

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ
УРОЧИСТОГО ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ)**

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцінковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том IV (12): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014. – 392 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume IV (12): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 392 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (4)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 4 до Вип. 31, Том IV (12), 2014 р.

**З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ УРОЧИСТОГО
ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-ГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

АБРАМОВИЧ В. Є.,
здобувач,
кафедра педагогічної
майстерності,
Київський міжнародний
університет,
викладач, кафедра іноземних мов,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ НА ПЕРШОМУ КУРСІ МЕДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД

У статті розглядається хід впровадження нових форм та методів застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в перший рік навчання (PACES) системи вищої медичної освіти Франції на прикладі досвіду медичного факультету Бобіньї, Париж 13. Це дослідження засноване на аналізі відвідувань сайту «Віртуальний Кампус», на якому розміщені такі засоби викладання як підкасти, роздатковий матеріал, семінари та форум, а також результати опитування студентів.

Ключові слова: онлайн навчання, ІКТ, вища медична освіта, підкаст, семінар, форум, Франція.

В данной статье рассматривается ход внедрения новых форм и методов использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в первый год медицинской подготовки (PACES) системы высшего медицинского образования Франции на примере опыта медицинского факультета Бобиньи, Париж 13. Это исследование основывается на анализе посещений сайта «Виртуальный Кампус», на котором размещены такие средства обучения как подкасты, раздаточный материал, семинары и форум, а также результаты опроса студентов.

Ключевые слова: онлайн обучение, ИКТ, высшее медицинское образование, подкаст, семинар, форум, Франция.

This is a progress report on the introduction of new technologies of information and communication (TIC) in the first year of common health studies (PACES) at the Faculty of Medicine of Bobigny, Paris 13. A pod-cast lectures as well as workshops associated with an online forum questions in some subjects including physiology have been posted on the Virtual Campus which hitherto housed the documents for lectures (slideshows and / or handouts). This study is based on analysis of the connections to the site of the Virtual Campus that hosts these teaching methods as well as the results derived from a survey of students. The pod-cast to re-view a slideshow with bunk teacher talk as granted during the lecture seems to be an interesting complementary modality to the presence in the courses and the provision of documents (slides and / or handouts) most often to review specific points of the course. In some disciplines, the accession of teachers is an issue to be resolved (legal contract law to establish the image). Online workshops associated with forum questions seem to allow students to work in maintaining a certain degree of interactivity when the number of students by a workshop group becomes too large.

Key words: *online learning, TIC, higher medical education, podcast, workshop, forum, France.*

Протягом декількох останніх років поява нових інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) змінила спектр інструментів, які використовують студенти у навчанні. Як зазначила Женев'єва Фіорасо (Geneviève Fioraso), державний секретар з питань науки та освіти, з приводу відкриття національної платформи дистанційного онлайн навчання наприкінці 2013 року: «Відбувається цифрова революція. Це і можливість, і виклик для руху університету. Шанс переосмислити розвиток і передачу знань, в інтерактивному режимі, з теперішніми та майбутніми студентами сьогодні, що знаходяться в самому центрі освітнього проекту вищої освіти. Наше завдання полягає в побудові успішного, інноваційного, сучасного і відкритого для світу університету [4].

На теперішній час існує значна кількість досліджень вітчизняних науковців з питань впровадження онлайн навчання на різних етапах медичної

підготовки за різноманітними аспектами: на додипломному (Т.А. Хомазюк, В.І. Грищенко, Ю.П. Люлька та ін.) і післядипломному (В.К. Гринь, О.І. Бассов, Д.В. Соколов, А.С. Воробйов) етапах медичної освіти, в рамках нової концепції «суспільства знань» (Ю.В. Вороненко, О.П. Мінцер), технологію викладання курсу ортопедичної стоматології на сайті із застосуванням сучасних Інтернет-технологій як основного засобу для забезпечення самостійної роботи студентів дослідили вчені кафедри ортопедичної стоматології Одеського національного медичного університету Л.Д. Чулак, А.О. Бас, В.Г. Штурмінський, В.В. Корчемний; вчені Національного медичного університету імені О.О. Богомольця: В.О. Калібабчук, Н.В. Стучинська, Т.А. Лисенко дослідили проблему організації самостійної роботи студентів з медичної хімії засобами ІКТ, І.Є. Булах досліджує питання теорії педагогічних тестів, медичної інформатики тощо. І.М. Дуніна в своїх публікаціях

розкриває особливості застосування дистанційного навчання в університетах Франції та проводить аналіз досліджень французьких науковців з цього питання. Проте, практичне застосування цих технологій в Україні залишається обмеженим й особливо на додипломному етапі медичної підготовки, коли більшість освітніх порталів залишаються лише віртуальними бібліотеками, хоча одним з головних принципів сучасного дистанційного навчання є інтерактивність. Таким чином, проблема ефективного застосування онлайн навчання залишається гостро актуальною.

Вище зазначені протиріччя між світовими тенденціям розвитку онлайн навчання в медичній освіті і реальним станом його реалізації в українських університетах обумовлюють необхідність дослідити особливості застосування інформаційних технологій у Франції на додипломному етапі, а саме – в перший рік першого циклу навчання. Відповідно, нашим завданням було розкрити загальні тенденції використання ІКТ онлайн на французьких медичних факультетах, на прикладі факультету Бобінь розглянути хід впровадження нових форм та методів застосування ІКТ в перший рік навчання та проаналізувати його результати.

Сучасна система вищої медичної освіти у Франції стає більш гнучкою та намагається відповідати потребам суспільства різними шляхами. Медичні факультети використовують різні методи та засоби ІКТ на всіх етапах медичної підготовки в різному обсязі. У той час, як система дистанційного навчання на післядипломному та особливо безперервному циклах освіти міцно зайняла своє місце (у FMC - 50% учбового часу) й має великосяжну базу ресурсів, форм і методів їх застосування, засоби використання ІКТ на додипломному етапі все ще в процесі розробки, але вже на багатьох медичних факультетах ці технології повністю інтегровані в систему навчання у

формі відеоконференцій та так званої «персональної навчальної зони» (Espace personnel de formation) чи «цифрової робочої зони» (Espace numérique de travail) [5], [2], [3]. Вона дозволяє студенту користуватися учбовими матеріалами (включаючи аудіо та відео) з дисциплін, що вивчаються, задавати питання викладачам та отримувати результати іспитів та власного рейтингу. Наприклад, в університеті Гренобля кожен семестр ділиться на 24 навчальних групи, згрупованих по 4, для формування 6 циклів навчання. Кожна група триває протягом чотирьох тижнів, кожен з яких присвячений різним формам діяльності й перші два тижні навчання проводиться з використанням ІКТ онлайн :

- перший тиждень присвячений вивченню дисциплін з DVD або з сайту med@TICE, тобто одна або дві різні дисципліни вивчаються протягом тижня у вигляді анімованих мультимедіа, що супроводжуються аудіо записом коментарів викладача.
- другий тиждень використовується для формулювання онлайн питань (la Formulation en Ligne des Questions FLQ) викладачам: ці питання стосуються виключно тих мультимедійних курсів, що вивчалися на попередньому тижні. Вони закладають основу подальших очних інтерактивних занять (des Séances d'Enseignement Présentiel Interactif (SEPI)) наступного тижня [6].

У вересні 2010 року в ході реалізації реформи першого року медичного навчання (PACES) педагогічний колектив факультету (UFR) «Охорони здоров'я, медицини та біології людини» Університету Париж 13 (Бобінь) вирішив скористатися можливістю ввести інші методи навчання, використовуючи «Віртуальний кампус» (Campus Virtuel). Однією з причин цього нововведення була необхідність реорганізувати освіту за єдиною програмою на всіх UFR Франції, організованою по семестрах, як це передбачено форматом LMD (європейська схема

«ліценціат – магістр – доктор»), та за міждисциплінарними навчальними одиницями (*unité d'enseignement* - UE) з розподілом 2 семестру (S2) на 4 напрями: медицина, стоматологія, фармація та акушерство. Також, однією з причин цих навчальних змін стало очікування збільшення кількості студентів, що в кінцевому результаті не відбулося в Париж 13. Тим не менш, існує тенденція до збільшення співвідношення кількості студентів відносно кількості викладачів в останні роки. Якщо застосування відеоконференцій вирішує проблему проведення лекції на декілька аудиторій, ідеальні умови (групи з менш ніж 50 студентами, що дозволяє використовувати інтерактивні методи) для семінарів вже не витримуються.

На факультеті Бобіньї, на додаток до відео-конференцій, необхідних для лекцій і вже існуючих протягом багатьох років, була введена система *подкастів*. Крім того, деякі викладачі відмітили, що стало важко забезпечувати ефективне проведення семінарів в групах – форма навчання, що користуються популярністю серед студентів. В наслідок цього, наприклад, курс з фізіології був переведений повністю в форму онлайн з форумом для запитань. Також викладачі клітинної біології розмістили свої семінари, а викладачі фармакології – форум для запитань. Інші дисципліни зберегли «традиційні» семінари, але з групами із значною кількістю студентів (анатомія, біофізика, фізика), або організованих у формі «робочих сесій» (біостатистика).

Завдання впровадження ІКТ онлайн на першому курсі особливо важливо, оскільки це конкурсний рік, який вимагає забезпечення рівного рівня надання знань для всіх студентів і, що відрізняє його від наступних років, характеризується дуже активною участю студентів в процесі навчання незалежно від його форми (лекції чи семінари).

Таким чином, можна припустити, що онлайн-методи навчання до-

зволять викладачам працювати, підтримуючи належний рівень надання знань для всіх студентів, не шкодячи освітнім цілям.

Доктор Ізабель Фам (Isabelle Pham) провела дослідження за результатами першого року впровадження Віртуального кампусу на факультеті Бобіньї, метою якого було з'ясувати як студенти використовують ці нові інструменти та їх сприйняття і прихильність до цих методів [7]. Проаналізуємо результати цього дослідження.

Використання подкастів. Кількість відвідувань та час, проведений в Кампусі, була низькою на початку року, що відображає труднощі в ознайомленні з системою та небажання з боку викладачів окремих предметів приймати участь у проекті через деякі юридичні аспекти (авторські права, право на зображення та ін.), що потребує певних уточнень і встановлення правових договорів. Крім того, опитування студентів показала досить задовільну зацікавленість (58%). Але на кінець навчального року кількість навчальних курсів, представлених на сайті значно збільшилася, що вказує на більшу зацікавленість викладачів, які зрозуміли доцільність такої форми роботи. Також вони отримали можливість проаналізувати потреби студентів стосовно змісту файлів та внести необхідні зміни. Тривалість окремих сесій вказує на те, що студентів цікавлять певні окремі пункти курсу, які можна переглядати завдяки розподілу підкастів на розділи. Також, цікавою стала можливість повторного перегляду слайдів з аудіо коментарями викладачів як під час лекції та отримання матеріалів для друку.

