку. *Актуальность* темы связана с поиском и использованием новых приемов и средств обучения учеников английскому языку. *Результат* исследования заключается в том, что авторами была рассмотрена газетная статья как эффективный метод изучения английского языка, были исследованы и проанализированы этапы работы с газетой в средних учебных заведениях, что и является *новизной* данной статьи.

Газеты и журналы, являясь средством массовой информации, очень важны для учащихся вообще, и на уроках английского языка в частности, т.к. предоставляют актуальную информацию, информируя обо всем, что происходит в мире и вокруг нас, таким образом углубляет и расширяет кругозор учащихся.

По словам автора книги “Using newspapers in the classroom” Duncan Foord, газеты важны, поскольку они включают в себя тексты различных видов и языковых стилей, которые не так легко найти в общепринятых источниках и учебниках английского языка. В газетах и журналах мы можем найти стихотворения, комиксы и статьи о новинках кино, о новых молодежных движениях, спортивных клубах, музыке, искусстве, экологических проблемах [3].

Огромное разнообразие газетных статей означает большой выбор источников информации, из которых учащиеся могут выбрать для себя наиболее интересную, что создает благоприятную обстановку для работы с данным материалом. Во многих газетах и журналах есть статьи, затрагивающие проблемы молодежи. Как показывает практика, обсуждение такого рода текстов

⁵⁰ Плотникова Елена Валериевна, старший преподаватель кафедры английской филологии; Лаврова Анна Владиславовна студентка; Мариупольский государственный университет

интересно для учащихся 8-11 классов. Размер газетной статьи может варьироваться от короткого параграфа до целой страницы. Просматривая какой-либо номер, можно отобрать наиболее подходящие публикации для урока учитывая размер статьи, сложность языка, объем новой информации, основное содержание, и, конечно, уровень знаний учащихся.

Читая статью в журнале или в газете, мы чаще всего стараемся охватить основное содержание данного текста, не вникая в детали. В методике преподавания английского языка такой вид чтения называется чтением с пониманием основного содержания (skimming), подвид экстенсивного чтения. По мнению многих учёных и учителей, все тексты для экстенсивного чтения должны быть аутентичными, взятыми из брошюр, газет, журналов, независимо от уровня развития языковых и речевых навыков учащихся. Такого рода тексты можно распределить по темам, типам текста, уровню развития компетенции чтения, возрасту учащихся для удобства дальнейшего их использования.

В переводе с английского "аутентичный" означает "естественный". Этот термин чаще всего используется для характеристики текстов, применяемых на уроке. Аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей. Однако понятие "аутентичность" распространяется и на другие стороны учебного процесса.

Несмотря на актуальность использования газет и журналов на уроках чтения, многие учителя избегают использования подобного рода материалов на начальном этапе обучения, считая, что язык слишком сложен для учащихся. Это является главной причиной того, почему многие учащиеся среднего и продвинутого уровней оказываются лишены возможности работы с прессой. Это действительно так, потому что газетные статьи – подлинные, не адаптированные. Тем не менее, учителя должны понимать важность использования газетного материала на любой стадии обучения, даже если они кажутся сложными.

По словам Дмитрия Никитина, преподавателя английского языка и автора многочисленных учебных пособий по английскому языку, использовать газетную статью на уроках английского языка можно по-разному. Общеизвестно, что существует два уровня работы с текстом – предтекстовый и послетекстовый. На первом этапе ещё не читая текст можно попросить учеников предугадать содержание статьи по её заголовку или иллюстрации, задавая ученикам вопросы : who do you think the person is in the picture? what will happen next? where do you think it is happening? why is the person angry/sad/happy? who is the person mentioned in the heading? what part of paper do you think the headline appears in? sport? news?

Во время прочтения газетной статьи на английском языке ученики могут обнаружить синонимы и синонимичные выражения, например prices go through the roof и prices increase dramatically. Это поможет не просто познакомиться с новыми словами, но и выучить их значение в контексте.

После прочтения текста можно выписать ключевые предложения статьи, это упражнение развивает чтение с целью понимания главной идеи.

Можно дать ученикам хорошее упражнение, которое предполагает их реакцию на прочитанное – продолжить следующие фразы: The article surprised me because...I disagree with the writer because... I agree with the view that...I'm not sure about...I'd like to know more about...It's difficult to agree or disagree because...In my opinion...[1]

Все эти вышперечисленные упражнения широко используются учителями для обучения английскому языку при помощи газетной статьи. О. Ф. Кирсанова, исследовав проблему использования аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции, представляет свою методику обучения. Она делит работу с газетной статьёй на 3 этапа:

1 этап – работа с газетой статьёй до её прочтения. Учащимся предлагается просмотреть весь номер газеты и сказать, какие рубрики он содержит и которые из них привлекли внимание, объяснить почему. Для обсуждения выполненной работы можно использовать опорные схемы.

2 этап – ознакомительное чтение. На этом этапе учащиеся просматривают ту статью газеты, которая привлекла их внимание, предлагает учитель либо которая соответствует изучаемой теме. На данном этапе рассмотрения газетной статьи можно выполнить такие упражнения: определить по иллюстрации о чем рассказывается в статье; прочитать заголовки и подзаголовки и сказать, о чем будет идти речь; прочитать первый абзац и сказать, какую информацию передает вся статья; прочитать последний абзац и сказать, какое содержание может предшествовать ему; прочитать первые предложения абзацев и назвать те вопросы, которые будут рассматриваться в тексте; найти интернациональные слова и по ним определить тему текста. Для проверки выполнения задания можно использовать опорные схемы.

3 етап – робота с текстом статьи. Поисковое чтение. Для осуществления такого вида чтения предлагаются задания типа: найти ответ на вопрос: когда произошло событие? где оно произошло? в какой стране...? кто его главные участники? в каком абзаце содержится главная мысль текста? [2]

Основываясь на всем вышесказанном, можно прийти к заключению, что использование аутентичного текстового материала из современных газет и журналов на английском языке с его адаптацией и применением различных видов коммуникативных заданий как на предтекстовом, так и послетекстовом этапах чтения, способствует повышению мотивации в изучении английского языка и является эффективным средством формирования иноязычной культурологической компетенции.

Литература

1. Как учить английский по газетам и журналам? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nikitindima.name/2009/06/23/kak-uchit-anglijskij-po-gazetam-i-zhurnalam/>
2. Кирсанова О. Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции / О. Ф. Кирсанова // Вестник Московского университета. – 2001. – №2. – С. 89 – 92.
3. Lindsay Clandfield and Duncan Foord “Using Newspapers in the Classroom” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.transitionsabroad.com/publications/magazine/0601/teaching_english_overseas_using_newspapers_classroom.shtml

Plotnikova E., Lavrova A.

Using newspaper articles at the english lessons in secondary schools

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

The article is devoted to the methods of using newspaper articles at the English lessons. It is shown that by means of authentic texts pupils will be able to learn English more deeply and widely to create foreign cultural competence. The necessity of using newspaper articles is revealed and proved in this paper.

Keywords: *Manuals, newspaper articles, effective learning, authentic texts, teaching methodology.*

Проценко О. Б.⁵¹

Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу: акмеологічний аспект

У статті розкрито акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. Визначено поняття «професіоналізм», «професійна компетентність» з позицій акмеології, узагальнено критерії та рівні розвитку професіоналізму викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: *професіоналізм, професійна компетентність, викладач вищого навчального закладу, акмеологія.*

Сучасний викладач – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку студентів, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній [1, 4]. У зв'язку з цим існує постійна неослабна увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах, спроможних виховати активну, самостійну творчу особистість. Проблема професіоналізму як категорії акмеології, що виражається через професійну компетентність, сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців.

Дослідженню теоретичних та методичних засад формування професіоналізму, професійної майстерності та професійної компетентності викладача вищого навчального закладу присвячені наукові роботи таких учених як В. Андрущенко, О. Гура, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Соколова, В. Юрченко тощо. Останнім часом підґрунтям дослідження сутності, структури та формування професійної компетентності майбутнього педагога, у тому числі й викладача вищого навчального закладу, стали ідеї акмеології, педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування або самопроектування професійного (життєвого) шляху особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, В. Вакуленко, Ю. Гагін, Н. Гузій, А. Деркач, В.

⁵¹ Проценко Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук; доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки; Маріупольський державний університет

Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, С. Пальчевський, Л. Рибалко та інші). Об'єднувальним фактором цих процесів є акмеологічний підхід як вивчення і здійснення практичного вдосконалення педагога через перетворення наявного професійного рівня розвитку у вищий, оптимальний.

Однак, свого наукового вирішення чекає проблема обґрунтування акмеологічних засад формування професійної компетентності у майбутнього викладача вищого навчального закладу.

Тому *метою статті* є визначення акмеологічних засад формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про спільні проблеми й завдання вищої педагогічної освіти, аналогічність у методологічних підходах і виявлення інтересу та активізацію пошуків науковців щодо дослідження творчої педагогічної діяльності, професіоналізму, розвитку професійної компетентності педагогів та шляхів удосконалення професійної підготовки, її якості тощо. У Росії з кінця 80-х – на початку 90-х років ХХ століття з'являються дослідження з акмеології – науки, яка вивчає закономірності й феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку [2, 5]. Уперше поняття „акмеології” як науки про розвиток зрілих людей було введено видатним психологом М. Рибніковим у 1928 році. Термін „акмеологія” походить від давньогрецького „акме” і визначається як „вища точка, зрілість” (в дослівному перекладі „акме” – вершина, розквіт або вістря). У давнину греки словом „акме” називали період віку в людському житті, коли проявляється зрілість всього, на що здатна ця людина, знаходяться на вершині всі її можливості та сили [3, 7–9].

Пріоритет у теоретичній розробці та практичному впровадженні акмеологічних ідей за загальним визнанням належить Росії. У різних вищих навчальних закладах Російської Федерації було організовано кафедри й лабораторії акмеології. Через аспірантуру й докторантуру розпочато підготовку кадрів вищої кваліфікації за спеціальністю 19.00.13 – психологія розвитку, акмеологія. У вищих навчальних закладах Москви, Санкт-Петербурга, Тули, Калуги, Нижнього Новгорода й інших міст було організовано дисертаційні ради з цієї спеціальності. У 1991 р створено й офіційно зареєстровано Міжнародну академію акмеологічних наук (МАН) із штаб-квартирою в Санкт-Петербурзі й відділеннями в Москві, великих регіонах Росії й за рубежом. З 1994 р. видається теоретичний журнал „Акмеологія”, а з 1997 р – журнал „Питання акмеології”. Регулярно проводяться наукові конференції й симпозіуми з акмеології. У Москві створено Міжнародний акмеологічний інститут – перший навчальний заклад для підготовки спеціалістів-акмеологів вищої кваліфікації [2, 5–6].

В Україні також помітно посилюється увага до акмеологічної науки: створено наукову організацію «Українська Академія Акмеологічних наук» на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, діє 24 осередки Академії у різних містах і регіонах нашої країни (Бердянський, Дніпропетровський, Донецький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Львівський, Рівненський, Хмельницький осередки тощо), з 2010 року видається журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика», здійснюються наукові дослідження і проводяться конференції з акмеологічних проблем у вищих навчальних закладах [4, 14–15]

Сьогодні українські вчені визначають акмеологію як науку про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Об'єктом акмеології є зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях [3, 7, 14]. Предметом акмеології виступають процеси, закономірності і механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, і особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводять до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [5, 34]. Міра зрілості людини і так звана вершина цієї зрілості, або «акме» - це багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує, наскільки людина склалася як спеціаліст у певній галузі, зокрема педагогічній, як особистість. Цей стан не є статичний, а навпаки, відрізняється більшою або меншою варіативністю й змінюваністю. Він дозволяє всебічно вивчати закономірності розвитку людини як індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої є ставлення людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (перш за все, як професіонала), спроможного досягти професійної зрілості [6].