Семінари. Більшість студентів вважають семінари (практичні заняття) дуже важливими у підготовці до конкурсу. Ця думка знаходить своє відображення в національному опитування, проведеному Національною асоціацією студентів-медиків Франції (ANEMF), опублікованому в червні 2011 року [1], згідно якого вони бажа-

ли збереження квоти на практичні заняття в розмірі 30% з групами по 35 студентів максимум. Для факультету Бобині це означало виникнення проблеми не тільки недостатньої кількості викладачів, але й місцезоташування. На практиці на семінари виділяється від 10 до 33% від загальної кількості годин з дисципліни. Групи складаються або зі 130 студентів (8 груп) чи 250 студентів (4 групи) відповідно до доступної кількості викладачів. Деякі дисципліни (такі як гуманітарні) не пропонують практичних занять взагалі.

Для семінарів онлайн на факультеті обрали такі самі методи інтерактивного навчання та роздатковий матеріал як й ті, що застосовуються на очних заняттях. Нарешті, остаточне опитування показало, аналогічну пропорцію студентів, які відвідували очні (86%) та онлайн семінари (81%) з високим рівнем задоволеності саме інтернет навчанням (82%). Якщо розглядати студентські коментарі, критичні зауваження більше сутності цих занять ніж їх форми: не адаптованість завдань до конкурсних, критика в адресу конкретного викладання або викладача.

Ми хотіли би відмітити додаткові функції цієї платформи, що дозволяють розробляти онлайн вікторини для проведення самооцінки студентів. Така форма роботи дозволяє підвищити мотиваційний рівень студентів й, в свою чергу, покращити ефективність їх підготовки.

Форум. Форум для запитань представляється необхідним на додаток до семінарських занять онлайн за відсутності прямого контакту і втрати взаємодії з викладачем. Він представляє собою відкритий форум, де студенти можуть задати питання за темами дисципліни або окремого семінару. З практики відомо, що тільки 10% - 15% студентів задають питання під час традиційного заняття, у той час як решта їх слухає й намагається отримати користь з відповідей. Недоліки та перепони, з якими ми можемо зіткнутися

під час проведення такої форми навчання наступні:

- можливість появи небажаних коментарів та питань, що не пов'язані з дисципліною, які можуть «забруднювати» форум;
- відсутність структуризації запитань за розділами або темами;
- проблема врахування робочого часу викладачів.

В цілому, наявність ІКТ в навчанні на першому курсі медичної освіти стрімко розвивається не тільки у Бобині, але, як зазначено вище, й на інших французьких факультетах медичних наук. Головні зусилля в цій галузі спрямовані на:

- в інформаційному плані: враховуючи специфіку цього року як підготовчого до вступних іспитів, студенти дуже вимогливі й, завдяки онлайн підтримки навчального процесу, якість курсу вже не розглядається виключно як така, що залежить від якості викладання або змістовного наповнення, але в залежності від доступності цього курсу: залучення викладача у підкастах, проблеми з підключенням і комп'ютерні помилки та ін.. Можливість для викладачів проводити індивідуальний аналіз кількості відвідувань дозволяє проводити глибший аналіз змісту навчального курсу та педагогічної ефективності ІКТ (кореляція результатів використання ІКТ з успішністю на іспитах). Але ми повинні враховувати той факт, що згідно опитуванню 30% студентів сказали, що при підготовці до конкурсу вони вважають вкрай корисним займатися з тьютором від студентської асоціації (30%) і приватну підготовку (60%).
- в педагогічному плані необхідно досягти гармонізації використання ІКТ між різними дисциплінами і оптимального застосування наявних інструментів (вправи та онлайн-вікторини).

Таким чином, застосування таких інструментів онлайн навчання

як лекції у формі інтерактивних відео конференцій, підкастів, семінарів та форумів надає такі переваги як: по-перше - зменшення аудиторного навантаження викладачів, по-друге - проведення глибшого аналізу навчального контенту, що надає більшої гнучкості освітньому процесу у відповідь на потреби студентів, по-третє - підвищення зацікавленості студентів у навчанні та мотивації їх до самостійної роботи і саморозвитку. З іншого боку, головною проблемою у застосуванні французького досвіду в українських університетах є, на нашу думку, враху-

вання робочого часу викладачів та набагато менша зацікавленість і мотивація українських студентів через значні відмінності в побудові систем вищої медичної освіти країн (тобто, в Україні реалізація подібних технологій була б більш доцільніша та ефективна на 3 курсі при підготовці до іспитів КРОК).

Перспективним напрямом дослідження означеної проблематики є вивчення особливостей застосування дистанційного навчання онлайн на післядипломному етапі медичної підготовки у Франції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Contribution au PACES* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.anemf.org. – Загол. з екрану. – Мова франц.
2. *La Première Année Commune aux Etudes de Santé (PACES) à l'Université Montpellier 1* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.univ-montp1.fr/formation/la_paces_de_a_a_z. – Загол. з екрану. – Мова франц.
3. *Faculté de Médecine de l'Université Aix-Marseille. L'enseignement / La politique pédagogique* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.timone.univ-mrs.fr/medecine/enseignement/censeignement.html>. – Загол. з екрану. – Мова франц.
4. *France Université Numérique : la première plateforme d'enseignements en ligne est ouverte* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/france-universite-numerique-la-premiere-plateforme-d-enseignements-en-ligne-est-lancee>.
5. *Université de Rouen* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://universitice.univ-rouen.fr/>. – Загол. з екрану. – Мова франц.
6. *UFR de Médecine et de Pharmacie de Grenoble* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www-sante.ujf-grenoble.fr/SANTE/cms/sites/medatice/paes/portail/?pid=99>. – Загол. з екрану. – Мова франц.
7. *Utilisation des enseignements en ligne pour la 1ère Année Commune des Etudes de Santé (PACES) Etat des lieux à l'UFR Bobigny – Paris 13. Mémoire du DIU de Pédagogie Médicale (Paris 5, Paris 6, Paris 11, Paris 12)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.upmc.fr/medecine/pedagogie/memoire/Memoires%202011/2011%20PDF/Pham.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова франц.

АЛЕКСАНДРОВА Н.М.,
аспірант, кафедра
педагогіки та психології,
ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима
Гетьмана»,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті аналізуються основні організаційні форми і методи формування управлінської культури студентів у процесі психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті.

Ключові слова: методи і форми навчання, інтерактивні форми навчання, психолого-педагогічна підготовка студентів, управлінська культура, спецкурс.

В статье проанализированы основные организационные формы и методы формирования управленческой культуры у студентов – будущих преподавателей экономики в процессе психолого-педагогической подготовки в экономическом университете.

Ключевые слова: формы и методы обучения, интерактивные формы обучения, психолого-педагогическая подготовка, управленческая культура, спецкурс.

The author of the article analyzes the main methods and techniques of cultivating the governance culture in students – future lecturers of economics in the process of their professional preparation at economic university.

Key words: teaching methods and techniques, governance culture, professional preparation, classroom management.

Проблема у загальному вигляді. Актуальність формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки у процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті зумовлена інноваційними освітніми процесами, ідеями гуманізації, гуманітаризації та культурологічної спрямованості професійної підготовки майбутніх викладачів у непедагогічному вищому навчальному закладі. Система освіти зазнала істотних трансформацій, що, передусім, відбуваються у щоденній професійній діяльності викладача. В інноваційному соціокультурному середовищі демократизуються процеси прийняття управлінських рішень і відповідно видозмінюється функціональні ролі сучасного викладача університету. Від носія та інтерпретатора знань, демонстратора практичних дій і мислєдіяльнісних процедур викладач перетворюється в організатора та управлінця навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Усе це актуалізує проблему формування управлінської культури у студентів майбутніх викладачів економіки.

Однією з головних умов реалізації змісту методики формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки є залучення таких форм, методів і засобів організації їхньої професійної підготовки в умовах економічного університету, які б дозволили розвинути професійні управлінські навички та управлінську культуру за рахунок активізації навчально-пізнавального процесу,

підвищення суб'єктності студентів, диференціації, залучення міждисциплінарного та інтегративного підходів до побудови змісту професійної підготовки майбутніх викладачів. Головним засобом реалізації цієї умови, на переконання дослідників С.Корольок, Л.Васильченко, є поєднання активних форм навчання з використанням проблемно-пошукових методів (проблемні та комбіновані лекції, обмін досвідом, практичні заняття).

Аналіз останніх наукових досліджень. У теорії і практиці професійної освіти накопичений чималий досвід залучення активних та інтерактивних методів, технологій, методик підготовки майбутніх викладачів. Науково-методичне обґрунтування залучення таких форм організації навчання студентів у вищій школі, як: диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри знайшли своє відображення у наукових працях В.Лозової, С.Золотухіна, В.Гриньової, Л. Бондарчука, Е. Федорчука, П. Щербаня. Методологічну основу розробки інтерактивних методів та технологій навчання викладачів складають наукові праці сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників: Ю.Бабанського, В.Біблера, І.Зязюна, В.Кларіна, Ст.Кові, К.Фопеля.

Формулювання мети статті. Отже метою даної статті є виокремлення психолого-педагогічних можливостей формування управлінської культури у студентів майбутніх викладачів економіки засобами інтерактивних форм та методів.

Виклад основного матеріалу. Формування управлінської культури викладача має забезпечувати інтеграцію змістової та організаційної складових навчального процесу в економічному університеті. Таке поєднання сприятиме «зануренню» та «проживанню» педагогічних управлінських ситуацій, вирішення завдання «залучення» студентів до сфери розумової діяльності і на цій основі оволодіння певною методологією управління навчально-пізнавальним процесом, розвиток суб'єктності викладача як управлінця [1].

Реалізація методики формування управлінської культури викладача економіки відбувалася шляхом впровадження системи спеціально розроблених та підібраних методів у навчально-пізнавальний процес професійної підготовки студентів — майбутніх викладачів економіки. Дану систему складали методи:

- аксіологізації професійних управлінських знань інформаційного впливу (комбінована лекція, бесіди, розгляд додаткових питань на відповідну тематику);
- розвитку рефлексії особистісних професійних якостей та здібностей (вирішення професійних завдань на розвиток педагогічного управлінського мислення за методиками Н.Тамарської, Л.Азарової, М.Кононенко; педагогічні управлінські ситуації, розроблені Е.Зеєр, О.Шахматова; ситуації для практики використання положень теорії емоційного інтелекту, розроблені І.Кузнєцовою; залучення зарубіжного досвіду «classroom management»; тренінгові вправи «Селфбрендінг», вправи на активізацію творчої уяви, вправи «Професійний портрет сучасного викладача», «Створення власного афоризму», «Мої цілі на шляху до успіху», «Формула успіху сучасного викладача», «Складові персонального бренду викладача», адаптована версія SWOT-аналізу особистості

(П.Друкер), «Мій імідж», «Рефлексія окремих аспектів буття», «Мої цінності»; комплекс традиційних та спеціально-адаптованих методик діагностики професійно-управлінських якостей студентів — майбутніх викладачів економіки);

- активізації, розвитку і реалізації вмінь творчого використання управлінських знань у навчальній та професійній діяльності студентів (опанування методами актуалізації та розвитку і реалізації творчого, особистісного потенціалу студентів за методиками «мозкової атаки», «Діалогів Сократа», аналіз та вирішення проблемних ситуацій у міні-кейсах).

Під час організації та проведення експериментальної апробації розробленого спецкурсу «Управлінська культура викладача» ми залучали навчальні стратегії для вмотивованого навчання, а саме: обов'язкова опора на наявний досвід та знання студентів, використання та залучення графічних засобів візуалізації знань (мультимедійні презентації), орієнтація навчання на співпрацю, створення ситуацій успіху студентів, організація дискусій як на лекціях так і на практичних заняттях у формі Сократівських бесід та моделювання професійних ситуацій.

Для викладу основних тем з метою формування системи знань про взаємозв'язок управління й культури, зміст управлінської діяльності викладача та сутність його управлінської культури ми використовували різні форми лекцій (комбіновану, проблемну, лекцію-дискусію). У ході лекційних занять розкривається інформаційна база спецкурсу, значущість знань про сучасні вимоги до управлінської діяльності викладача університету, його місії, перспективи його професії та можливості самовдосконалення, управління як культурного фактору, ідеї харизматичного управління, сутність управлінської культури викладача, ознайомлення із її компонентами, показниками сформованості, роллю

у розвитку особистості викладача та морально-етичні норми поведінки викладача університету.

Для розгляду проблемних питань застосовувалася проблемна лекція, яка дала змогу залучити аудиторію до наукового пошуку, спільно осмислити інформацію, підводячи студентів до самостійних висновків чи самостійного усвідомлення тих чи інших позицій, виокремлених викладачем. Ми ставили собі за мету показати шляхи підвищення цінності та значущості професії педагога; що означає «знати свою професію»; перспективи розвитку педагогічної професії; що притаманно особистості педагога: його творчий потенціал, широкий кругозір, професійні риси і якості; різні погляди на роль педагога; педагогічна майстерність як сплав культури особистості, кругозору та бездоганної педагогічної техніки. Для розв'язання цих питань ми застосували метод «Сократівські запитання» («Метод Сократа»). Метою даного методу було розвивати навички незалежного мислення шляхом ведення глибокодумного послідовного діалогу викладача зі студентами.

Матеріал проблемних лекцій був спрямований на озброєння студентів знаннями про специфічність управлінської діяльності викладача, актуальність формування його професійної (управлінської) культури.

Для узагальнення та систематизації знань лекційних тем спецкурсу використовувався метод складання студентами дорожніх мап (аналог структурно-логічних схем теми – виклад матеріалу через основні поняття спецкурсу). Для здійснення поточного контролю знань студентів ми застосовували завдання тестового характеру: «Продовжи речення», «Оберіть правильну відповідь», «Визнач послідовність». Також був проведено усне опитування з вивченого лекційного матеріалу, запропоновано написати есе на тему «*Місія сучасного викладача університету*».

На практичних заняттях зі спец-

курсу студенти мали змогу оволодіти знаннями про механізми кар'єрного та творчого росту викладача. Студентам було запропоновано самостійно ознайомитися з гіпертекстами «Кар'єра викладача» та «Кайдзен – шлях до постійного самовдосконалення» та виокремити знання, які є особистісно значущими та знання релевантні для професії викладача.

Цікавим видом роботи виявилось завдання виконати рефлексивний аналіз особистості на основі адаптивної моделі SWOT – аналізу Пітера Друкера, студенти навчилися виокремлювати власні слабкі та сильні сторони, з'ясовувати власний стиль навчання з метою знайти ту сферу майбутньої діяльності, в якій можливо максимально себе реалізувати та розкрити свої можливості.

Застосування методу самореклами та самопрезентації сприяло формуванню вмінь створювати власний імідж, позитивно впливати на емоційно-психологічний клімат у колективі (тобто розвиваються вміння самоуправління), вміння реалізовувати власні комунікативно-лідерські здібності; ділові якості у професійній діяльності. Студентам було запропоновано виконати завдання: «Як себе презентувати?» – за допомогою 5 прикметників охарактеризувати себе. Чи легко себе хвалити, позитивні і негативні сторони».

Неабиякий інтерес виявили студенти до знайомства та аналізу зарубіжного досвіду підготовки викладачів економіки. Студентам було запропоновано підібрані управлінські техніки проблемного навчання, які вони самостійно класифікували по управлінським функціям. Як вид самостійної роботи вони підготувати на вибір економічну тему з використанням цих методик. Цей вид роботи був спрямований на удосконалення та розвиток управлінських умінь.

Окрім того, ми вважали за необхідне познайомити студентів з ідеями емоційного інтелекту, оскільки він є

не лише вирішальним детермінантом (ознаки) лідерських якостей особистості, але й дієвим інструментом регуляції емоційної сфери, люди з розвиненим емоційним інтелектом більш адаптивні і легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими, що є важливою якістю й для викладача. Відповідно для ознайомлення з теоретичним матеріалом даної теми студенти опрацювали підібраний текст, прочитали й виокремили сутнісні характеристики цього явища, шляхи прояву (відповідні навички). Розв'язали й проаналізували ситуації, які вимагали варіант поведінки, в якому мав прояв емоційного інтелекту, тобто намагалися сформувати вміння керувати власною емоційною сферою.

На практичних заняттях спецкурсу аналізувалися практичні ситуації, які спрямовані на виявленні індивідуального стилю навчання, корекцію поведінки викладача в аудиторії, виявлення недоліків у виконанні його управлінських функцій, ситуації та задачі проблемного характеру, аналіз стратегій поведінки у конфліктній ситуації. Студентам також пропонувалося проаналізувати ситуації зіставлення вчинків, поведінки студента і викладача, рефлексивно-проблемні ситуації, які допомагали усвідомити студентам рівень своїх знань щодо своєї професійно-педагогічної підготовки.

Розв'язання таких ситуацій сприяло формуванню та удосконаленню у студентів вмінь захищати свою думку, наводити на їхній захист аргументи, докази; ставити проблемні запитання та рецензувати відповіді інших, вносити корективи, давати поради; робити педагогічний аналіз, користуючись здобутими знаннями[2].

Залучення ділових ігор у спецкурсі «Управлінська культура викладача» дало нам змогу сформулювати у майбутніх викладачів цілісне уявлення про управлінську діяльність у її розвитку, сформувати у них професійно-управлінський досвід; розвивати педагогічне мислення, сформувати позитивну

пізнавальну мотивацію до оволодіння професійною діяльністю на теоретичному і практичному рівнях, а також професійні якості особистості. У нашому дослідженні ділові ігри застосовувалися на практичних заняттях після опанування відповідним матеріалом на лекційних заняттях та після самостійної роботи.

При відборі рольових ігор ми користувалися ідеєю реалістичності досягнення мети, оскільки, як зауважує Л.Васильченко, осмислення ігрових навчальних дій є необхідною умовою усвідомлення слухачами особливостей власної управлінської культури [1]. Студенти мають нагоду застосовувати власні знання, осмислити переваги і недоліки свого стилю управлінської діяльності, проаналізувати ті чи інші управлінські стосунки, оцінити ефективність альтернативних управлінських рішень, проекспериментувати у пошуках оптимальних для себе способів поведінки у різних управлінських ситуаціях.

Отже студенти розіграли ситуації, які передбачали використання умінь для реалізації функцій управління: планування, організації, мотивації та контролю. Відтак, для демонстрації умінь планування та організації студенти інсценували гру «Імпровізація власного сценарію». Студентам пропонувалося розробити власний імпровізований сценарій дій у ситуації, яка передбачає питання вивчення обраної теми, наприклад, «Фондовий ринок». Студенти поділилися на групи і презентували власний сценарій уроку. Завданням гри було адаптувати презентацію матеріалу через питання «Що буде, якщо ми ...?». Мета — розвиток критичного та творчого підходу до вирішення проблемних питань. Цікавим видом рольових ігор була ілюстрація життєвих щоденних ситуацій, які передбачають аналіз етичних форм поведінки (“everyday ethical dilemmas” — щоденні етичні дилеми). Студенти самостійно обрали буденні педагогічні ситуації з досвіду власних виклада-

чів, які вимагали дотримання кодексу професійної поведінки та інсценували їх. Наприклад, «Студент постійно перебиває викладача, як діяти?», «Студенти не слухають викладача на занятті, займаються власними справами, як підвищити мотивацію та інтерес».

Неабиякий інтерес серед студентів викликала гра-симуляція на розвиток безпосередньо менеджерських якостей, здібностей і відповідно вмінь «Рятувальна шлюпка». В цій грі учасники замислюються над питанням виживання (прийняття оптимального рішення) у складних ситуаціях. І хоча очевидно, що вони не потраплять в подібну ситуацію, беручи участь в імітаційній грі, вони дізнаються більше про самих себе і про те, як вести себе в стресових ситуаціях, коли потрібно робити вибір. Суть гри: група людей, які заздалегідь отримали ролі (вчитель, юрист, вагітна жінка, спортсмен зі зламанною рукою тощо — кожна команда мала свій перелік) потрапили у корабельну аварію. Вони мають шлюпку, яка витримає лише п'ять чоловік. Кого взяти з собою? Група обговорює цю складну ситуацію: кого залишити, хто є менш цінним для суспільства, як прийняти рішення у такій складній ситуації [3]. На перший погляд гра немає нічого спільного з педагогічною діяльністю, але навчить студентів приймати опти-

мальні рішення й аргументувати свій вибір у непростих ситуаціях.

На останньому практичному занятті студенти презентували та захищали власні творчі проекти «Управлінська культура сучасного викладача», який охоплював такі компоненти, як: «Роль викладача у сучасному суспільстві»; «Я — майбутній викладач — мої мрії і фантазії»; «Портрет викладача з високим рівнем управлінської культури» (план у додатку).