З акмеологічного погляду професійна зрілість – масштабна категорія, яка передбачає розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості, нормативності поведінки й відносин. Зріла особистість вирізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей,

соціальною активністю, характеризується гуманістичною спрямованістю, а не лише високими професійними досягненнями й ефективною самореалізацією [2, 7].

Слід додати, що специфіка акмеології щодо інших наук про людину полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму й майстерності людина досягає сама, при чому професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

Основоположними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є «професіоналізм» і «компетентність»

Професіоналізм викладача – це інтегральна характеристика педагога, яка передбачає володіння ним видами професійної діяльності і наявність у педагога професійно важливих якостей, які забезпечують ефективне вирішення професійних педагогічних завдань по навчанню і вихованню дітей і дорослих.

Під професіоналізмом викладача акмеологи розуміють високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань та вмінь, культурно-моральних якостей, що забезпечують соціально необхідну підготовку молодого покоління до життя. Викладач-професіонал – це спеціаліст, що на високому рівні здійснює професійну діяльність, свідомо самовдосконалюється в процесі роботи, вносить індивідуальний творчий внесок у професію [7].

Професіоналізм в акмеологічному розумінні складається з професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості розглядається як якісна характеристика суб'єкта праці, відбиває високий рівень професійно важливих та особистісно-ділових якостей, креативності, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на професійний розвиток.

Так, професіоналізм викладача вищого навчального закладу має критерії, що поєднані З. Барабановою у такі групи: особистісні, навчально-методичні, педагогічні [8].

До особистісних критеріїв професіоналізму викладача належать такі:

- психологічний (відсутність психологічних маніпуляцій в роботі, знання з психології);
- емоційний (любов до роботи, емоційна стійкість, добрі відносини з усіма студентами);
- комунікативний (взаєморозуміння з колективом);
- рефлексивний (самоконтроль, рефлексія власної педагогічної діяльності).

Навчально-методичними критеріями є:

- когнітивний (досконале володіння навчальним предметом);
- продуктивний (видання педагогічної літератури);
- результативний (високий рівень знань і вихованості);
- методичний (успішне використання на практиці різних методик навчання).

Серед педагогічних показників рівня професіоналізму З. Барабанова виділяє діяльнісний (пошук і впровадження нових форм роботи); креативний (творчість учителя); професійний (наполегливість, об'єктивність, організаторські здібності)

Сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності, визначається поняттям «професійна компетентність», яке відображає єдність теоретичної та практичної готовності педагога. За визначенням С. Пальчевського компетентність передбачає теоретичну та практичну готовність викладача до діяльності. Теоретична потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. А практична – організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки). Професійна компетентність педагога трактується вченим як розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо [3, 60–61].

А. Маркова виділяє кілька видів професійної компетентності, наявність яких указує на зрілість людини в професійній діяльності:

спеціальна компетентність - володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;

соціальна компетентність - уміння здійснювати спільну професійну діяльність, співпрацювати, а також нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;

особистісна компетентність - володіння способами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

індивідуальна компетентність - володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного росту, самоорганізації та самореабілітації.

В педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу неприпустима наявність вузькоспеціальної компетентності, його професіоналізм визначається поєднанням усіх її видів. Про це необхідно пам'ятати в процесі підготовки майбутнього викладача до педагогічної діяльності, адже наявність професійної компетентності вимагає осмислення широкого спектру педагогічних, психологічних, соціальних та інших проблем, пов'язаних з освітою.

Отже, важливим етапом формування професійної компетентності майбутнього викладача є його навчання у вищому навчальному закладі в умовах магістратури. Досягти високого рівня сформованості професійної компетентності викладача на засадах акмеології можна, якщо в процесі навчання у нього розвивати:

прогнозування, передбачення розвитку ситуацій, що виникають в процесі виконання професійної діяльності;

саморегуляцію, що проявляється в умінні управляти своїми емоціями, високої працездатності, стійкості у стресових ситуаціях, здатності мобілізувати свої ресурси у будь-який час;

смівливість, своєчасність та нестандартність під час прийняття правильних рішень;

креативність, що проявляється не тільки у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях нестандартно й ефективно вирішувати професійні задачі;

адекватну мотивацію досягнення [7].

Таким чином, формування професійної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу на засадах акмеології забезпечується за умови стимулювання досягнення акме, готовності викладача до професійно-педагогічної самореалізації. Ознайомлення магістрантів з основними положеннями акмеології позитивно впливатиме на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил їхніх майбутніх студентів; сприятиме усуненню перешкод, що заважають формуванню професіоналізму, самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуку до акме.

У перспективі нами вбачається обґрунтування концепції професійної підготовки викладача вищого навчального закладу на засадах акмеології.

Література

1. Акмеология з основами психології кар'єри: навч. посібник / Уклад. О. М. Гавалешко, В. В. Пасніченко., Т. А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
2. Акмеология образования: программа учебной дисциплины кафедры акмеологии РГПУ имени А. И. Герцена [Електронний ресурс] / Уклад. Л. А. Балакирева. – Режим доступу: www.akmeo.rus.net/index.php?id=153
3. Барабанова З. П. Развитие акмеологической культуры педагогов как условие освоения личностно ориентированного взаимодействия [Электронный ресурс] / З. П. Барабанова. – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_barabanova_razvitie_akmeolog_kulture/
4. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії і практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Миколаївна Вакуленко. – Луганськ, 2008. – 46 с.
5. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А. В. Козир. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.
6. Пальчевський С.С. Акмеология: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.
7. Перевозчиков В. І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В. І. Перевозчиков // Акмеология в Україні: теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
8. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы [Электронный ресурс] / Н. А. Разина. – Режим доступа: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/school_akme_vestnik_akme_akme_3_2009_razina_akmeolog_podhod_k_razvit/

Protsenko H.

Professional competence of the Higher Education Teacher: acmeological aspect

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

In the focus of the article is acmeology as a science which studies attaining by higher education teachers the heights of self-realization in their professional activity, in forming and improving their professional competence. The definitions of “professionalism”, “professional competence” are analyzed and characterized as basic categories of acmeology. The criteria of professionalism development of the higher education teacher (personal, educational-methodical, pedagogical) are determined. The author discloses the components of teacher professional competence (special, social, personal, individual) which stimulate acquiring different ways of self-development and self-organization by the teacher. It is proved in the research that achieving professionalism and professional competence development of prospective higher education teachers at master’s level based on acmeology is possible under the condition of their abilities to plan future professional activity, work out the acmeogram of professional achievements; perform self-regulation, handle emotions, develop high level of working capacity; search out nonstandard timely solutions to professional problems; creativity; appropriate motivation of achievements.

Key words: *professionalism, professional competence, higher teacher, akmeology.*

Решетнікова Г. Б.⁵²

Важливість формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей в умовах розвитку сучасного суспільства

В даній статті автор розглядає важливість формування креативності вчителя філологічних спеціальностей в умовах розвитку сучасного суспільства. Аналіз наукової літератури, трудів відомих вчених та вимог суспільства дозволили виявити важливі та послідовні шаги, що будуть сприяти досягненню креативно сформованої особистості.

Ключові слова: *креативність, творча особистість, метод, технології формування креативності.*

Усім відомий факт, що суспільство періодично змінює уявлення про важливі складники нашого буття. Зараз ми живемо в час грандіозних змін, і в ситуації, що склалася, можливі два варіанти існування: або боротися за старе, відстоювати вже налагоджені системи, дотримуватися всім відомих і розповсюджених поглядів, думок або бути відкритим до всього нового, змінюватися та покращувати вже існуюче, роботи сміливі кроки до розвитку країни, бути перфекціоністами. Для багатьох дуже важко визначити, який з двох варіантів обрати, щоб не зашкодити розвитку, не зупинитися на одній колії, а навпаки, зробити вагомий внесок для майбутнього покоління. Але слід пам’ятати важливу аксіому, що розвиток – це завжди зміни, й важливо їх не боятися, а бути відкритим до позитивного нового впливу. Кожен крок на дорозі розвитку є значним і вагомим для кожної особистості та для суспільства взагалі.

Сферою нашої діяльності є сучасна система навчання. Сьогоднішня тенденція до переосмислення цілей і задач навчання й виховання, налаштованість на європейський світогляд, пошук нових результативних засобів перебудови наявної української системи освіти потребує не лише нових демократичних сміливих дій, але по-новому мислячого покоління вчителів. Учителів, здатних відійти від старих шаблонів навчання, зруйнувати віджиті правила, відмовитися від традиційної системи формування майбутнього професіонала. Лише новий погляд на вже існуючу проблему може підказати свіже рішення й надати несподівану стратегію дій щодо її вирішення. На нашу думку, державі потрібні нові креативні кадри, здатні до побудови нової системи навчання, творчо налаштовані на співпрацю, здатні до креативного способу мислення, пошуку оригінальних рішень проблеми. Зазначимо, що, на відміну від звичайної особистості, креативна особистість розглядає проблему як засіб для подальшого розвитку та проявлення вже сформованих креативних якостей. Головною відмінністю креативних учителів є досконале володіння базовими знаннями, активність, прагнення до пошуку й створення нових форм і методів навчання. Тільки креативний учитель зможе виховати майбутнього креативного фахівця, тільки така особистість буде спроможна

⁵² Решетнікова Ганна Борисівна, викладач кафедри англійської філології; Криворізький національний університет

конкурувати на ринку праці, а країна з таким креативним потенціалом буде здатна посісти провідне місце у світовому співтоваристві.

Аналіз наукової літератури показав, що останнім часом в українській педагогіці до питання формування креативності особистості звертались багато вчених. Педагогіка сучасності докладає всіх зусиль, щоб досягнути той прихований зміст поняття 'креативність', що лежить в основі теорій видатних педагогів, та актуалізувати його сучасними соціальними обставинами.

Підґрунтям розв'язання означеної проблеми є положення психології й педагогіки вищої школи, що розкривають закономірності професійного становлення особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Проблема творчої особистості вчителя та пошуку шляхів її формування в умовах вищої школи присвячені дослідження Н. Кичук, Л. Кондрашової, А. Кузьминського, В. Мерлина, В. Радула, Ю. Столярова, О. Цокур, Н. Юсуфбекової та ін.

У науковій літературі охарактеризовано особистісні якості, розкрито механізм освітнього процесу, обґрунтовано складність і протиріччя професійної діяльності, які сприяють становленню креативної особистості (Н. Гузій, І. Зязюн, В. Кан-Калик, П. Кравчук, М. Нікандров), формуванню її творчого потенціалу (В. Ільїн, В. Клименко, Я. Пономар'єв, В. Роменець та ін.).

Креативність як показник професіоналізму розглядали Д. Богоявленська, Н. Вишнякова, С. Сисоєва, М. Ярошевський та ін. У зарубіжних дослідженнях теоретична основа креативності обґрунтована І. Айзенком, Д. Векслером, Дж. Гілфордом, Р. Крачфілдом та ін.

Психологічно-педагогічні основи творчості розроблені в працях А. Брушлинського, І. Кона, С. Коротаєвої, Ю. Кулюткіна, С. Степанова; творчий потенціал креативної особистості обґрунтували В. Андреев, М. Каган, А. Матюшкін, О. Морозов, Е. Торренс, М. Воллах; діагностику та процес формування креативності розглядала Г. Ожиганова та ін.

Різні аспекти креативності досліджували О. Морозов (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), М. Мусійчук (педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), Г. Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету).