Висновок Отже, проаналізувавши організаційні форми й методи формування управлінської культури студентів — майбутніх викладачів, ми можемо дійти висновку, що навчання відбувається як безпосередньо на спецкурсі, так і опосередковано через спілкування викладача і студента, коли переважає особистий контакт. Перебуваючи в умовах безпосереднього спілкування з викладачем, постійного здійснення викладачем управління навчально-пізнавальним процесом, його зацікавленості в управлінні, у студентів формується стійкий інтерес до позитивне ставлення до такого виду діяльності. У такому разі особистого значення набувають професійні ціннісні орієнтації і якості особистості самого викладача, пов'язані із його ставленням до управлінської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильченко Л. В. *Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04* / Л. В. Васильченко — Т., 2006. — 187 с.
2. Губа А. В. *Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя — майбутнього менеджера освіти: дис... доктора пед. наук: 13.00.04* / Губа А. В. — З., 2010. — 450 с.

БЕРЕЗОВСЬКА О.В.,
старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій

НИКИТЕНКО О.В.,
старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

КОНТРОЛЬ, ПЕРЕВІРКА І ОЦІНКА ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються різні форми та методи контролю рівня знань студентів немовних вузів на заняттях з іноземної мови, а також обґрунтовується важливість систематичного контролю для підвищення мотивації студентів та вдосконалення методики викладання.

Ключові слова: методи контролю, форми контролю, усний контроль, письмовий контроль.

В статье рассматриваются различные формы и методы контроля оценивания уровня знаний студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку, а также обосновывается необходимость систематического контроля для повышения мотивации студентов и усовершенствования методик преподавания.

Ключевые слова: методы контроля, формы контроля, устный контроль, письменный контроль

The article reveals the different forms and methods of control for evaluation of the level of students' knowledge at non-linguistic higher educational establishments during foreign language classes. Also, it is emphasized on the importance of systematic control in order to enhance students' motivation and teaching methods.

Key words: forms of control, methods of control, oral control, written control.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України в міжнародний науково-освітній простір вивчення і викладання іноземних мов, а особливо англійської - мови міжнародного спілкування, є не просто складником фундаментальної освіти, а стає одним з ключових для задоволення таких вимог Болонського процесу, як розширення мобільності фахівців, студентів та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом; підвищення конкурентоспроможності випускників на внутрішньому, європейському і світовому ринках праці. Поліпшення якості навчання іноземної мови у вищій школі має забезпечуватися підтримкою в мотиваційному напрямку, що передбачає підвищення зацікавленості в отриманні знань. Контроль знань студентів є складовою частиною процесу навчання. Контроль - це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Перевірка знань студентів повинна надавати відомості не тільки про правильність чи неправильність кінцевого результату виконаної діяльності, але і про неї саму: чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння. Правильно організований контроль навчальної діяльності студентів дозволяє викладачу оцінювати їх знання, уміння, навички, вчасно надати необхідну допомогу та досягати поставлених цілей навчання. Усе це в сукупності створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей студентів і активізації їх самостійної роботи на заняттях. Добре організо-

ваний контроль дозволяє не тільки правильно оцінити рівень засвоєння студентами матеріалу, але й побачити свої власні досягнення й недоліки у методиці викладання. Отже, вибір форми контролю якості засвоєних знань є надзвичайно важливим.

Вступ. У сучасній освіті поліпшення якості підготовки спеціалістів може бути забезпечене не тільки суттєвим удосконаленням методів навчання (застосуванням інтерактивних технологій, комп'ютеризації навчального процесу, впровадженням новітніх досягнень педагогіки), але і надійним зворотнім зв'язком, який реалізується через навчальну, творчу та практичну діяльність студентів. Система навчання у вищій школі - багатогранний процес, який складається з цілого ряду взаємопов'язаних елементів. Серед них важливе місце посідає контроль знань, тобто організація зворотного зв'язку як засобу управління навчально-виховним процесом. Ця проблема особливо актуальна у наш час у зв'язку з тим, що вся система вищої освіти в Україні підлягає повній організаційній перебудові.

Аналіз останніх досліджень. В умовах перенесення акцентів на самостійне оволодіння знаннями великого значення набуває вивчення ролі контролю у формуванні мотивації учіння студентів, розвитку їх пізнавальної самостійності, самоконтролю особистості. У зв'язку з цим, у процесі дослідження значна увага приділяється вивченню робіт, присвячених проблемам розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, пізнавальних здібностей. Дані ас-

пекти висвітлені в працях І. Волощука, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Киричука, В. Корнеева, Е. Лузік, В. Маслова, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сидоренка, А. Степанюк та ін. Питанням контролю та оцінювання знань присвячені роботи М. Бернштейна, Г. Іванової, В. Коккоти, О. Товми та інших. Аналіз педагогічних і методичних праць вказує, що в багатьох з них, наприклад, Є. Петровського, М. Архангельського, Т. Панфілова, Г. Кузьміна, термін «перевірка знань студентів» ототожнюється чи замінюється терміном «контроль знань», у той же час, як перевірка є структурним елементом контролю.

Метою данного дослідження є аналіз та систематизація різних форм контролю рівня знань студентів та доцільність їх використання на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Посилення уваги до проблеми контролю занять викликано не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості студентів, але і потягом до удосконалення всієї системи навчання. Як зазначав А. Кузьмінський «Контроль у вищій школі - це спосіб виявлення й оцінювання результатів спільної діяльності студента і викладача» [2, с.415]. Перевірка і оцінка знань виконують, принаймні, вісім функцій: контрольну, навчальну, виховну, організаторську, розвиваючу і методичну, діагностичну, стимулюючу. Найбільш важливою функцією перевірки і оцінки знань є контрольна. «Із низки функцій контролю головною є забезпечення зворотного зв'язку, під час якого з'ясовується ступінь відповідності досягнутих результатів функціонування навчальної системи прогнозованій меті» [2, с.416]. Показники контролю знань студентів є єдиною основою для судження про результати навчання, а отже для функції контролю знань студентів. Навчальна функція - це перевірка і оцінка знань студентів. Їх правильна організація слугує не лише цілям контролю, але і цілям навчання, які завжди певною мірою залежать від педагогічної майстер-

ності викладача. Перевірка знань тісно пов'язана з відтворенням і повторенням раніше вивченого. Набуті у процесі вивчення того чи іншого предмета знання, студентові можуть здаватися правильними і досить повними, хоча насправді, вони далеко не відповідають вимогам, які ставляться. І тільки внаслідок перевірки і оцінки студент дізнається, що він знає і чого не знає або знає недостатньо, що йому треба зробити для покращення якості знань. А це підводить студента до самостійних висновків про необхідність засвоєння більш раціональних прийомів навчальної праці. При цьому важливе значення має усвідомлення позитивного досвіду навчальної роботи кращих студентів. На цій підставі студент вирішує, якою за змістом і методикою має бути його подальша навчальна робота, на що потрібно звертати більше уваги, що надалі суттєво впливає на навчання. Процес перевірки і оцінки знань студентів і його результати дуже важливі для самого викладача, для його дальшої роботи, оскільки у процесі контролю викладач одночасно оцінює свою методику викладання і зміст занять.

У навчально-виховному процесі усі функції тісно взаємопов'язані та переплетені, але є і форми контролю, коли одна, ведуча функція переважає над іншими. Контроль знань студентів - це невід'ємна і важлива частина процесу навчання, відповідальний етап на шляху від незнання до знання, від неповного знання до більш точного і більш повного. Кожному викладачеві необхідно напрацювати таку систему контролю знань, щоб у цілому вона найкращим чином слугувала виконанню всіх його функцій. Керуючи процесом навчання, викладач повинен не тільки повідомляти студентам певну інформацію або організовувати сприйняття цієї інформації з інших джерел, але і повинен одночасно мати вичерпні відомості про те, як виконується ця робота. І чим повніше будуть ці відомості, тим більше студентів буде охоплено ними, чим достатніший і своєчасний контроль, тим

кваліфікованіше викладач зможе керувати процесом засвоєння, тим більше буде можливостей зробити навчання керованим.

Залежно від дидактичної мети використовують різні види контролю за навчанням: діагностичний, попереджувально-застережливий, поточний, повторний, періодичний, тематичний, підсумковий [2, с.420].

Діагностичний (попередній) контроль має бути спрямований на визначення рівня освітньої компетентності студентів з певної проблематики. Він дає змогу визначити наявний рівень знань для використання їх викладачем як орієнтування у складності матеріалу і проводиться на початку вивчення предмету на 1-му курсі, щоб оцінити реальність шкільних оцінок та виявити базовий рівень знань студентів.

Поточний контроль передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем і управління навчальним процесом можливе тільки на підставі даних поточного контролю. Завдання поточного контролю зводяться до того, щоб виявити обсяг, глибину і якість сприйняття (засвоєння) матеріалу, що вивчається; визначити недоліки у знаннях і намітити шляхи їх усунення; виявити ступінь відповідальності студентів і ставлення їх до роботи, встановивши причини, які перешкоджають їх роботі; виявити рівень опанування навиків самостійної роботи і намітити шляхи і засоби їх розвитку; стимулювати інтерес студентів до предмета і їх активність у пізнанні.

Повторний контроль спрямований на створення умов для формування умінь і навичок. Повторна перевірка якнайкраще сприяє переведенню знань з короткотермінової до довготривалої пам'яті.

Тематичний контроль пов'язаний з перевіркою рівня знань, умінь та навичок в обсязі розділу чи теми конкретної навчальної дисципліни, тоді як періодичний контроль передбачає за мету встановити, яким обсягом знань студенти володіють з тих або тих проблем

стосовно вимог програми.

Підсумковий контроль має своїм завданням з'ясувати рівень засвоєння студентами навчального матеріалу в кінці семестру або після завершення вивчення дисципліни. Він проводиться, як правило, у формі заліків, екзаменів.

Методи контролю - це способи діяльності викладача і студентів, в ході яких виявляються засвоєння учбового матеріалу та оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками. Загальне значення цих методів полягає в тому, щоб найліпшим чином забезпечити своєчасний і всебічний зворотний зв'язок між студентами і викладачами, на підставі якого встановлюється, як студенти сприймають та засвоюють матеріал.

У сучасній дидактиці виділяються такі методи контролю: щоденне спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів на заняттях, що дозволяє викладачеві скласти уявлення про те, як вони сприймають і осмислюють навчальний матеріал, в якій мірі виявляють самостійність, творчість тощо; усне опитування полягає в постановці перед студентами запитань за змістом вивченого матеріалу і оцінюванні повноти, логічності і обґрунтованості їхніх відповідей; письмовий контроль знань і умінь здійснюється за допомогою письмових робіт та дозволяє виявити уміння послідовно викладати матеріал, висловлювати свої думки на письмі [3, с.351].

Мета контролю визначає вибір методів, при цьому слід враховувати, що зазначені методи можуть застосовуватися у всіх видах контролю. Необхідно пам'ятати, що лише комплексне їх застосування дає можливість регулярно та об'єктивно виявляти динаміку формування системи знань та умінь студентів. Кожний метод контролю має свої переваги і недоліки, сферу використання, жоден з них не може бути єдиним, здатним діагностувати усі аспекти процесу навчання. Тільки правильне та педагогічно доцільне поєд-

нання усіх методів сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу.

Розглянемо найбільш поширений метод контролю знань студентів, а саме усне опитування. При усному контролі встановлюється безпосередній контакт між викладачем та студентом, в процесі якого викладач отримує широкі можливості для вивчення індивідуальних особливостей засвоєння студентами матеріалу. Розрізняють фронтальне, індивідуальне та комбіноване опитування.

Фронтальне опитування проводиться у формі бесіди викладача з групою. Воно органічно поєднується з повторенням пройденого, є засобом для закріплення знань та умінь. Його перевага полягає в тому, що до активної розумової роботи можна залучити усіх студентів групи. За допомогою нього викладач має можливість, виявити готовність групи до вивчення нового матеріалу, визначити сформованість основних понять, засвоєння нового матеріалу, який було розібрано на занятті.

Індивідуальне опитування припускає змістовні, зв'язні відповіді студентів на питання, яке стосується матеріалу, що вивчається, тому є навчальним засобом розвитку мови, пам'яті, мислення студентів. Щоб виконати таку перевірку більш глибокою, необхідно ставити перед студентами чіткі, зрозумілі питання, які потребують розгорнутої відповіді.

Усний контроль дуже спрощує процес оцінювання: у процесі мовлення або усного виконання вправ одразу перевіряються мовленнєві навички, мовна компетенція, домашня підготовка студента, оцінюється вивчений лексичний та граматичний матеріал. Цей вид контролю незамінний для поточної перевірки невеликої теми (бесіда, розповідь, спілкування за темою, виконання післятекстових вправ до тексту на розуміння тексту, переклад, безперекладне читання).

Письмова перевірка наряду з усною є важливим методом контролю знань,

умінь та навичок студентів. Застосування цього методу дає можливість в найбільш короткий термін одночасно перевірити засвоєння матеріалу всіма студентами групи, визначити напрямки для індивідуальної роботи з кожним. Письмова перевірка використовується у всіх видах контролю і здійснюється як в аудиторній, так і позааудиторній роботі.

Ефективним засобом організації контролю письма у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю. Основна відмінність тесту від традиційної контрольної роботи полягає у тому, що він завжди припускає вимірювання, і тому головна відмінна риса тесту - об'єктивність, що і гарантується вимірюванням. Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача, ніж оцінка за виконання традиційної контрольної роботи, яка завжди суб'єктивна. Тестова методика особливо ефективна, коли завдання синтетичне, що дає змогу за короткий проміжок часу перевірити розуміння завдання. Також тест слід поєднувати із традиційними видами контролю. Письмовий контроль з іноземної мови може складатися з різних вправ на перевірку різних аспектів: лексики, граматики, орфографії, синтаксису. Контроль з професійної іноземної мови має бути наближеним до реальних умов: і продуктивні, і репродуктивні навички мають перевірятися за допомогою автентичних матеріалів. Вправи мають розкривати здатність студента швидко перекладати фахові терміни, розшифровувати скорочення, знаходити відповідність термінів мови, що вивчається, міжнародним термінам, виявляти і перекладати конструкції фахового тексту з трансформацією у синтаксичні моделі рідної мови.

Під категорію письмового контр-

олю підпадають контрольні роботи, що мають вигляд різноманітних тестових завдань, письмові переклади та твори на задану тему. Останнім часом у вищій школі став широко застосовуватись стандартизований контроль знань протягом усього періоду вивчення навчальних курсів. У стандартизованому контролі знайшла широке застосування тестова методика з альтернативним вибором відповідей. Метод альтернативного вибору відповідей полягає у тому, що ставляться запитання і одночасно пропонуються варіанти відповідей, правильність яких потрібно оцінити.

Контроль, перевірка і оцінка результатів навчання - це складові частини навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити педагогічну взаємодію між студентом та викладачем. Тільки об'єктивна оцінка дає студентам глибоке моральне задоволення та є дієвим стимулюючим фактором у навчанні, має велике виховне значення. Систематичність, як принцип контролю полягає в регулярному виявленні знань, умінь і навичок, поєднуючись, з навчальним процесом та впливаючи на його хід. Цілеспрямованість встановлює визначений підхід до відбору матеріалу, який підлягає перевірці, згідно з вибором форм і методів перевірки та оцінювання знань, результатами навчання, врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Принцип тематичності контролю забезпечується під час перевірки знань основних понять кожної теми, які мають бути засвоєні студентами. Студент засвоює матеріал не безперервним потоком, а пев-

ними частинами, які повинні бути ним осмислені після активного сприйняття, а потім систематизовані у його пам'яті. Якість запам'ятовування залежить від визначеної кількості повторення засвоєного матеріалу та його практичного застосування. Тільки після цих психологічних дій можна перевірити якість розуміння і запам'ятовування, переходити до вивчення наступної частини матеріалу. Принцип тематичності в системі контролю має велике значення, оскільки виявлення рівня знань, частини матеріалу дає можливість викладачу керувати процесом засвоєння.

Висновки. Отже, систематичний контроль знань і умінь студентів - одна з основних умов, від якої залежить підвищення якості навчання. Завдання викладача полягає у тому, щоб у процесі перевірки та оцінки знань виявити справжній стан знань, вмінь і навичок і тим самим допомогти студентам раціонально організувати навчальну роботу у подальшому. Викладач у своїй роботі повинен використовувати не тільки загальноприйняті форми контролю, але і систематично винаходити, упроваджувати свої засоби. Якщо контроль і перевірка побудовані правильно, вони сприяють не тільки своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях студентів, повторенню і систематизації матеріалу, встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, формуванню вміння користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю, а й також і підвищенню рівня якості підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. - М., МИСиС, 1989. - 168с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. - К.: Знання, 2012. - 486 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001 р. - 608 с.
4. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. - № 2 - С. 31-42.

БЕРЕЗОВСЬКА О.В.,
старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

РОЗВИТОК НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається аудіювання як одна з найважливіших складових мовленнєвої компетенції та різні способи розвитку навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови

Ключові слова: аудіювання, мовленнєва діяльність, види мовленнєвої діяльності, мовленнєва компетенція

В статье рассматривается аудирование как один из самых важных компонентов речевой компетенции, а также различные способы развития навыков аудирования на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: аудирование, речевая деятельность, виды речевой деятельности, речевая компетенция

The article reveals listening comprehension as one of the most important components of speech competence, and different ways of enhancing listening comprehension skills at foreign language classes.

Key words: listening comprehension, speaking activity, types of speaking activity, speaking competence

Постановка проблеми. Спеціаліст зі знанням іноземної мови користується великим попитом на ринку праці, отже, вміння сприймати на слух іноземну мову є важливим професійним вмінням. Це вміння є надзвичайно актуальним, тому що з прискоренням науково-технічного прогресу, переходом до інформаційного суспільства, в якому сприйняття й розуміння усного мовлення є одним із засобів отримання інформації при прослуховуванні новин, перегляді освітніх та розважальних телепередач іноземною мовою, художніх та документальних фільмів, а також під час конференцій, круглих столів, що є надзвичайно важливим у час, коли володіння необхідною інформацією стає важливим інструментом у будь-якій сфері людської діяльності. Також інтеграція України до міжнародного освітнього простору і величезні можливості навчання за кордоном, роботи за кордоном під час канікул, необхідність складати екзамен на рівень володіння іноземною мовою, при працевлаштуванні, коли професійне знання іноземної мови є необхідним, зумовлюють важливість володіння іноземною мовою як засобом комунікації.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку навичок аудіювання є центром уваги багатьох сучасних дослідників. Зокрема, дане питання розглядається у працях таких вчених і методистів, як Малиновська Ж.Н., Жлуктенко Ю.О., Дубовський Ю.А. та ін..

Вступ. Аудіювання – перший крок до мовленнєвого спілкування і обов'язково є складовою будь-якої су-

часної методики викладання іноземної мови.

Аудіювання є потужним засобом навчання іноземної мови. Цей вид мовленнєвої діяльності дозволяє оволодіти звуковою частиною мови, що вивчається, його фонемною складовою та інтонацією. Через аудіювання відбувається активне засвоєння лексичного складу та його граматичної структури.

В результаті постійного тренування такого виду мовленнєвої діяльності у студентів розвивається логічне мислення і здатність виконання таких складних розумових операцій, як аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, конкретизація і т.ін.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання – це процес сприйняття мовлення на слух, в англійській мові використовується термін *listening comprehension* (сприйняття і розуміння на слух).

Метою навчання іноземним мовам на всіх етапах є розвиток комунікативної компетенції, яке відбувається по мірі оволодіння різними аспектами мови (граматики, фонетики, лексики), а також розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, одним з яких є аудіювання. Аудіювання складає частину мовленнєвих вмінь на всіх етапах навчання іноземним мовам.

Навчити студентів розуміти мовлення – одне з найважливіших завдань навчання. На занятті практично неможливо формувати лише один мовний або мовленнєвий навик. Працюючи з аудіо текстами, ми відпрацьовуємо лексичні, граматичні та фонетичні навички. Оволодіння аудіюванням

дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі. Воно дозволяє навчити студентів уважно слухати мовлення, що звучить, формувати вміння прогнозувати зміст висловлювання і таким чином виховувати культуру слухання не лише на іноземній мові, а й на рідній мові. Виховне значення формування вміння сприймати мовлення на слух, оскільки це позитивно впливає на розвиток слухової пам'яті, яка є важлива для вивчення іноземної мови.

Аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Воно характеризується одноразовістю виявлення, тому важливо навчитися сприймати текст з першого разу, оскільки в умовах реального спілкування повтори виключені. Слід розуміти, що мовлення мовця не може змінитися, його неможливо пристосувати до свого рівня розуміння. У кожної людини є свій стиль спілкування, іноді дуже науковий, іноді надзвичайно емоційний, насичений різними образними висловами, які не завжди є зрозумілими. Також існують певні труднощі, які заважають розумінню. Ці труднощі обумовлені умовами аудіювання (зовнішні шуми, акустика, наявність або відсутність співрозмовника), труднощі, обумовлені індивідуальними особливостями мовця (вік, стать, освіта, дефекти мовлення), труднощі, обумовлені мовними особливостями матеріала (використання великої кількості незнайомої лексики, ідіом, розмовних формул і т. ін.) [1].