Проблеми формування творчої особистості розглядалися також і педагогами-класиками: Я. Коменським, Г. Сковородою, В. Сухомлинським. Проблема творчості привертала увагу таких філософів, як В. Зінченко, Л. Карсавін, Ф. Ніцше. Психологічні аспекти креативності розкрито в працях Б. Ананьєва, А. Деркача, І. Зимньої, В. Зазикіна, О. Леонт'єва.

Багато вчених вивчали й досліджували технології, що сприяють розвитку креативності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Деякі сучасні автори розглядають це питання принагідно, інші допитливо вишукують важливі складники та відображають це у своїх працях, а саме: сучасні педагогічні технології (В. Беспалько, О. Пехота, Г. Селевко, Л. Столяренко, Н. Щуркова); інновації світової педагогіки (М. Кларин); технології формування філологічної культури (І. Стрелкова); використання мультимедійних технологій при поясненні лінгвістичних понять (О. Зубенко, Е. Полат); сучасні дидактико-комунікативні технології в навчанні філологічних дисциплін (А. Зубов).

Аналіз стану проблеми формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін, а також оцінка рівня сформованості креативності студентів вищих навчальних закладів України дозволяє висновувати, що сучасний рівень сформованості креативності не відповідає сучасним вимогам. Сьогодні як ніколи є актуальною розробка теоретичних напрямів і практичних прийомів формування креативності майбутніх професіоналів.

Відсутність добре розробленої теоретичної та практичної бази формування креативності майбутніх учителів і зумовила вибір дослідження процесу формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

Нами були розроблені послідовні завдання, виконання яких, гарантують отримання повної інформації, а саме:

1. Визначити ступінь розробки проблеми дослідження в педагогічній теорії та практиці, уточнити понятійний апарат дослідження.

2. Виявити й теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов, що сприяють формуванню креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей на основі комунікативно-креативного підходу в процесі вивчення фахових дисциплін студентів педагогічних вишів.

3. Розробити модель формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей на основі комунікативно-креативного підходу в процесі вивчення фахових дисциплін.

4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов у реалізації моделі формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей на основі комунікативно-креативного підходу до вивчення фахових дисциплін.

5. Розробити методичні рекомендації до формування креативності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей на основі комунікативно-креативного підходу до вивчення фахових дисциплін для викладачів і студентів педагогічних вишів

Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань ми вважаємо доцільним використовувати загальнонаукові та спеціальні методи:

теоретичні (аналіз наукової літератури для теоретичного обґрунтування й осмислення змістового матеріалу, уточнення ключових понять дослідження, обґрунтування педагогічних умов, розробка структури моделі формування креативності майбутнього учителя філологічних спеціальностей на основі комунікативно-креативного підходу до вивчення фахових дисциплін);

емпіричні (анкетування, бесіди, рейтинг, соціометрія, спостереження з метою вивчення фактичного стану проблеми дослідження);

педагогічний експеримент для перевірки ефективності педагогічних умов у реалізації моделі формування креативності студентів на основі комунікативно-креативного підходу до вивчення філологічних спеціальностей;

методи математичної статистики з метою кількісної та якісної обробки результатів дослідно-експериментальної роботи, визначення статистичної значущості отриманих результатів.

Ми впевнені, що результат дослідження залежить не лише від бажання відтворити щось нове для покращення суспільства. Головним у вирішенні будь якого питання є чітко поставлена мета та послідовно продумані кроки.

Кожна фахова дисципліна вирізняється специфікою знань, спрямованістю, характером проведення та засобами передачі інформації. Але результативність формування креативності прямо залежить від постійного й безперервного залучення студентів до цього процесу. Якщо приділяти увагу процесу формування креативності лише під час навчання однієї дисципліни, то очікування результату виявиться марним. На нашу думку, кожна дисципліна має свої переваги у формуванні креативності, більше відповідає окремим принципам цього процесу, і створення педагогічних умов відбувається природно, а це є запорукою отримання вдалого результату в майбутньому.

Reshetnikova A.

The importance of formation of future teacher's creativity of philological specialities in the conditions of development of modern society.

Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

In this article the importance of formation of teacher's creativity of philological specialities in the conditions of development of modern society is considered. The analysis of scientific literature, works of the well known scientists and requirements of society allowed us to find out important and successive steps that will help in achievement of the creative personality.

Keywords: *creativity, creative personality, method, technologies of formation of creativity.*

Рибніков О. М.⁵³

Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті

Стаття аналізує використання дидактичних можливостей цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті як ефективного навчального засобу, методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічній діяльності в умовах домінуванням цифрових технологій творчості.

Ключові слова: *цифровий музичний інструментарій, електронний музичний проект, цифрова музично-інструментальна компетентність*

Навчання, виховання, соціальна реабілітація дітей з особливими освітніми потребами нині хвилює багатьох спеціалістів в галузі освіти. Важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими

⁵³ Рибніков Олександр Михайлович, керівник науково-методичного Центру мультимедійних технологій у мистецтві; старший викладач кафедри інструментально-виконавської майстерності Київський університет імені Бориса Грінченка; Інститут мистецтв

однолітками. Філософія інклюзивної освіти базується на переконаннях у необхідності зміни освітньої парадигми – її реформуванні шляхом інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітні заклади.

Мистецтво сприяє соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в загальних школах. Музична діяльність здатна поліпшити когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дитини: спів – мовний, гра на музичних інструментах – моторний, а разом – соціальний, когнітивний і емоційний. В процесі навчальної діяльності інструментарій стає тим засобом, завдяки якому набувається і реалізується особистісний духовний досвід дитини, відбувається розвиток особистості. Український психолог В. Роменець зазначає, що становлення особистості, її можливості "бути активною стосовно світу" відбувається у творчій діяльності і здійснюється за ознаками вчинку. "Творча праця, – пише В. Роменець, – є водночас і навчанням, а навчання за своєю природою є творчістю. Творчість і пізнання – єдиний процес". [1, с. 69]

Гра на музичних інструментах протягом всієї історії суспільства супроводжувала людину як важливий прояв культури, а її здатність до музичної творчості є суттєвою людською ознакою. Досліджуючи значення гри в розвитку основних культурних форм суспільства Йоганн Гейзинга (Johan Huizinga) в книзі *Homo Ludens* зазначає: "У сфері культури ми застаємо гру як уже дану величину, що існувала ще до появи самої культури й що супроводжувала, проймала її від першопочатків аж до цієї фази культури, в якій ми живемо нині. Ми переконуємось, що гра присутня скрізь, як цілком визначена і відмінна від "буденного" життя якість". [2]

Свідченням цього є стародавні музичні інструменти. Археологи знаходять примітивні флейти й роги в поселеннях людей ще з епохи палеоліту, в Україні відомі різного роду окарини часів Трипільської культури. Кожен з них має своєрідний тембр звучання, специфічні динамічні можливості і певний звуковий діапазон, тобто це *інструменти, які слугують видобуванню ритмічно організованих і фіксованих за висотою звуків або чітко регульованих ритмів, а також шумів*. Таке визначення не відображає того, що по суті предмет або засіб звукового видобування стає музичним інструментом завдяки свідомим діям людини, до яких її спонукає художня мета та внутрішня мотивація, що і призводить до певного художнього результату. Як відзначає російський мистецтвознавець М. Бонфельд, "аксіома осмисленості, як обов'язкової умови художності, тобто приналежності до сфери мистецтва, висуває проблему самого поняття смислу в музиці". [3] Досліджуючи розвиток і еволюцію музичного інструментарію сучасний американський музикознавець Дж. Монтеґ'ю (*J. Montagu*) наголошує на визначенні музичного інструменту як предмету або засобу, що створює звуки, які видобуті *свідомо (deliberately)* і породжують людські *емоції (create emotion)*. [4] Пропонуємо поєднати ці важливі характеристики у визначенні поняття музичного інструментарію. *Отже, музичний інструмент – це інструмент, який слугує видобуванню свідомо організованих і фіксованих звуків, ритмів та шумів, які породжують людські емоції*.

Музичний інструментарій є культурним феноменом, завдяки якому відбувається залучення людини до самостійної художньої творчості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення. Ці властивості набувають важливого значення для використання його в інклюзивній освіті як ефективного навчального засобу.

Еволюція музичного інструментарію, його збагачення йшли у безпосередньому зв'язку із загальним розвитком людства. Нові технології сприяють уніфікації та глобалізації процесів художньої творчості. В наш час можна говорити про створення нових форматів існування художньої продукції, формування нового цифрового інструментарію творчості, яким стають цифрові музичні інструменти. Вони по суті являють собою вузькоспеціалізовані комп'ютери, при цьому процес становлення художнього образу трансформується в електронні форми художнього втілення, використання яких стає підґрунтям для розвитку інноваційних технологій в просторі музичного мистецтва. Перспектива розвитку музичної освіти на основі звернення до нових цифрових музичних засобів, пов'язаних з електроакустикою, електронікою, цифровими технологіями, значно розширює палітру музично-педагогічної діяльності вчителів музики, яка, крім слухання, виконання, імпровізації, елементів створення музики, включає нові складові – звукорежисуру і звуковий синтез. Вони утворюють органічну єдність структури такої діяльності, яка визначає сутність і спрямованість музичної дидактики з використанням цифрового музичного інструментарію (*Рис.1*)

Конструктивна діяльність учителя музики з використанням цифрових музичних інструментів відрізняється від аналогічної діяльності на акустичних музичних інструментах. Вона відходить від суто інтерпретаційної форми і вимагає додаткових компонентів, пов'язаних з мультитембральністю, звуковою режисурою, можливістю запису, відтворення і редагування музики на цих інструментах. Перед учителем музики постає завдання набуття компетентності у створенні і запису електронного

аранжування, як основній формі діяльності на цифрових музичних інструментах, оркестровій редакції та звуковому вирішенні музичного проекту твору. Така діяльність включає роботу над фактурою, інструментуванням, звуковою режисурою та звуковим синтезом, також вимагає розуміння технологічних процесів творчої діяльності на основі цифрового інструментарію. Клавійний синтезатор або цифрове піаніно не трактується як замітник традиційного і реалізується у площині електронної культури. Такий підхід передбачає зміщення пізнавальної та інтелектуальної активності в сферу віртуальності, яка існує поряд з реальністю і активно впливає на неї, створюючи специфічне культурне середовище. Це стосується, насамперед, сприйняття, використання, функціонування творів мистецтва, які існують сьогодні не тільки в традиційних формах акустичного виконання, а й в *мультимедійних* в умовах *віртуальної реальності*, що безпосередньо впливає на характер комунікативної діяльності музиканта-педагога.

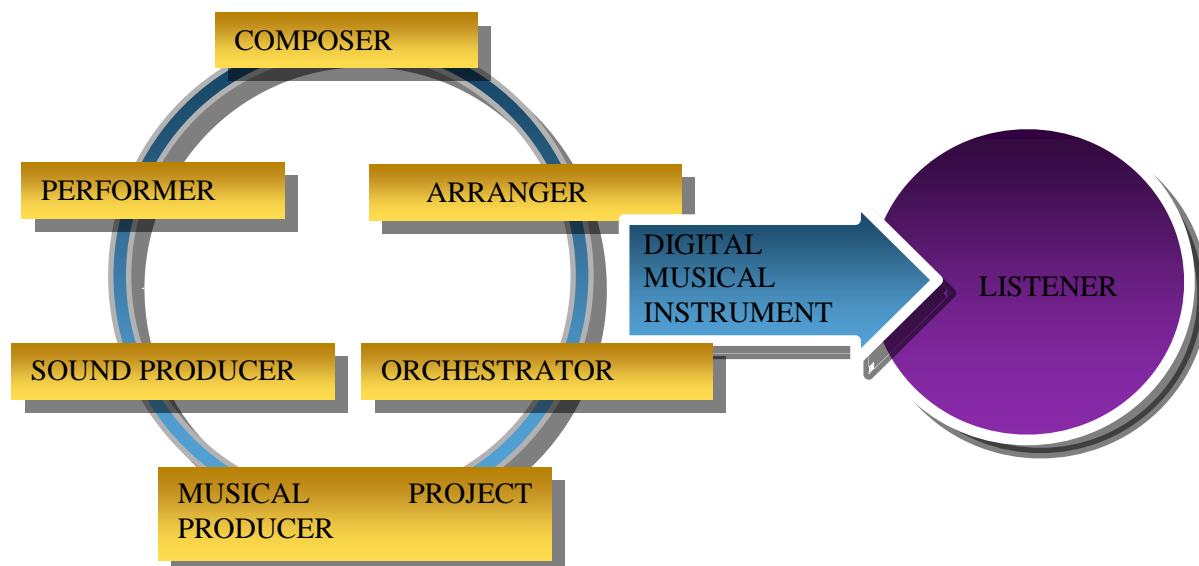


Рис.1 Структура музично-творчої діяльності з використанням цифрових музичних інструментів.