Навчаючи аудіюванню, як й іншим видам мовленнєвої діяльності, ми маємо на меті розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної, навчально-пізнавальної компетенції:

Мовленнєва компетенція – розвиток комунікативних вмінь в аудіюванні;

Мовна компетенція – оволодіння новими мовними засобами (фонетичними, орфографічними, лексичними, граматичними) у відповідності до систем, сфер і ситуацій спілкування;

Соціокультурна компетенція – за-

лучення студентів до культури, традицій і реалій країни, мова якої вивчається, в рамках сфер, ситуацій спілкування, які відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям студентів на різних етапах навчання;

Компенсаторна компетенція – розвиток умінь виходити із ситуації умов дефіциту мовних засобів при отриманні інформації;

Учбово-пізнавальна компетенція – подальший розвиток загальних і спеціальних навчальних вмінь, пов'язані з аудіюванням для самостійного вивчення мов і культур, в тому числі з використанням нових інформаційних технологій.

Аудіювання не ізольований вид мовленнєвої діяльності, він знаходиться у тісному зв'язку з говорінням – висловленням думок засобами мови, що вивчається. Говоріння і аудіювання – дві взаємопов'язані сторони усного мовлення. Аудіювання не лише засіб спілкування, але й підготовка до відповідної реакції на почуту інформацію. Аудіювання готує говоріння, що допомагає формуванню сприйняттю мовлення на слух.

Аудіювання тісно пов'язане і з читанням. Їх об'єднує приналежність до рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Читання являє собою переклад графічної мови на звукову. Читаючи, або про себе, або вголос, людина чує текст, що сприймається.

Також існує тісний зв'язок аудіювання і письма. В процесі графічного оформлення людина проговорює і чує, те, що пише. Таким чином, будучи тісно пов'язаним з іншими видами мовленнєвої діяльності, аудіювання відіграє важливу роль у вивченні іноземної мови і особливо при комунікативно-спрямованому навчанні.

Отже, аудіювання є дуже важливим вмінням, без оволодіння яким неможливе навчання на тій чи іншій мові.

Як сформувати навички аудіювання, які є необхідними для спілкування? Як допомогти студентам поліпшити навички аудіювання? Безумовно,

для цього необхідно не лише слухати мовлення викладача, а й аудіо записи носіїв мови під час занять. (intensive listening), а також слухати автентичні тексти (extensive listening).

Extensive listening – це той варіант аудіювання, коли студенти самі обирають що і коли вони будуть слухати, це може бути і вдома, у вільний від навчання час. Вони можуть слухати не лише музику, але й новини, радіопередачі і т.п. при цьому необхідно їм давати настанову не зважати на те, що якщо при прослуховуванні автентичних матеріалів самостійно вони багато чого не будуть розуміти.

Але, використовуючи автентичні матеріали на заняттях, викладач повинен пам'ятати про те, що вони мають відповідати рівню навченості студентів.

Intensive listening – це використання готового аудіо матеріалу на занятті з метою розвитку і закріплення навичок аудіювання студентів. Готові аудіо записи дозволяють студентам почути студентам мовлення носіїв мови, почути уривки з діалогів та п'єс. Але при використанні готового аудіо матеріалу виникають і недоліки: швидкість мовлення, «ідеальна» вимова звуків і слів, яку практично неможливо почути в реальному спілкуванні. Але все одно, дуже важливо використовувати аудіо записи на заняттях з метою формування мовленнєвої компетенції студентів, як чують мовлення носіїв мови.

Необхідно зауважити, що перегляд відеоматеріалу або фільмів також є одним із варіантів аудіювання, який допомагає студентам також засвоїти міміку і жести носіїв мови.

Аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Воно характеризується одноразовістю виявлення, тому важливо навчитися сприймати текст з першого разу, оскільки в умовах реального спілкування повтори виключені. Слід розуміти, що мовлення мовця не може змінитися, його неможливо пристосувати до свого рівня розуміння. У кожної

людини є свій стиль спілкування, іноді дуже науковий, іноді надзвичайно емоційний, насичений різними образними висловами, які не завжди є зрозумілими. Також існують певні труднощі, які заважають розумінню. Ці труднощі обумовлені умовами аудіювання (зовнішні шуми, акустика, наявність або відсутність співрозмовника), труднощі, обумовлені індивідуальними особливостями мовця (вік, стать, освіта, дефекти мовлення), труднощі, обумовлені мовними особливостями матеріалу (використання великої кількості незнайомої лексики, ідіом, розмовних формул і т. ін.) [1].

Відомо, що вухо людини сприймає не все мовлення, навіть у рідній мові. Але ми цього не помічаємо, оскільки наш мозок добудовує ланцюги, що випадають, на основі наших широких лексичних знань. Багато хто опинявся у ситуації, коли співрозмовник сказав щось, що ми не розчули, але через певний час ми зрозуміли те, що було сказано нашим співрозмовником, наче він це повторив для нас. Це і є обробка інформації мозком, відновлення фрагментів, які наше вухо пропустило. Тобто розуміння усного мовлення залежить не лише від слуху, але й від загальних лексичних знань мови. Це свідчить про те, що тексти для аудіювання мають добиратися надзвичайно ретельно. Вони повинні відповідати матеріалу, що вивчається і бути на щабель простішими, ніж тексти, що пропонуються для читання. Окрім того, підбір матеріалу для аудіювання повинен враховувати вік й інтереси студентів. Також важливим є те, що цей вид роботи має йти після роботи над лексикою і граматику.

Аудіювання є і засобом і метою навчання. Використання аудіювання як засобу навчання стимулює навчальну і комунікативну діяльність студентів, забезпечує управління процесом навчання, оскільки завжди присутній зворотній зв'язок, а також створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою.

Аудіювання є метою навчання в тому випадку, коли необхідно отримати змістовну інформацію. Прослуховування може мати на меті розуміння основного змісту тексту, вибіркоче розуміння необхідної інформації або відносно повне розуміння.

Виконуючи завдання на розуміння основного змісту тексту студенти розвивають вміння визначати тему/проблему прослуханого повідомлення, основні ідеї аудіотексту, головну та другорядну інформацію.

Виконуючи завдання на відносно повне розуміння змісту тук ста студенти вчатьс я визначати з нього необхідну інформацію, факти та аргументи у відповідності до поставлених питань, визначати тимчасовий та причинно-наслідковий зв'язок подій та явищ.

Якщо аудіювання є метою, то можемо визначити такі етапи, як підбір матеріалу та його організація, підготовка студентів до аудіювання, визначення кількості прослуховування тексту, організація контролю.

Основним засобом навчання аудіюванню як цілі є аудіотекст.

Аудіо текст є провідною ланкою методики навчання аудіюванню. Аудіотекст – це раціонально підібраний, автентичний завершений фрагмент мовлення. Він має змістову завершеність, структурну цілісність, композиційну оформленість.

Однією з основних вимог до аудіо текстів є автентичність, тобто це мають бути тексти, озвучені носіями мови. Студенти повинні чути не лише мовлення свого викладача, а й мовлення носіїв мови, які є еталонами норм мови.

З метою забезпечення найбільш успішного звикання студентів до автентичного мовлення у процесі навчання доречним є використання напівавтентичних та квазіавтентичних текстів. Напівавтентичні тексти – це адаптовані шляхом скорочення та компіляції автентичні тексти, записані у природніх умовах носіями мови з розбірливою вимовою. Квазі-

автентичні тексти – це напівавтентичні аудіотексти, змонтовані у спеціальній студії, при відсутності сторонніх шумів. Ці дві категорії текстів, незважаючи на обробку, зберігають всю інформацію та є доступними для аудіювання і запам'ятовування, що сприяє інтенсифікації та раціоналізації навчання. За функціональною спрямованістю виділяють три види текстів: ознайомлюючи, мотивуючі, ті, які забезпечують змістовну базу для мовлення.

Аудіо тексти повинні створювати мотивацію як до вивчення іноземної мови, так і до пізнання нового про мову, світ і до активного спілкування. Мотивація є головною умовою при формуванні навичок аудіювання. Якщо слухач має потребу слухати, то це призводить до максимальної мобілізації його психічного потенціалу: загострюється слух, увага стає більш цілеспрямованою, підвищується інтенсивність розумових процесів. Тому правильний вибір текстів для аудіювання є надзвичайно важливим. Оскільки надто складні тексти можуть розчарувати студентів, позбавити їх віри у власних можливостях. Надто легкі тексти роблять роботу над ними нецікавою через відсутність моменту подолання труднощів, тому вони не можуть бути розвиваючим фактором в процесі навчання іноземної мови. Найбільш ефективними засобами створення мотивації до вивчення іноземної мови є тексти, які відображають інтереси студентів. Для успішної організації роботи з аудіотекстом необхідно враховувати всі вищезазначені фактори.

Розглянемо систему вправ, спрямованих на розвиток аудіювання. Основними видами вправ є наступні:

1. Повтор за диктором, який можливий під час паузи або синхронно. Ця вправа вважається базовою та широко застосовується на початковому етапі навчання.
2. Вправи на розвиток мовленнєвого слуху. Розвиваючи мовленнєвий

слух, можна використовувати аудіювання із зоровою опорою, або спрямоване аудіювання – аудіювання на впізнавання конкретних слів, структур, здобуття конкретної інформації.

3. Вправи на тренування пам'яті.
 - Погодитися або не погодитися із твердженням. Відповісти на питання. Таке аудіювання називається підготовленим.
 - Знайти помилки, розбіжності між усним та друкованим текстом;
 - Запам'ятати дати, імена, назви і т.д., а потім відтворити в тій же послідовності;
 - Прослухати слова та згрупувати їх за певним принципом або ознакою;
 - Прослухати слова і повторити тільки ті, які стосуються певної теми;
4. Вправи на тренування ймовірного прогнозування:
 - Дібрати означення до слів;
 - Скласти словосполучення;
 - Завершити фразу або текст;
 - Визначити зміст за заголовком, ілюстраціям, ключовим словам і т.д.

Крім того, виділяють три етапи в роботі з аудіо текстами: до текстовий етап (before listening), етап прослуховування тексту (while listening), після текстовий етап (after listening).

До текстовий етап спрямований на розвиток мотивації і формулювання настанови на первинне прослуховування тексту. Це можуть бути такі завдання, як обговорення питань до прослуховування, здогадатися по заголовку, ілюстраціям, новим словам про зміст тексту, бесіда по проблематиці тексту. На цьому етапі викладач повинен зняти мовні труднощі, з якими можуть зустрітися студенти. Під час першого прослуховування студенти намагаються зрозуміти зміст, виконуючи завдання до текстового етапу. Однак прослуховувань може бути декілька і студенти можуть виконувати різноманітні завдання: вставити пропущені слова у текст, зайти словосполучення, що вживаються у тексті без змін; вказати, які означення до слів зустрічалися в тексті, завершити речення, знайти еквівалент до прослуханих слів.

Після текстовий етап – це подальша робота над текстом, його використання для розвитку навичок усного та письмового мовлення.

Завершити речення; знайти еквівалент до прослуханих словосполучень.

Висновки. Аудіювання – це розуміння мовлення на слух. Воно складає основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з вміння диференціювати звуки, що сприймаються, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті під час слухання, здійснювати прогнозування й, виходячи із ситуації спілкування, зрозуміти звуковий ланцюг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азаровская А.Е. *Тексты разные нужны, тексты разные важны* // Коммуникативная методика, №5, 2002.
2. Базина М.П. *Аудирование: с чего начинать?* // Коммуникативная методика, №3, 2004.
3. Колкер Я.М. *Практическая методика обучения иностранному языку.* – М., 2000.
4. Ніколаєва С.Ю. *Навчання іншомовного спілкування* – К., 1999.
5. Gillian Brown. *Listening to Spoken English.* – М.: Просвещение, 1984. – I – IV, 1 – 171 с. (5)
6. Jones, L., V. Kimborough. 1987. *Great Ideas. Teacher's Manual; listening and speaking activities for students of American English.* Cambridge: Cambridge University Press

БОНДАРЕНКО-БРИНЬ В.В.,
кандидат философских наук,
старший преподаватель,
Донецкий национальный
медицинский университет им.
М. Горького, г. Донецк

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИМЕРОВ ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА МЕДИКОВ)

Статья посвящена презентации новаторских приёмов преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в неязыковых вузах. Выявляется специфика профессиональной речи, подчёркиваются особенности морфологической и синтаксической структуры специальных текстов. В качестве базового материала используются наработки зарубежных методистов. С учётом особенностей профессионального общения описываются продуктивные стратегии обучения устной речи (перифразировка, аргументирование, резюмирование и т.д.), а также возможности успешного развития навыков аудирования.

Ключевые слова: профессиональный язык, специализированный текст, профессиональная коммуникация.

Стаття присвячена презентації новаторських прийомів викладання професійно орієнтованої іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах. Виявляється специфіка професійної мови, підкреслюються особливості морфологічної та синтаксичної структури спеціальних текстів. Як базовий матеріал використовуються напрацювання зарубіжних методистів. З урахуванням особливостей професійного спілкування описуються продуктивні стратегії навчання усній мові (перифразування, аргументування, резюмування та ін.), а також можливості успішного розвитку навичок аудіювання.

Ключові слова: професійна мова, спеціалізований текст, професійне спілкування.

The given article dwells on the fact that the complicity of foreign language teaching in non-linguistic higher schools demands usage of a whole range of actual teaching methods. The goal of the article is presentation of pioneering methodological ways of teaching which make it possible to realize the main tasks of teaching. Achievements of the foreign specialists in teaching methods -M. Monteiro, K. Munsberg, H. Funk – have been used as the basic material of the article. The author applies the method of modelling and analysis of speech patterns and situations as well as practical methods of experience and observation.

Taking into consideration terminological abundance of special texts, their high structuredness and complex morphological and syntactical structure it is reasonable to draw the students' attention in the process of making utterances or written statements to the following specific features of the professional language:

- preferential usage of passive voice or constructions substituting the passive voice;*
- frequent usage of complex polystem nouns (as typical feature of the German scientific discourse) or phrasal verbs (in English language);*
- abundance of compound and complex sentences, clauses, parentheses and extended attributive constructions.*

Classes in profession-oriented foreign language should be based on competence and skills laid and trained in the course of ordinary foreign language class, particularly knowledge of phonetics, spelling and grammar rules.

It is stressed that out of the four types of speech activities audition presents the main complication for learners. Here effective assistance in developing aural perception skills can be given through audio- and video materials in which repetition of particular passages of oral text is provided or there are supplements with printed script word-for-word translation of the records.

Special attention is paid to developing skills of oral formation of a professional text. Teachers are recommended to carry out research of discourse-analytical structure of lectures, seminars and exams in order to provide assistance to the students in detailed analysis of actions and linguistic behaviour forms of speakers. The technique is aimed at mastering the communicative organization, typical of cognitive structures of the speciality under study.

As effective strategies of oral speech training, paraphrasing and restructuring utterances/statements, practicing such scientific genres as reasoning, advancing arguments, summarizing, structuring the material with the help of all available tables and diagrams have been suggested.

Special attention is drawn to fixing the educational content in learners' memory. The role of context and associative ties in the process of memorizing is emphasized. Among effective techniques that promote long-term fixation of information in memory, there are described a technique of new vocabulary presentation through semantic fields, a technique of word families structuring as well as a technique of repeated encoding of verbal material by means of video-, audio-sets or kinesthetic sensation.

The author concludes that the teaching party must be particularly concerned about the choice of subject problem area as well as its content; moreover, s/

he should be able to attempt his/her own research projects in order to solve particular teaching problems.

Keywords: *professional language, special text, professional communication*

Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах сопряжено с определёнными трудностями в подаче профессионально ориентированной лексики, выявлении специфики специальных текстов, распространённых грамматических конструкций и т.д. В силу этого методические приёмы преподавания приобретают особую **актуальность**. Цель настоящей статьи – презентация новаторских методических приёмов, позволяющих реализовать основные задачи преподавания. В качестве иллюстративного материала в статье использованы наработки зарубежных методистов (М. Monteiro K. Munsberg, Н. Funk). В статье применяется **метод** моделирования и анализа речевых образцов и ситуаций, а также практические методы эксперимента и наблюдения.

Но прежде чем коснуться проблем собственно преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе, необходимо проанализировать те требования к овладению языком, которые обычно предъявляются к студентам. На уровне восприятия специализированного текста аудитория должна понимать предлагаемый текст во время его прочтения, уметь следить за докладами своих сокурсников и преподавателей. На уровне продуцирования текста студенты должны уметь привлекать различные письменные источники для оформления собственного текстового сообщения, овладеть техникой постановки вопросов во время проведения

тренировочных упражнений, а также уметь грамотно задавать вопросы на лекциях, продуцировать комплексные высказывания на экзаменах.

Подобное краткое описание требований, предъявляемых к студенту, уже имплицитно содержит в себе категоризацию способов передачи знаний профессионального языка. Данные способы трансляции могут быть сгруппированы по следующим критериям:

- рецептивные или продуктивные;
- письменные или устные.

Дефицит продуктивных и рецептивных навыков и умений, на что указывает исследователь М. Monteiro, может привести к тому, что, с одной стороны, учащиеся не смогут убедить своих преподавателей в имеющихся у них профессиональных знаниях, с другой стороны, обучающее лицо, преподаватель по причине нехватки взаимопонимания со студентом может с большим трудом оценить уровень подготовки учащегося [1, с. 303-316].

Во время занятий по иностранному языку необходимо, прежде всего, сообщать студентам основные сведения, касающиеся терминологического аппарата и специализированной лексики в рамках изучаемой ими дисциплины, опираясь на которые они смогут точно и быстро строить сообщения и адекватно воспринимать информацию по их специальности.

Известно, что специализированные тексты отличаются высокой информативностью и структурированностью, а также более сложной

по сравнению с обычными текстами композицией. Их типичной чертой является специфический профессиональный вокабуляр, сложные существительные, состоящие из нескольких основ (*mehrgliedrige nominale Komposita* – *die Luftröhrenentzündung, der Krankheitserregerbluttest*), частое применение пассивного залога, а также конструкций-заменителей пассива, использование глагольных словосочетаний с существительными (так называемых “*feste Nomen-Verb Verbindungen*”). На синтаксическом уровне специальные тексты отличаются изобилием вводных, уточняющих оборотов, причастных оборотов, активным использованием инфинитивных конструкций и сложноподчинённых предложений. Так, среди последних наиболее частотными являются следующие:

- сложноподчинённые предложения условия (*Konditionalsätze*):

Wenn das Blut unaufhaltsam dünner und dünner wird, wenn als Zeichen für die Störung der Blutbildung rote Blutkörperchen von abweichender Größe im Lebenssaft erscheinen, dann spricht der Arzt von einer perniziösen Anämie.

- относительные придаточные предложения (*Relativsätze*):

So wird es wenige Menschen geben, die in ihrem engeren oder weiteren Bekanntenkreise nicht eine Person haben, die gegen bestimmte Nahrungsmittel, am häufigsten gegen Krebse, Fische, Erdbeeren usw. „überempfindlich“ ist.

- предложения с распространённым определением, которые, как правило, и представляют наибольшую трудность при переводе:

Werden nun dem Organismus zum zweiten Male die gleichen Eiweißkörper eingespritzt, so kommt es durch das plötzliche Zusammentreffen des Antigens mit den bei der ersten Einspritzung gebildeten und noch vorhandenen Antikörpern zu dem lebensbedrohlichen anaphylaktischen Schock.

Нередко несколько типов сложноподчинённых предложений комбинируются между собой в рамках одного

распространённого предложения, существенно осложняя его восприятие на слух. Тексты с подобными синтаксическими нагромождениями, как правило, рассчитаны на прочтение, т.е. восприятие, подкреплённое видеорядом:

Die Frage, die oft von Patienten gestellt wird, warum bei vielen Menschen die Allergie in einem bestimmten Lebensabschnitt einsetzt, obgleich die betreffenden Personen schon vorher jahre- und jahrzehntenlang mit dem betreffenden Allergen ständig in Berührung gekommen sind, lässt sich bis jetzt nur befriedigend beantworten.

В последнем примере сочетаются придаточное относительное (*Relativsatz*), придаточное дополнительное (*Objektsatz*) и придаточное уступительное (*Konzessivsatz*) предложения.

Однако учебное занятие по профессионально ориентированному иностранному языку ни в коей мере не должно сводиться исключительно к трансляции и аналитическому разбору отдельных лексических или синтаксических феноменов. Оно должно в большей степени опираться на лингвистику текста, т.е. ориентироваться на правила и механизмы построения связного текста, когда на первый план в качестве предмета сообщения выводятся текстообразующие структуры и элементы, обеспечивающие связность текста. Применяемые при этом на занятии письменные источники должны включать в себя не только учебные тексты, но и выдержки из научных сочинений, монографий, тексты рецензий и т.д.

Из четырёх продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) именно сфера аудирования, как показывает опыт, представляет самую большую сложность. Это объясняется тем, что в устной речи в основном отсутствуют вспомогательные средства, которые участвуют в восприятии речи письменной. В частности, при осмыслении устной речи реципиентом ока-

зывается невозможным регулирование темпа высказывания, поскольку последний уже задан говорящим. В результате страдает скорость и качество «схватывания» информации.