Такий підхід до використання цифрового музичного інструментарію вимагає формування у майбутнього учителя музики нової особистісної якості – *цифрової музично-інструментальної компетентності*, яка сприяє ефективній професійній діяльності музиканта-педагога при використанні цифрових музичних інструментів і цим відрізняється від застосування класичного акустичного інструментарію в мистецькій освіті. Актуальною є підготовка учителів музики, здатних використовувати цей інструментарій і нові методики в інклюзивній освіті.

Грунтуючись на зазначених вище принципах та власному теоретичному та практичному досвіді, визначимо аспекти, згідно з якими можна структурувати готовність до професійної діяльності учителя музики з використанням цифрового музичного інструментарію в інклюзії. Це: *мотиваційна сфера* (коригує потреби учителя музики в розширенні тембральної звукової палітри при виборі цифрових інструментів та формує навички використання їх як засобу музичної комунікації в навчальному просторі); *емоційна сфера* (формує навички емоційно-естетичного осягнення змісту творів засобами цифрових музичних інструментів); *когнітивно-пізнавальна сфера* (створення, осмислення і рефлексія музичної інтерпретації або аранжування в межах віртуального електронного музичного проекту, усвідомлення взаємозв'язків творчого задуму); *творчо-діяльнісна сфера* (уміння реалізовувати музичні проекти з подальшим використанням їх у педагогічній діяльності, створення навчальних матеріалів та електронних посібників з використанням дидактичних властивостей цифрових інструментів).

До таких форм і методів були спрямовані завдання, запропоновані студентам – майбутнім учителям музики, що базувались на створенні умов квазіпрофесійної педагогічної та художньо-творчої діяльності на цифровому музичному інструментарії з використанням методів проблемного навчання, рольових ігор:

"Малюю музику" – тембральне аранжування інструментальних творів, синтезованих звуків, звукових ефектів;

"Готуюсь до уроку" – підготовка на інструменті прикладів з музичної грамоти, знайомства з тембрами музичних інструментів з використанням мультитембральності синтезатора;

"Мій оркестр" – стильове аранжування і запис музичного твору з використанням технології авто аранжування на синтезаторі;

"Зіграй зі мною" або "Співай зі мною" – інтерактивні форми музичної інтерпретації, де музика виконується людьми і машинами (цифрові музичні системи, складені з синтезатора, комп'ютера, звукового обладнання і мікрофонів);

"Мій підручник" – підготовка і запис навчальних завдань за допомогою цифрового музичного інструменту для окремих навчальних тем музично-педагогічної діяльності;

"Я – композитор" – створення електронного музичного проекту на основі невеликого художнього авторського тексту або вірша, який передає його настрій і зміст з використанням технологій творчості на синтезаторі з демонстрацією та обговоренням результатів.

Успіх у діяльності, доводить Д. Голман (Daniel Goleman), походить передусім від ініціативи і емпатії, здатності до адаптації і переконливості, тобто ключових аспектів того, що він визначає як *емоційний інтелект*. За його спостереженнями емоційна компетентність (самосвідомість, саморегуляція і мотивація) вдвічі підвищує значення і цілісність пізнавальних здібностей людини. [5]

Дидактичні можливості мультимедійних засобів, зокрема – цифрового музичного інструментарію, – зумовлюють методичні варіанти його застосування в навчальному процесі. Обрана викладачем методика проведення навчального заняття може визначати можливі дидактичні особливості використання мультимедійних засобів у певних навчальних ситуаціях, зокрема – в інклюзивній освіті. Учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів. Оволодіння різноманітними педагогічними методиками надає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

Характерною рисою навчально-виховного процесу з використанням цифрових музичних інструментів є те, що надаються практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності учителя та учнів. З авторитарного носія істини вчитель перетворюється на учасника продуктивної діяльності своїх вихованців та за допомогою цифрового музичного інструментарію створює сприятливе середовище для формування особистості учня. Відбувається зміна ролі вчителя у навчальному процесі: він стає керівником навчального процесу. Під час музичної діяльності учні вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з дітьми, які відрізняються від них, вчаться співробітництву, співчуттю іншим.

Як показує практика, застосовуючи цифровий музичний інструментарій та музично-інформаційні технології, вдається **індивідуалізувати** навчальний процес. В інклюзивних класах учні мають неоднаковий розвиток, знання і уміння, різні темпи пізнання і інші індивідуальні якості. Надання **інтерактивності** є одним з найбільш значущих переваг мультимедійних засобів. Навчальний потенціал інтерактивних музичних завдань може змінюватись від простого відтворення ритмічного малюнку окремої музичної партії до її виконання на інструменті в режимі віртуального музичного ансамблю. Інтерактивні форми музичної інтерпретації, де окремі партії музичного твору виконуються дітьми, а інші – синтезатором, дозволяють в певних межах управляти цим процесом: учні можуть індивідуально міняти складність і темп музичного матеріалу, число повторень та інші параметри, впливати на свій власний темп навчання, пристосовуючи його під свої індивідуальні здібності і можливості.

Цифрові музичні інструменти сприяють **самостійності** учнів у вирішенні тих чи інших завдань, підвищуючи творчий потенціал учнів. Так, використання методик інструментовки та оркестровки музики під назвою "Малюю музику" передбачає пошук та визначення тембрів-інструментів, синтезованих звуків, звукових ефектів музичного твору з використанням синтезатора. Це сприяє розвитку фантазії, художньої уяви учнів, зростанню упевненості у власних творчих можливостях, покращанню аналітичних здібностей у пошуку засобів художньої виразності музики.

Використання алгоритмічних властивостей цифрових інструментів звільняє учнів від рутинних операцій при вирішенні художніх завдань і сприяє музичній **творчості**. Так, методика музичного аранжування "Мій оркестр" передбачає можливість стильового музичного аранжування з використанням автоматизованого акомпанементу синтезатора. Така методика дозволяє учням ознайомитись з різними музичними стилями, розширити уявлення про музичну творчість, а можливість запису створених музичних проектів дозволяє **діагностувати** результати художньої діяльності учнів, моделюючи на комп'ютері об'єкти художньої праці, створені з використанням синтезатора. Застосовуючи цифровий музичний інструментарій і технології на заняттях, учитель музики підвищує якість **наочності** учбового процесу. Працюючи над проектом, як учень, так і учитель оволодівають новими, раніше не набутими навичками.

Використання цифрових музичних інструментів в освіті при спільному перебуванні дітей з особливими потребами з їх здоровими однолітками сприяють:

впровадженню *колективних форм* музичної діяльності. Ансамблеві форми музикування з використанням цифрових музичних інструментів надають учням відчуття *повноцінності і рівноправної участі* в навчальному процесі, з іншого боку – зберігається *особистісний рівень індивідуальної участі* в ньому;

функціональному оволодінню новими вміннями та навичками, навчальна діяльність відбувається *спрямовано в певному напрямку*. Інтерактивні здатності цифрового музичного інструментарію дозволяють програмувати функції, залишаючи ті, які необхідні для розвитку дитини;

фізичній активності і контролю над рухами, максимальній гнучкості, точності і вправності, яку вимагає художня діяльність на цифровому музичному інструменті;

орієнтації на сильні якості, здібності та інтереси дітей в навчанні. Здатність комп'ютеризованого музичного інструментарію до алгоритмізації певних функцій дозволяє корегувати окремі складні або неможливі в даній ситуації операції та дії;

налагодженню дружніх стосунків зі здоровими ровесниками сприяє використання колективних форм художньої роботи з використанням цифрового інструментарію й можливої участі у громадському культурному житті як її повноцінних учасників.

Використання музичних інструментів в інклюзивній освіті має значну перспективу і потребує подальших досліджень. Сучасний етап розвитку цифрового музичного інструментарію робить його ефективним дидактичним засобом. Розробка і впровадження нових методик, діагностичні можливості цих інструментів роблять їх актуальними для інклюзії. Це спрямовує діяльність учителя музики у бік нових творчих пошуків, змушує відійти від усталених виконавських стереотипів, вийти за межі виключно інтерпретаційної складової інструментальної діяльності, додає елементи художньої творчості.

Цифровий музичний інструментарій здатний підвищити інформативність та ефективність навчання, додати йому динамізм і виразність, що робить його важливим засобом в інклюзивній освіті.

Література

1. Роменець Володимир. Психологія творчості: Навчальний посібник. // 3-тє вид. – Київ: Либідь, 2004. – 288 с.
2. Huizinga Johan. Homo Ludens: a Study of the Play-element in Culture // – Boston: Beacon, 1955.
3. Бонфельд Морис. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: Монография. // – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 125 с.
4. Montagu Jeremy. Origin and Development of Musical Instruments // The Scarecrow Press, Laham, Maryland-Toronto-Plymouth, UK 2007. – p. 280
5. Goleman Daniel. Emotional Intelligence. // – London: «Bantam», 2005. – p. 384

Rybnikov O.M.

The usage of the digital musical instruments in inclusive education

Borys Grinchenko Kyiv University, Art Institute, Kyiv, Ukraine

Article analyzes the usage of the didactic capabilities of digital musical instruments in inclusive education as an effective teaching tool and methodological aspects of professional training of future music teachers under the dominance of digital creativity.

Keywords: *digital musical instruments, electronic musical project, digital musical instrumental competence.*

Ромашенко В. Є.⁵⁴

Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології

У статті на основі аналізу педагогічних досліджень диференціюються терміни компетенція і компетентність, уточнюється поняття інформаційно-комунікаційної компетенції. Автор торкається питань визначення змісту, структури та психологічних особливостей формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології

Ключові слова: *компетенція, компетентність, інформаційна компетенція, інформаційно-*

⁵⁴ Ромашенко Вікторія Євгенівна, аспірант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки; Маріупольський державний університет

комунікаційна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетенція.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства є комп'ютеризація та інформатизація вищої школи. Усвідомлення необхідності формування у студентів філологічних спеціальностей інформаційно-комунікаційної компетенції продиктоване вимогами часу та ґрунтується на аналізі Державних стандартів освіти і розумінні того, що майбутні фахівці стануть безпосередньо реалізовувати ці стандарти на практиці.

Проблема формування інформаційно-комунікаційних умінь у майбутніх філологів протягом останніх років досліджували Р.С.Гурін, О.П.Значенко, Н.В.Сороко, О.М.Ванівська, О.А.Подзигун, Р.О.Павлюк, І.Д.Малицька, М.В.Вяльцева, Ю.П.Самойленко, Л.І. Морська. Так, більшість дослідників (Р.С.Гурін, Н.В.Сороко, О.М.Ванівська, О.А.Подзигун, І.Д.Малицька, Ю.П.Самойленко, Л.І. Морська) зосереджують увагу на інформаційно-комунікаційних технологіях, на формуванні інформаційної культури (О.П.Значенко), наголошують на специфіці роботи з ІКТ вчителя-словесника (Р.О.Павлюк).

Аналіз наукових праць показує, що багато питань досліджуваної проблеми залишаються нерозв'язаними. Передусім це стосується розробки системного теоретично-методичного підходу: висвітлюються окремі аспекти проблеми, проте не розроблено цілісної системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції з урахуванням особливостей філологічних спеціальностей. Крім того існує проблема з'ясування поняттєвого апарату: як зазначає О.М.Спірін, «частина дослідників змістовно розрізняють терміни "компетенція" та "компетентність", інші використовують їх як синоніми; ... названі терміни уточнюються поєднанням в одному терміні певних додатків: "інформаційна", "інформатична", "інформаційно-комунікаційна", "інформаційно-комунікативна", "інформаційно-комп'ютерна", і часто не розрізняються між собою» [11]. Поряд із цим наявна проблема конкретизації області дослідження: підготовка студентів у вищих навчальних закладах України за освітньо-кваліфікаційними рівнями впроваджена в практику лише з 2005 року, тому питання професійної підготовки бакалаврів філології вирішуються науковцями у ширшому контексті – підготовки майбутніх учителів гуманітарних/філологічних дисциплін, студентів гуманітарних/філологічних спеціальностей, спеціалістів тощо.

Метою даного дослідження є уточнення поняття інформаційно-комунікаційної компетенції, визначення її змісту, структури та особливостей формування у бакалаврів філології.

За енциклопедичним словником, «компетенція» – це коло повноважень, представлених законом, установою або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання, досвід в тій або іншій галузі [12]. С.Бондар розглядає поняття «компетенція» (лат. *competere* означає відповідати, підходити) як «вимоги до особистісних, професійних рис працівників певної групи; особистісну здатність фахівця вирішувати відповідний рівень професійних завдань; здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [2, 8].

Компетенції вчителя-філолога, як це зазначає І.В.Соколова, - це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність людини до успішного виконання професійної педагогічної діяльності, сприяють створенню моделі творчої взаємодії з учнями, колегами, батьками, забезпечують самореалізацію вчителя, виявом якої є його індивідуально-педагогічний стиль [10, 70].

Сформована компетенція реалізується у компетентності особистості. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)*) поняття *компетентності* трактується як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [13].

Лінгвістичне тлумачення поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *competo* – спільно домагаюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «поінформованість», «правомочність», «авторитетність», «повноправність», «володіння компетенцією». З цього можемо зробити висновок, що «компетентна» особистість означає «обізнана, визнана знавцем у якому-небудь питанні, авторитетна, повноправна, що володіє колом повноважень, здатна».

В.С. Безрукова під компетентністю розуміє «володіння знаннями й уміньми, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки» [1, 41]. В.А. Дьомін розуміє

компетентність як рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і що дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються [3, 35]. І. А. Зимня трактує поняття «компетентність» як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях [4, 35]

За В.І. Масловим, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних і теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. Компетентність є поєднанням такого рівня науки і практики у діяльності конкретної людини, який дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат з мінімальними витратами нервової, фізичної організації особистої і колективної праці, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного рівня в різноманітних формах [7, 62]

На думку І.В.Соколової компетентність – це мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Успішність соціалізації, виявом якої є реалізація життєвих планів та професійних функцій, зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій [10, 72].

Аналіз наукових праць свідчить про недостатню розмежованість понять компетенція і компетентність. Ми дотримуємося думки Н.В.Соколової та С.О.Сисоєвої, що компетентність є сукупністю сформованих компетенцій. Таким чином, компетенція має предметну спрямованість – нормативно визначене коло повноважень, певний рівень сукупності знань, умінь, навичок, ставлень, необхідних для успішної діяльності в межах цього кола, тобто у певній сфері діяльності людини. Тоді компетентність стає поняттям більше наближеним до особистості – усвідомлюване особистістю коло повноважень та розуміння сутності діяльності в межах цього кола, володіння відповідними знаннями, уміннями і навичками.

Наша позиція в розрізненні дефініцій компетенції і компетентності знаходить підтвердження в педагогічній теорії. Так, О.М.Спірін вважає, що «компетенцію можна трактувати як "добру обізнаність [11]" з певною галуззю, що визначається окремими нормами, потребами, запитами щодо підготовленості фахівця, тобто як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки, в свою чергу, компетентність, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [11], що формується під час навчання».

Новий Державний стандарт освіти наголошує на формуванні в дітей саме компетентностей як більш широкого аспекту, що стоїть над компетенціями. Згідно з даним документом, компетентність – це «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», а компетенція – «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини».

Отже, з позиції суб'єкта системи освіти, визначальною є саме компетентність як сукупність базових знань, умінь, навичок, усвідомлення власних можливостей і перспектив розвитку. А компетенція – коло дійсних та потенційних знань і умінь, обумовлених вимогами того чи іншого роду діяльності, професії, напрямку тощо. У процесі формування певної компетенції – набуття знань про предмет і досвіду їх застосування – відбувається формування компетентності як особистого інструментарію, рівень володіння яким визначається мотиваційно-оцінним компонентом – особистим ставленням людини до своєї професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження розглянемо широке поняття «інформаційна компетенція», що визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно: «як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (О.Б.Зайцева); нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у різних ситуаціях з використанням технологічних засобів (А.Л.Семенов)».

Як вважає В.І.Клочко, інформаційна компетенція – це компетентність індивіда в роботі з інформацією, з одного боку, а з іншого – це комп'ютерна компетентність, тобто уміння працювати з комп'ютером та інформаційними технологіями [6, 90]. Отже, інформаційна компетенція – це інтегративна якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [6, 9].

Інформаційно-комунікаційна компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній

предметній галузі [11]. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає наявність у особистості здатностей: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності. [8, 174].

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", ми визначасмо інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Таким чином, інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач) [5, 147].

Маючи сформовані базові компетентності, до яких належить (згідно з Державним стандартом) і інформаційно-комунікаційна, людина в майбутньому може успішно застосовувати їх у межах певної професійної діяльності. Тож говорячи про формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології, ми маємо перш за все зосередитися на створенні системи, що вестиме до формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності – здатності «використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань».

Отже, інформаційно-комунікаційна компетенція охоплює широке коло питань, що вимагають від майбутнього фахівця відповідних знань, умінь і навичок. А інформаційно-комунікаційна компетентність визначається ступенем володіння цими знаннями, уміннями і навичками. Таким чином, у процесі підготовки бакалаврів філології значне місце посідає формування інформаційно-комунікаційної компетенції, володіння якою визначає професійну компетентність майбутнього вчителя, чия діяльність у подальшому буде спрямована на формування ключових компетентностей учнів (а разом з цим і їх інформаційно-комунікаційної компетентності).

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетенція – це складне професійно-індивідуальне новоутворення, що являє собою систему знань, умінь, навичок, ставлень, спрямованих на вироблення особистісних здатностей орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Тобто інформаційно-комунікаційна компетенція є одним із педагогічних інструментів формування компетентної особистості.

Формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології ускладнюється рядом психологічних проблем, таких як: різниця мотивацій до вивчення гуманітарних і технологічних дисциплін; конфлікт між гуманітарним складом мислення і необхідністю засвоювати точні науки. Останні фактори відбиваються як на доборі та застосуванні відповідних форм, методів і засобів навчання студентів, так і на структурі інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології, покликаної стати інструментом формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

На нашу думку, подолати психологічний дискомфорт (а деколи і бар'єр) покликана правильна мотиваційно-ціннісна основа, яка базується на усвідомленні студентами-філологами не просто необхідності, а нагальної потреби у впровадженні ІКТ у навчальний процес школи. Адже на фоні загальної інформатизації сучасного суспільства ігнорування ІКТ неминуче призведе до збільшення психологічної відстані між учителем і учнями.

Таким чином, ми вважаємо, що інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології має формувати знання, уміння, навички, здатності у таких площинах: загальній, загально-педагогічній, предметній. Загальна складова інформаційно-комунікаційної компетенції включає: основні відомості про устаткування ПК, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері, до яких входять відомості про основні програмні засоби (текстові редактори, бази даних, електронні таблиці, робота в мережах). Загально-педагогічна складова охоплює роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, педагогічними програмними засобами, методику застосування ІКТ в навчальному процесі. До предметної складової входять такі основні ІКТ для підтримки професійної

діяльності фахівця-філолога: готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); програми MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету.

Ми виходимо з того, що результатом професійної підготовки вчителів-філологів на ОКР «бакалавр» має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетенція як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційні технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання.

Таким чином, сучасний учитель-філолог з ОКР «бакалавр» зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетенцією має володіти певними вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати в навчальних комп'ютерних програмах; конструювати електронні навчальні матеріали; використовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчання; використовувати інформаційні технології для підвищення рівня професійної компетенції і виконання навчальної, виховної, дослідницької тощо функцій.

Висновки. Сучасна педагогічна теорія потребує розробки системного теоретично-методичного підходу до проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології. Необхідна стандартизація базових понять у галузі освітніх інновацій, що зніме невизначеність поняттєвого апарату, зокрема у використанні термінів «компетенція» і «компетентність». Інформаційно-комунікаційна компетенція як складне професійно-індивідуальне новоутворення є одним із педагогічних інструментів формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології має такі складові: загальну, загально-педагогічну, предметну. На структуру ІК-компетенції бакалаврів філології а також на добір та застосування відповідних форм, методів і засобів навчання впливають психологічні фактори (мотивація і мислення).

Перспективи подальших розвідок. Подальших досліджень потребує розробка методики формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології.

Література

1. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 198 с.
2. Бондар С. Компетентність особистості - інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8 – 9.
3. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды // Мониторинг образов процесса. – 2000. № 4 – С. 35.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С. 34 – 42.
5. Карлінська Я. В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. Педагогічні науки. – 2008. С. 147.
6. Ключко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. / Вінницький державний технічний ун-т. – Вінниця, 1998. – 396 с.
7. Маслов В. І. Основні функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів // Радянська школа. – 1987. – №5.
8. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3 – 4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181.
9. Постанова КМУ Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>

10. Соколова І. В. Педагогічні науки // Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007 – С. 68 – 77.
11. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. №5 (13). [Електронний ресурс] Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
12. Український радянський енциклопедичний словник. В зх. Т. / Редкол. М. Бажан (гол. ред.) та ін. – К., Видавництво АК УРСР, 1967 – Т.2. – 856 с.
13. Spector J. Michael_de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies

Romashenko V.

Features of formation of informational and communicational competence of bachelor of philology.

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

In the article on the base of pedagogical researches the terms of competency and competence are differentiated. The term information and communication competence are clarified. The author touches on the definition of the content, structure and psychological characteristics of formation of information and communication competence of bachelor of philology.

Keywords: *competence, competency, information competence, information and communication competence*

Руденко І. А.⁵⁵

Соціально-економічні і історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині (XVIII-XXст.)

Статтю присвячено дослідженню соціально-економічного і історико-педагогічного аспекту становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині (XVIII-XXст.)

Ключові слова: *навчальний процес, вчитель, метод навчання, система освіти, підвищення кваліфікації*

Під поняттям процесу навчання слід розуміти тісну співпрацю між учителем і учнем, що спрямовується на досягнення завдань освіти. В свою чергу, навчальний процес – це поєднання усіх складових навчання. Сюди належать: викладач, засоби і методи якими він користується, учень, який виконує роботу будучи під керівництвом учителя на уроці, чи виконуючи самостійну роботу вдома, технічні засоби та наочність, для забезпечення високої ефективності навчання. Процес навчання складається з двох процесів, які тісно взаємопов'язані — викладання й учіння. Це динамічна співпраця учителя і учня, результатом якої являється всебічно розвинена і вихована особистість. Для досягнення усіх поставлених у процесі навчання цілей, потрібно грамотно організувати процес навчання, враховуючи індивідуальні особливості, вміння знайти підхід і зацікавити кожного.

Запорукою становлення особистості являється освіта високого рівня. Для забезпечення високої якості освіти педагог мусить не припиняти і своє власне навчання. Вчитель знаходиться завжди під прицілом учнів, батьків, колег. На ньому сконцентрована увага багатьох і тому вчитель повинен мати високий рівень знань щоб бути розвиненішим за інших.

Отримана ним освіта — це фундамент, на який можна покластися в процесі постійного удосконалення своєї майстерності і поповнення багажу власних знань. Високий рівень кваліфікації вчителя — це запорука якісної професійної діяльності, від якої залежить економічне піднесення держави і кожного громадянина в цілому. Протягом усього трудового шляху педагог повинен сумлінно трудитися над удосконаленням рівня своєї майстерності. Цьому може сприяти спеціально розроблена і організована система підвищення кваліфікації учителів. Ця система, а особливо навчальний процес уже сформованих спеціалістів, повинен бути організованим таким чином, щоб кожен вчитель міг постійно удосконалювати і поновлювати свої знання протягом всього часу своєї діяльності. Цей факт став рушійною силою для удосконалення і модернізації системи післядипломної підготовки вчителів і організації навчального процесу в цій системі у нашій країні. Добре сформована система освіти робить можливим виведення України на новий європейський рівень. Це призводить до

⁵⁵ Руденко Іванна Анатоліївна, аспірант; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

необхідності дослідження зарубіжного досвіду провідних європейських країн в організації навчального процесу післядипломної освіти для вивчення нових тенденцій, запозичення ідей корисних для вітчизняного процесу підвищення кваліфікації вчителів. В останнє десятиліття в усіх високорозвинених країнах відбувається модернізація процесу підвищення кваліфікації вчителів, що призводить до реформування і удосконалення і його процесу навчання. За приклад можна взяти модель цього процесу в Німеччині, ця країна є гідним членом Європейського Союзу. Для якісного дослідження сучасних тенденцій в становленні навчального процесу підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, потрібно зазирнути до першоджерел і прослідкувати розвиток цього процесу із самого початку.

Становлення і розвиток організації навчального процесу, що лежить в основі системи післядипломної освіти педагогів має дуже багату історію і перш ніж досяг сучасного вигляду пройшов довгий шлях у своєму історичному формуванні.

Такі німецькі вчені як Х. Альтріхтер [1], М. Гейзе [2], Р. Фур [3], Р. Хамахер [4], М. Керрес [5], які досліджували історичний розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Німеччині, стверджують, що поняття післядипломної освіти з'явилося в Німеччині в середині XVIII століття. Фактор, що зумовив цю появу – це прагнення народних вчителів підвищити свою професійну компетентність і поглибити знання, так як в цей час вчителі народної школи, як правило, не мали спеціальної підготовки. Вирішення даної проблеми пришивидшувалось завдяки створенню спеціальних організацій шкільних вчителів. Запорукою успіху навчального процесу були інструкції, які передбачали всі найменші дрібниці відносно життя і освітньої діяльності педагогів. Згідно з цими інструкціями кожен вчитель був зобов'язаний відвідувати уроки своїх колег, спілкуватися один з одним і щомісячно відвідувати педагогічні ради. Також саме у XVIII столітті контроль над школами переходить до рук держави і більше не залежить від церкви.

У 1716-1717 рр. в протестантській Пруссії була впроваджена освіта, яка була обов'язковою і цей факт був викладений в документі «Загальні правила відносно початкових шкіл». Цей документ підкреслював важливість сумлінності і кваліфікованості вчителя, який стане основною вимогою для хорошої школи. Перевірка вчителя перед прийняттям на роботу відбувалася за допомогою державного іспиту, який потрібно було скласти, а потім для закріплення пройденого матеріалу, багато вчителів мали змогу відвідувати курси продовження освіти.

Система підвищення кваліфікації педагогів в Німеччині відноситься до одної з найстаріших. Вже у XIX столітті вчителі у Німеччині почали цікавитися зборами, на яких вони мали змогу поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, а також вирішити фахові проблеми. Все це дало початок утворення учительських спілок. Наприкінці XX століття, зважаючи на стан соціокультурної ситуації у країні, питання щодо підвищення кваліфікації і організації навчального процесу набули значної важливості.

Професія вчителя стала більш затребуваною і визнана у Німеччині самостійною після проголошення Німецької імперії (1872 р.). В період тогочасного економічного піднесення прагнення суспільства до розвитку зросло і дало поштовх до виникнення великої кількості навчальних закладів, які потрібно було забезпечити новими кваліфікованими педагогічними кадрами. Саме тому виникає глибока необхідність в удосконаленні не лише системи підготовки педагогів, а й в удосконаленні навчального процесу вже сформованих фахівців.

Робота німецького дослідника Є. Клера «Історичний розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Німеччині до 1945 року» змальовує прагнення вчителів університетів до постійного удосконалення своїх первинних знань. Союзи вчителів, які виникали в цей період загострювали свою увагу на обговоренні проблем пов'язаних з організацією навчального процесу і рівнем підготовки учнів [6].

В XIX столітті об'єднання вчителів і університети ставили за мету поглиблення і удосконалення вже набутих знань в процесі навчання здобуття кваліфікації. В цей період зростає кількість вчительських семінарій, які спеціалізувались на підготовці народних вчителів, що призвело до кількісного збільшення і самих народних вчителів. Найбільш вагомою постаттю у розвитку педагогічної освіти Німеччини виступає А. Дістервег, завдяки своїй діяльності і низкою написаних робіт посилив увагу навколо процесу підготовки вчителів народних шкіл. Найбільш значуща його праця

« Керівництво освіти німецьких вчителів» («Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer») (1835 р.) [17]. Ф.А.В. Дістервег підкреслював, те що в досягненні успіху у вирішенні задач освіти, в рівні підготовки вчителя та зв'язку методів навчання з особливістю предмета, головну роль відіграє особистість вчителя. На думку педагога, вчитель повинен бути хорошим керівником, керуючи

процесом навчання повинен викладати матеріал жваво і спонукати до розумової діяльності, щоб хід уроку захоплював і щоб учні завжди відчували прогресуючий рух вперед. Хороший вчитель повинен придержуватися своєї власної думки, мати непорушні принципи і ні в якому разі не відходити від них. Для того щоб вчителя поважали він має бути не лише суворим і вимогливим, на сам перед він має бути справедливим, виховуючи в учнях наполегливість, прагнення до пізнання нового і бажання подолати усі труднощі, які зустрічаються на їхньому шляху. Німецький педагог відводив особливе значення процесу самостійного навчання вчителя. [7, 54].

У ХХ столітті питанню щодо підвищення кваліфікації і удосконаленню цього процесу стала приділятися особлива увага. В цей час почали діяти детально розроблені програми, які були націлені на підвищення кваліфікації педагогів або здобуття ними додаткової кваліфікації.

Встановлення фашистської диктатури в Німеччині стало причиною зупинки процесу розвитку німецької школи, росту професійної кваліфікації її педагогів. Усі вчительські товариства, спілки, об'єднання були заборонені. Будь-які прояви самостійності й творчості педагогів були просто небезпечними. Асигнування на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів були припинені.

У 60-х для вирішення освітньої роботи на місцях почали створюватися педагогічні кабінети. У 1970 р. була запроваджена курсова система підвищення кваліфікації вчителів. Аналіз робочих планів курсів підготовки вчителів та програм для вчителів різних категорій свідчить про те, що новоутворена система підвищення кваліфікації і процес навчання вчителів у НДР були направлені в першу чергу на вирішення проблеми їх політичної освіти, а вже потім на удосконалення їх фахового рівня. Підтвердженням цьому може служити той факт, що, наприклад, програми курсової системи підвищення кваліфікації для всіх категорій учителів, які, до речі, розроблялися Центральним інститутом ПКВ, обов'язково склалися з трьох блоків: курсу марксизму-ленінізму, курсу педагогіки і психології і курсу методики викладання фахових предметів. Причому, на перший блок відводилося не менше 40 % навчального часу. Аналіз системи післядипломної освіти у ФРН свідчить про інтерес, піклування і належне фінансування її з боку боннського уряду. Система післядипломної освіти у ФРН розглядалась як засіб реалізації здійснюваної урядом державної політики в галузі освіти і не тільки в ній. Учителі в ФРН розглядаються як ініціатори і учасники всіх нововведень, і одночасно як втілювачі і реалізатори їх на місцях. Така ідея мала вирішальне значення, оскільки будь-які вдосконалення змісту, форм чи методів роботи окремої школи, як правило, вимагають зміни в діяльності всіх педагогічних кадрів цього закладу. Так виникла тенденція створення системи післядипломної

освіти вчителів, пов'язана з безпосередньою участю всіх членів педагогічного колективу у розробці куррикулум 11 своєї школи [8].

У середині 70-х років ХХ століття у ході навчального процесу почав широко поширюватись такий метод навчання як тренінг (Lehrertraining), як особлива форма підвищення кваліфікації у Німеччині.

А.Турчин зазначає, що систематизація методик проведення тренінгів здійснена вчителями-психологами В. Мутчеком і В.Паллашем, вона є універсальною і відтворює повний ряд навчальних заходів всередині педагогічного колективу: а) рольові ігри, б) ситуативно-рольові ігри, в) розв'язання та вирішення конфліктних ситуацій конфліктних ситуацій, аналіз специфіки спілкування з керівництвом, колегами, батьками, зняття стресу, а також зібрання регіональних груп для обміну досвідом [9, 169].

На сьогодні ФРН складається з 16 земель, а 5 із цих земель приєдналися лише у 1990 році. За Конституцією ФРН, загальний контроль за освітою має право проводити держава, цей контроль проводиться через Міністерства науки і освіти, Наукової ради, Комітету з наукових досліджень і питань освіти, Ради з питань освіти. У сфері підготовки вчителів і підвищення їх кваліфікації кожна земля має свої власні правові документи. Ряд цих документів достатньо широкий від відповідних законів про підготовку вчителів – до різних регулятивних актів. Зокрема, це такі документи:

Концепція додаткової державної підготовки вчителів у Баден-Вьотенберзі; опублікована 26 березня 1980 р.;

Закон про підготовку вчителів у Баварії від 29 вересня 1977 р.; поправки до закону внесені 23 липня 1993 р.;

Закон про підготовку вчителів у Берліні від 13 лютого 1985 р.; поправки до закону внесені 26 січня 1993 р.;

Закон про підготовку вчителів державних шкіл у землі Бремен від 2 липня 1974 р.; поправки до закону внесені 18 вересня 1990 р.;

Закон про школу міста Гамбурга від 17 жовтня 1977 р.; поправки до закону внесені 26 червня 1989 р.;

Загальні правила діяльності директорів шкіл, учителів і вихователів у землі

Гессен від 19 березня 1981 р.;

Декрет про підготовку вчителів державних шкіл у землі Мекленбург-Померанія від 9 липня 1981 р.;

Закон про школу Нижньої Саксонії від 27 вересня 1993 р.;

Закон про підготовку вчителів державних шкіл у Північній Рейн-Вестфалії від 23 червня 1989 р.;

Закон про школу у Рейнланд-Пфальц від 6 листопада 1974 р.; поправки до закону внесені 17 березня 1992 р.;

Закон про підготовку вчителів в землі Саарленд від 12 липня 1978 р.; поправки до закону внесені 22 січня 1992 р.;

Закон про школу в Саксонії-Анхольд від 30 червня 1993 р.;

Указ про кар'єру державних службовців у Шлесвіг-Гольштен від 21 травня 1981 р.;

Закон про школу в землі Тюрінгія від 6 серпня 1993 р. [10, 115-116].

В землі Північній Рейн-Вестфалія участь в організації навчального процесу підвищення кваліфікації вчителів на внутрішньошкільному рівні беруть модератори, які надаються Земельним Інститутом ПКУ. Саме в цьому інституті проводиться підготовка і перепідготовка модераторів. Двічі на рік для них проводяться тренінги за «Моделлю Мутчека». Цей тренінг виражається у тому щоб шляхом аналізу допомогти вчителю самостійно виявити свої помилки і знайти шлях до їх вирішення. За допомогою цього тренінгу учасники перевіряють і зіставляють із шкільною діяльністю логіку і модель поведінки педагога. Одночасно розробляється план навчання і поведінки школяра. Для злагодженого процесу навчання з педагогами модераторам допомагають різні допоміжні матеріали — «Мануали для модераторів». Сюди відносяться різноманітні вправи, завдання, методики та ситуації для їх вирішення. Фінансову сторону, що пов'язана з роботою модераторів беруть на себе спеціальні служби федеративних земель [8, 112].

Наприкінці 90-х років Німеччина вступає у новий етап розвитку вищої освіти. Величезні перспективи відкриває перед Німеччиною процес європейської інтеграції, який передбачає створення загальноєвропейських інтелектуально-освітніх та науково-технічних умов. Дата підписання Болонської декларації являється початком створення європейського простору вищої освіти. Підписання декларації мала на увазі обов'язкове корегування національних освітніх систем для відповідності нормам прописаних для усіх учасників процесу. Цей факт передбачав реформування навчального процесу, сюди ж належить і післядипломна підготовка вчителів у всіх країнах-учасниках до яких за угодою відноситься і Німеччина.

Література

1. Altrichter H., *Lehrerfortbildung als Sicherung und Ausbau des Erfahrungswissens von Lehrern: Reihe sozialwissenschaftlicher Materialien* // H. Altrichter *Lehrerfortbildung. Konzepte und Analysen. Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer*. 1984. — Heft 4. — S. 62 – 85.
2. Heise M., *Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen* // M. Heise *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. — 2007. — Heft 10 (4). — S. 513 – 531.
3. Fuhr R., *Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschulden Lernen* // R. Fuhr *Die Deutsche Schule*. — 1980. — Heft 72 (11). — S. 668-675. 170. Fuhrmann E. *Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. Vom Wunsch-baren zum Machbaren*. *Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* E. Fuhrmann. — Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. — 320 S.
4. Hamacher P., *Aufgaben der zentralen Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Lehrerfortbildung* // P. Hamacher *Bildung und Erziehung*. — 1980. — Heft 33 (4). - S. 289-291.
5. Kerres M., *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung* // M. Kerres *Internet: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/eq-wirlamgen-kerres.pdf>* (Stand: 14.10.2007).
6. Cloer E., *Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945* E. Cloer // *Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis*. — 1980. — Heft 8. — S. 13 – 37.
7. Дистервег А. *Избранные педагогические сочинения [Текст]* // А. Дистервег. — М.: Учпедгиз, 1956. — 956 с.
8. Поліщук В., *Післядипломна освіта вчителів Німеччини ст./ В. Поліщук*. — [електронний ресурс] / Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2298/1/politchuk.pdf>
9. Турчин А.І. *Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04*. — Тернопіль, 2003. — 284с.
10. Синенко С.І. *Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис.. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і*

методика професійної освіти” / Синенко Світлана Іванівна; Центр. інститут післядипломної пед. освіти АПН України – К., 2002. – 183 с.

Rudenko I.

Social-economic and historical-pedagogic aspect of establishment and development of educational process in the system of teachers training in Germany (xviii-xx centuries)

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

The article enlighten the ways of historical and social-economic aspect of establishment and development educational process wich lies in the system of teacher training in Germany during the period of the XVIII - XX centuries.

Keywords: *educational process, teacher, method of training system of education, training*

Савінова Н. В.⁵⁶

Проблема диференціації в корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення: теоретичний аспект

У статті автор висвітлює значення диференційованого підходу для реалізації особистісно-орієнтованого впливу та ефективність його використання в корекційній педагогіці, зокрема в логопедії. Автор зосереджує увагу на тому, що диференційований підхід у процесі корекції порушень мовлення у дітей із ТПМ передбачає диференційовану діагностику порушень мовленнєвого розвитку, урахування етіопатогенезу, механізмів, симптоматики, структури мовленнєвого дефекту, психологічних особливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення

Ключові слова: *диференціація, диференційований підхід, діти з тяжкими порушеннями мовлення, діти з порушеннями психофізичного розвитку, корекційно-розвивальне навчання*

Становлення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання в історії педагогічної думки пов'язується з іменами видатних учених (М.Квінтіліан, Я.Коменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Г.Сковорода, А.Дістервег, Й.Герbart, К.Ушинський, М.Корф, О.Духнович, М.Пирогов, П.Юркевич, М.Монтессорі, С.Френе та ін.). Процес становлення проблеми характеризує накопичення практичного досвіду індивідуалізації й диференціації школярів у різних формах навчання (індивідуальній, індивідуально-груповій, класно-урочній); вивчення індивідуальних відмінностей дітей і розробка рекомендацій щодо їх урахування та розвитку у процесі навчання; обґрунтування доцільності індивідуалізації та диференціації навчання за виявленими якостями учнів (схожими та відмінними); створення нових організаційних форм навчання, що враховують індивідуальність учнів.

Основою диференційованого навчання в школі є принцип природовідповідності, згідно з яким педагог у своїй діяльності керується факторами природного розвитку дитини. Перші згадки про це зустрічаються у творах античних авторів Демокріта, Платона, Сократа, Аристотеля, подальше обґрунтування зазначений принцип отримав у трудах Я.А.Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, М. Монтессорі та ін.

Я.А. Коменський у своїй роботі "Велика дидактика" писав, що всі діти від природи мають здібності, нахили, прагнення до знань, усіх їх можна навчити. Педагог підкреслював, що вчителю в процесі роботи необхідно враховувати те, що діти відрізняються один від одного особливими здібностями. Крім того, автор великого значення надавав чіткій та правильній організації допомоги школярам у процесі навчання: "Школа повинна всього навчати молодь приємно та ґрунтовно і бути для неї найулюбленішим місцем". Вирішального значення при цьому Я.А. Коменський приділяв правильній організації процесу навчання та виховання.

А. Дістервег, розглядаючи проблеми запобігання неуспішності школярів, радив учителям звертати особливу увагу на ледачих, млявих і слабких дітей та енергійно спонукати їх до діяльності за допомогою запитань і заохочень.

"Школа повинна будувати навчально-виховний процес на засадах народності, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, глибокої пошани до людської гідності кожної дитини", – стверджував В. Белінський.

К.Ушинський одним із перших сконструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психофізичного розвитку людини в онтогенезі. Вчений відстоював думку про те, що

⁵⁶ Савінова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук; доцент; Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського

вивчення анатомії та фізіології людини повинно бути важливим для вчителя. Автор наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і будувати навчання на законах розвитку психофізіологічної природи учнів [9].

Вихідним положенням принципу природовідповідності у навчанні для К.Ушинського є твердження: "Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її в усіх відношеннях".

Видатний педагог у роботах "Історичний досвід постановки питань навчання", "Методика початкового навчання" та інших вказував на необхідність працювати з учнями різного рівня знань, підкреслюючи, що поділ класу на групи, серед яких одна є сильнішою за другу, не тільки не шкідливий, а, навіть, корисний, якщо наставник уміє, проводячи навчання з однією групою, давати двом іншим корисні самостійні вправи"[9].

На думку К.Ушинського, для успішного навчання кожної дитини необхідно створювати такі умови, в яких діти можуть проявити активність і самостійність, навчитися працювати без примусу. Педагог рекомендував, перш за все, виявити рівень знань слабкого учня, розкрити причину його відставання в навчанні, привести в систему знання, які є наявними в нього, вивчати новий матеріал з опорою на засвоєні знання, просуватися вперед невеликими кроками. Він радив педагогам уникати безперервної критики результатів навчання дитини, частіше запитувати тих, хто відстає. Великого значення в роботі вчителя автор відводив запобіганню неухважності дітей, подоланню механічного заучування навчального матеріалу, рекомендував широко використовувати різноманітні методи навчання, які дозволяють обов'язково враховувати індивідуальні особливості уваги, пам'яті і мислення школярів [9].

Вочевидь, проблема диференціації навчання не є новою. Однак, практика реалізації диференціації постійно розвивається: з'являються нові форми, видозмінюються старі.

Відтепер зосередимо увагу на проблемі диференційованого підходу у корекційній педагогіці. Значення диференційованого підходу для реалізації особистісно-орієнтованого впливу та ефективність його використання в корекційній педагогіці отримали обґрунтування в роботах багатьох учених (Л.Баряєва, В.Воронкова, О.Денисова, Е.Єкжанова, Л.Кобріна, Е.Логінова, Н.Малофєєв, В.Синьов, Е.Стребелева, С.Миронова, М.Шеремет та ін.).

Диференційований підхід до навчання і виховання передбачає використання призначених саме для дітей з порушеннями психофізичного розвитку освітніх програм, методів, необхідних технічних засобів навчання, роботу спеціально підготовлених педагогів, психологів та інших фахівців, поєднання навчання з необхідними медичними, профілактичними і лікувальними заходами, певні соціальні послуги, матеріально-технічну базу спеціальних освітніх установ та їх науково-методичне забезпечення.

Диференційований підхід до дітей і підлітків з особливими освітніми потребами в умовах колективного навчального процесу обумовлено наявністю варіативних типологічних особливостей, навіть у межах однієї категорії порушень. Так, в одному класі або групі можуть навчатися розумово відсталі діти з різними особливими проявами цього порушення, можливими додатковими відхиленнями в розвитку. Вони будуть відрізнятися між собою різними навчально-пізнавальними можливостями, пізнавальною активністю. Виходячи з наявності в класі різнорідних за своїми характеристиками мікрогруп, визначається різний для кожної з них зміст навчально-корекційної роботи, а також її темп, об'єм, складність, методи і прийоми роботи, форми і способи контролю та мотивації до навчання. Розподіл на мікрогрупи тих, хто навчається, є умовним і непостійним: по мірі просування вперед, діти можуть переходити з однієї мікрогрупи до іншої.

Суттєвого значення для вирішення на практиці окресленої проблеми набуває концептуальне положення, висунуте Л.Виготським, про два рівні розумового розвитку дитини. Перший з них – рівень актуального розвитку, який характеризується запасом знань та умінь, об'ємом та рівнем навченості, які вже стали внутрішнім здобутком учня, сформованою здібністю виконувати навчальні завдання самостійно.

Другий – "зона найближчого розвитку" – визначається як більша або менша можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самостійно, до того, що вона зможе робити у співпраці. "Зона найближчого розвитку" націлена на перспективу учня, вона визначає завтрашній день учня, динамічний стан його розвитку. Вона повинна визначатися самим учнем, його позицією по відношенню до себе з урахуванням потреб та можливостей [2; 3].

Успішність навчання школярів визначається їх психофізіологічними особливостями. Це підтверджується спеціальними дослідженнями психологів, педагогів, методистів, у роботах яких зазначається, що сприйняття навчального матеріалу залежить від домінуючого типу функціональної

спеціалізації півкуль головного мозку людини. Ліва та права півкулі виконують різні функції: права відповідає за образно-чуттєвий аспект мислення, а ліва – за понятійно-логічне мислення. Така нерівнозначність півкуль головного мозку (функціональна асиметрія) проявляється не тільки в різниці функцій м'язів лівої та правої половини тіла, але й у роботі органів чуття (зору, слуху і т. ін.). Ця асиметрія відіграє певну роль у формуванні особистості, визначає установки та ціннісні орієнтири, стилі мислення, нахили та здібності людини, а також деякі особистісні якості. Від ступеня вираженості спеціалізації півкуль залежить рівень інтелектуальних, художніх та біофізичних можливостей дітей у навчальній діяльності, та, відповідно, рівень успішності при навчанні [7].

Проблема диференційованого підходу у корекційній педагогіці традиційно вирішується на основі комплексного та динамічного вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що в свою чергу засновується на загальних теоретичних та методологічних концепціях вітчизняної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Фізичні та психічні порушення дітей, на думку Л.Виготського, Г.Дульнєва, В.Лубовського та ін. ведуть до трансформацій у розвитку, що специфічно проявляється у кожному конкретному випадку. Діти, які мають специфічні відхилення у розвитку, характеризуються такими освітніми можливостями та потребами, особливість яких обумовлюється як специфічними первинними порушеннями розвитку, що виникають внаслідок наявності органічних уражень або функціональних розладів, так і вторинних, які проявляються у порушеннях вищих психічних функцій [2; 3].

При організації процесу навчання дітей, які мають специфічні ускладнення в оволодінні знаннями загальноосвітньої програми, необхідно здійснювати аналіз наявних порушень у дітей з метою визначення освітнього маршруту.

У процесі аналізу особливостей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку вчені (Д.Азбукін, Р.Боскіс, Т.Власова, В.Воронкова та ін.) пропонують ділити дітей на групи за варіантами порушень та, як наслідок, за труднощами у навчанні. Вчені рекомендують використовувати варіативні навчальні плани, освітні та корекційні програми, застосовувати такі форми, методи та прийоми, які б відповідали мовленнєвим та інтелектуальним можливостям дітей та сприяли б максимальній реалізації завдань щодо розвитку їх потенційних можливостей [4].

У системі корекційно-розвивального навчання розвиток загальних здібностей до навчання є одним з основних завдань корекційно-розвивальної роботи. На початкових етапах зміст та методики навчання “підлаштовують” під індивідуальні типологічні особливості дітей з особливостями у розвитку. Якщо застосування диференційованого підходу відбувається у позитивному напрямку, дитина долає психолого-педагогічні перешкоди, які раніше заважали у процесі успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, то темп подання навчального матеріалу прискорюється, а процес навчання ускладнюється [5; 6].

Реалізація диференційованого підходу до дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає цілеспрямовану зміну найближчих задач та окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання методами та організаційними формами з урахуванням загального та особливого у розвитку кожної дитини з мовленнєвою або інтелектуальною патологією. Диференційований підхід у процесі навчання передбачає дієву увагу до кожної дитини, її творчої індивідуальності, правильне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожної дитини з особливостями розвитку [5].

Л.Виготський підкреслює, що робота освітніх установ у минулому базувалася на недиференційованому підході до дітей з порушеннями у розвитку. Спеціальним освітнім установам доводилося працювати з “необробленим” матеріалом, що складало найголовніші труднощі при впровадженні диференційованого підходу у процес навчання. “Диференціювання повинно бути головним правилом всієї нашої нової практики,” – зазначав учений.

Сучасний диференційований підхід до корекції порушень розвитку (Л.Баряєва, В.Воронкова, О.Денисова, Е.Єжканова, І.Еременко, Л.Вавіна, А.Капустін, Л.Кобріна, В.Синьов, С.Миронова, Е.Стребелева та ін.) може бути ефективним за наступних умов [1; 4; 5; 6; 8]:

- а) диференційованої, корекційно-спрямованої профілактики;
- б) урахування типологічних відмінностей у мовленнєвому та психічному розвитку;
- в) перспективному орієнтуванні на потенційні можливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
- г) поєднанні диференційованого та індивідуального підходу у процесі корекції;
- д) диференційованого підходу до організації, змісту мовленнєвого та психічного розвитку дошкільників з обмеженими можливостями здоров'я;
- е) організації загальноосвітнього простору, що допомагатиме у реалізації диференційованого

підходу;

ж) єдності корекційного та розвивального навчання.

Потреба сучасної педагогіки у реалізації диференційованого підходу до процесу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я у сучасних корекційних установах, за дослідженнями А.Тупоногова, обумовлена наступними факторами:

- зацікавленість соціуму в організації найкращих умов для діагностики та розвитку здібностей дітей з обмеженими психічними або фізичними можливостями з максимальним використанням їх потенціалу;
- необхідність задоволення інтересів та потреб у навчальному та творчому самовираженні дітей з обмеженими можливостями, як представників підростаючого покоління;
- наявність протиріччя між традиційними фронтальними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу;
- існування яскраво вираженої різниці у готовності до засвоєння навчального матеріалу дітьми, які мають різні за характером та ступенями вираженості обмеження;
- наявність різного рівня зацікавленості дітей з обмеженими можливостями до освітнього процесу;
- необхідність подолання негативного ставлення певної частини дітей до навчання [278].

Таким чином, оволодіння уміннями та навичками дітьми з порушеннями психофізичного розвитку залежить від вікових, типологічних та індивідуальних особливостей, які визначають ті суб'єктивні труднощі, які відчувають різні діти при засвоєнні змісту матеріалу різної складності. Крім того, реалізація диференційованого підходу допомагає оптимізувати процес навчання у різнорідних групах та отримати більш високий рівень розкриття потенціалу кожної дитини або окремої групи.

У сучасній корекційній педагогіці мають місце різноманітні форми організації диференційованого підходу у процесі корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей, зокрема із затримкою психічного розвитку (Л.Баряєва, І.Бутузова, І.Єременко, Л.Вавіна, Г.Марсіянова, Є.Стребелева та ін.) [1; 5; 6; 8].

Найбільш розповсюдженою формою організації диференційованого підходу при корекції мовлення отримала традиційно-класична форма, при якій відбувається розподіл дітей за групами відповідно до їх пізнавальних та мовленнєвих можливостей.

А.Капустін відмічає, що у процесі корекції порушень мовлення у дітей із ЗПР диференційований підхід передбачає синтезування його з принципом системності, тобто удосконалення всієї мовленнєвої системи у цілому відбувається через корекцію порушень окремих складових мовленнєвої діяльності при їх взаємозв'язку та взаємодії.

У процесі здійснення корекційно-логопедичної роботи з дітьми необхідно враховувати специфіку психічного розвитку, механізми, симптоматику та структуру мовленнєвого дефекту, порушення певних аналізаторних систем з подальшим використанням збережених ланок. У процесі корекції мовленнєвої діяльності диференційований підхід набуває особливої значущості через особливість проявів, структури мовленнєвого дефекту, співвідношення рівнів сформованості різних компонентів порушень імпресивного та експресивного мовлення зазначеної категорії дітей [6].

Реалізація диференційованого підходу при корекції мовленнєвої діяльності потребує від логопеда, психолога та інших фахівців:

- уміння виділяти найбільш суттєві параметри та оцінювати динаміку психічного та мовленнєвого розвитку з метою забезпечення можливостей переходу дитини з однієї групи до іншої, враховувати зростання мовленнєвих можливостей дитини у процесі корекційної логопедичної роботи;
- здійснення особистісно-орієнтованого підходу при організації корекційно-розвивального навчання з урахуванням вікових, індивідуальних, специфічних особливостей проявів та механізмів мовленнєвих та немовленнєвих порушень та їх співвідношення у структурі дефекту;
- уміння виявити та наочно продемонструвати можливості комплексної роботи при корекції мовлення дітей з різною мовленнєвою патологією;
- забезпечення можливості вибору індивідуального корекційного маршруту.

Варіативність складу дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення, наявність індивідуальних особливостей є об'єктивною умовою диференційованого підходу при корекції мовлення у дітей.

У зв'язку з цим при організації диференційованої корекції необхідно мати повну інформацію про мовленнєві та пізнавальні можливості дітей, повний аналіз комплексної диференційованої діагностики з урахуванням досліджень клінічної медицини, а також логопедичного, психологічного, педагогічного обстежень. Діагностика є необхідною для точного оформлення логопедичного висновку, диференціації схожих за симптоматикою, але різних за механізмами форм мовленнєвих

розладів, встановлення структури провідного порушення та вторинних відхилень у розвитку з урахуванням локалізації та механізмів порушень центральної нервової системи, що у свою чергу передбачає проведення кореляційного аналізу мовленнєвих та немовленнєвих симптомів, даних медичного, психологічного, логопедичного обстеження, співвіднесення рівнів розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, особливостей сенсомоторного розвитку дитини. За допомогою комплексної диференційованої діагностики стає можливим комплектування дітей у групи з урахуванням виявлених особливостей та проведення диференційованої корекції порушень мовлення.

Чим раніше здійснюватиметься систематична диференційована корекція мовленнєвої діяльності, яка передбачатиме удосконалення всієї мовленнєвої системи у цілому через корекцію окремих компонентів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, тим ефективніше буде здійснюватися соціальна адаптація дітей із ТПМ.

Таким чином, диференційований підхід у процесі корекції порушень мовлення у дітей із ТПМ передбачає диференціальну діагностику порушень мовленнєвого розвитку, урахування етіопатогенезу, механізмів, симптоматики, структури мовленнєвого дефекту, психологічних особливостей дітей із ТПМ.

Проте, варто зазначити, що диференційований підхід до корекції мовленнєвих вад, зокрема його практична площина, є недостатньо розробленою в логопедії, що потребує подальшого дослідження, аналізу, модернізації та розвитку.

Література

1. Вавина Л. С., Мерсіянова Г. Н. Дифференциация обучения умственно отсталых первоклассников [Текст] / Л. С. Вавина, Г. Н. Мерсіянова // Дефектология. – № 6. – 1969. – С. 12-17.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Сост. Т. М. Лифанова / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства: В 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 5. – 369 с.
4. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
5. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі [Текст] / І. Г. Єременко. – К.: «Радянська школа», 1966. – 131 с.
6. Морозова В. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза [Текст] / : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / В. В. Морозова. – Санкт-Петербург, 2011. – 309 с.
7. Потапов А. С. Психофизиологические основания дифференцированного обучения [Текст] / А. С. Потапов // Философия образования XXI века. – 2002. – № 3. – С. 82 – 87.
8. Стребелева Е. А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева // Дефектология – 1996. – № 4. – С. 75 – 83.
9. Ушинський К. Д. Избр. пед. произведения [Текст] / К. Д. Ушинський. – М.: Просвещение, 1968. – 558 с.

Savinova N.V.

The problem of differentiation in a correctional work with children with severe speech disorders: a theoretical aspect

V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University, Ukraine

In the article the author describes the meaning of a differentiated approach to the implementation of the personality-focused impact and effectiveness of its use in correctional pedagogy, in particular in logopaedics. The author focuses attention on the fact that a differentiated approach in the process of correction of abnormalities of speech in children with severe speech disorders provides for differential diagnostics of disorders of speech development, accounting etiopatogenesis mechanisms, presentation, the structure of the speech defect, psychological features of children with serious speech disorders.

Key words: *differentiation, differentiated approach, children with severe speech impairments, children with psychophysical development, correctional and developing education*

PUBLISHED BY

**SOCIETY FOR CULTURAL AND SCIENTIFIC PROGRESS IN CENTRAL AND
EASTERN EUROPE**

Editors: Dr. Vámos X.; Dr. Barkáts J.; Dr. Tarasenkova N; Kótis L.;

Web editor: Barkáts N.

**BUDAPEST
2013**