Существует ещё одно обстоятельство, существенно осложняющее восприятие на слух: в реальной жизни человек, изучающий иностранный язык, далеко не всегда имеет дело с «идеальным докладчиком». Напротив, гораздо чаще приходится воспринимать речь нечёткую, произносимую с акцентом или осложнённую диалектизмами, речь фрагментированную (когда говорящий прерывает свою мысль, перекакивает с темы на тему или запинаясь).

Действенную помощь в обретении навыка восприятия на слух здесь могут оказать аудио- и видеоматериалы, в которых предусмотрено повторение отдельных пассажей устного текста, или же имеются приложения с напечатанными текстами подстрочников к дискам с записями.

Профессионально ориентированное занятие по иностранному языку должно основываться на умениях и навыках, закладываемых и отрабатываемых на обычном уроке иностранного языка, неотъемлемой частью которого становится проработка фонетики, орфографии, грамматических правил, развитие всех четырёх видов речевой деятельности. В этом плане обычный урок иностранного языка носит пропедевтический характер в отношении занятия с профессиональной ориентацией. Он создаёт необходимую основу для таких основных когнитивно-языковых форм поведения, как аргументирование, выдвижение доказательств, резюмирование и др. К. Мунсберг констатирует тот факт, что устному профессиональному общению до сих пор не уделялось достаточного внимания ни в эмпирических исследованиях, ни в учебной или преподавательской литературе. С его точки зрения, особенно важным является осознание весьма своеобраз-

ного устройства устной речи, а также тех законов, по которым она формируется. Ведь устройство устной речи и её законы фундаментальным образом отличаются от её письменной формы [2, с. 49-52]. По словам К. Мунсберга, преподаватель должен сначала сам провести детальный анализ процесса обучения, который будет происходить во время прослушивания лекции или семинара по той или иной специальной дисциплине. Только после этого можно дать учащимся общее представление о действиях и формах языкового поведения, реализуемых участвующими в университетской форме обучения «преподавателями-актёрами» [2, с. 52-54].

Причину концентрации внимания преимущественно на письменной языковой форме (чем в прошлом не редко грешила методика преподавания иностранных языков) некоторые исследователи видят в том, что письменные материалы оказываются в значительной мере более доступными, нежели устные. Кроме того, анализ устного языка поставил бы тогдашнего исследователя перед необходимостью вступить в конфронтацию с основными положениями исследовательской программы, не приспособленной к изучению устной речи.

Задачей обучающей стороны в области передачи навыков формирования устного текста по специальности могло бы стать исследование дискурсионно-аналитической структуры лекций, семинаров, экзаменов и т.п. с целью дальнейшего использования результатов этих исследований на занятии. Проведение подобной работы оправдано ещё и с той позиции, что на занятии устную профессиональную коммуникацию желательно вводить в её аутентичной форме. Таким образом, изучение профессионально ориентированного иностранного языка, в свою очередь, предполагает ознакомление как с текстовым (письменным), так и с диалогическим (устным) форматом языка, а также выработку спец-

ифической мыслительной структуры, типичной для профессионального языка. Кроме того, учащиеся должны овладеть определённым коммуникативным строем, характерным для когнитивных структур их специальности.

К продуктивным обучающим стратегиям относят среди всего прочего перефразировку и реструктуризацию письменного или устного высказывания – умение воссоздать отсутствующие лексические единицы и/или заменить имеющиеся на синоним (варианты: антоним, эвфемизм), ввести при необходимости уточнение и т.п. Таким образом, умение разработать альтернативный план реализации имеющейся коммуникативной цели представляет особую образовательную ценность.

В отношении усовершенствования навыков восприятия на слух (Hörverstehen) и понимания прочитанного текста (Leseverstehen) действенным методом может оказаться активизация уже имеющихся у учащегося языковых, текстуальных и энциклопедических фоновых знаний.

Г. Функ проводит различие между обучающими стратегиями, работающими на уровне слова, предложения, текста, а также стратегиями более глобального характера, релевантными уже в поле профессионального общения и, в конечном итоге, – компетенции общего обучающего плана [3, с. 4-45].

Работая с текстом, студент должен уметь определить значение неизвестного слова, опираясь на общий контекст высказывания, быть знакомым с определёнными правилами раскрытия вербальной семантики и уметь реализовывать их на практике, а также обладать навыками обращения со справочной литературой.

Переходя на уровень предложения, обучающийся наряду с техникой перефразировки должен обладать и техникой раскрытия общего смысла предложения даже при условии, что некоторые синтагмы в предложении

недостаточно прояснены.

На уровне работы с текстом речь идёт о стратегиях оценивания функций текста и применения определённых техник прочтения.

Профессиональное общение базируется, прежде всего, на стратегиях устной коммуникации, где важна компетентность в прояснении значений слов и смысла сказанного в беседе. На уровне же общей обучающей компетенции учащийся в конечном итоге должен уметь критически и рефлексивно оценивать свой процесс обучения, рассматривая его с метакогнитивной точки зрения.

При выборе учебных текстов желательнее отдавать предпочтение текстам с высокой степенью ясности: они должны быть лишены двусмысленности, затемняющих смысл речевых оборотов, чрезмерной нагруженности атрибутивными конструкциями и других моментов, осложняющих адекватное понимание. С другой стороны, нежелательно привлекать тексты научно-популярного характера, поскольку в них зачастую нарушена системная подача профессиональной терминологии, а также отсутствует критический разбор профессионального содержания.

Из обучающих материалов хорошим видом тренировочных упражнений являются тексты с лакунами (пропусками) для самостоятельного заполнения (Lückentexte). При этом может проверяться знание как грамматических форм (подстановка нужных флексий, приставок, предлогов или форм глагола), так и лексических (подбор подходящего по смыслу глагола, существительного или прилагательного, поиск нужного термина и т.п.):

Der Urologe empfiehlt dem Kranken die eiweißarme Diät (einzuhalten).

Wahrscheinlich der Mann an die Pyelonephritis (leidet).

Es ist wohl bekannt, dass die akute Nierenentzündung mit der hohen Temperatur (einhergeht).

Обучающую ценность представляют также упражнения на приведение в соответствие или упорядочивание отдельных элементов или задания, в которых от учащихся требуется представить информацию текста в виде таблицы или схемы, что, как известно, невозможно без предварительного мысленного структурирования материала обучающимся. При формулировке заданий рекомендуется сразу же определиться с тем, будут ли они рассчитаны на индивидуальную, парную или же групповую работу, а также будет ли выполнение задания учитывать самостоятельную корректировку высказываний самими учащимися. Подходящими тренировочными формами являются так называемые диалогические пазлы (Dialogpuzzles) с ярко выраженной коммуникативно-интерактивной ориентацией [4; с. 107], в которых студентам предлагается реконструировать диалог на основе уже заданной ситуации с последующей его презентацией сокурсникам.

Методологически оправданными становятся также учебные проекты, согласно которым костяк занятия образуют аудио- или видеоматериалы, во время прослушивания и просмотра информации которых происходит сбор аутентичной информации, требующий от студентов уже на этапе практической реализации проекта значительной языковой подготовки. Подобные проекты занятий имеют большое преимущество ещё и с точки зрения усиления мотивации обучающейся стороны. Поскольку грамотно подобранные аудио- и видеоматериалы будут транслировать естественные условия протекания профессионального общения, содержать в себе актуальную информацию, отражать естественный темп и качество речи, максимально приближенные к реальности.

Наряду с выбором учебных материалов и передачей обучающей информации центральной проблемой в преподавании профессионально ориентированного иностранного язы-

ка является закрепление учебного содержания в памяти учащихся. В этой связи могут оказаться действенными определённые техники, повышающие запоминание специализированного материала. Так, например, новый лексический материал следует, по возможности, давать и заучивать в контексте с тем, чтобы сохранить уже имеющиеся в тексте ассоциативные связи. Известно, что именно ассоциации, а также эмоциональная окраска высказывания составляют основу процесса запоминания. Кроме того, лексика для заучивания, должна находиться в определённой смысловой корреляции с уже известной учащемуся информацией по его специальности. Данная смысловая взаимосвязь должна дополняться ситуационной взаимосвязью и вместе служить расширению профессионального горизонта учащегося. Положительный эффект запоминания даёт также метод презентации нового лексического материала через семантические поля. При этом в понятие семантического поля вкладывается значение некоего поля родственных по значению слов, которые вместе составляют определённую область смысла. Родственные слова делят между собой эту область, взаимно ограничивая тем самым свою сферу значения.

Высоких результатов в запоминании можно достичь также благодаря построению вербальных гнёзд, когда преподавателем осуществляется подбор целого ряда слов, восходящих к одной и той же базовой морфеме, но получивших смысловую модификацию вследствие префиксации или суффиксации [4; с. 107]. Например, от немецкой морфемы „kurz“ можно образовать следующие лексические формы: „kürzlich, kürzen (z.B. Lohn, Haare), abkürzen (den Weg, das Wort), verkürzen (Zeit, Leben) и др. Кроме того, методистами подмечено, что, с психологической точки зрения, процесс запоминания новых слов происходит легче, если они занимают начальную или конечную позицию в предложении

[4; с. 107]. Целенаправленное позиционирование нового слова в предложении в особенности имеет значение в том случае, если слово, выбранное для запоминания, не является опорным смысловым звеном в предложении, т.е. им при необходимости можно пренебречь [4, с.107]. В роли такого слова может, к примеру, выступать наречие (eventuell, sicherlich, offensichtlich и др.). Стимулирует запоминание также метод многократной кодировки словесного материала с помощью видео-, аудиоряда или кинестетических ощущений.

Таким образом, анализ представленных в работе проблем ведёт к целому ряду выводов в области обучения иностранному языку (в частности, профессионально ориентированному). Так, обучающая сторона должна особо чутко относиться к выбору тематической проблемной области и её со-

держания, кроме того быть способной предпринимать собственные исследовательские проекты для решения частных проблем преподавания. Исследования в области преподавания иностранного и специализированного иностранного языка должны в значительной степени опираться на эмпирический анализ «живого» языкового поведения с целью выявления принципов построения устной речи, а также проверки истинности разработанных теоретических положений и методов на практике. Конечным результатом подобной верификации станет формулирование ненавязчивых и, вместе с тем, надёжных рекомендаций для преподавателей относительно обучающих методик. Важным также представляется разбор типичных ошибок, совершаемых как преподавателем, так и студентами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Monteiro, M. *Fachsprachen im DaF-Unterricht*. In: N. Dittmar / M. Rost-Roth, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a., 1995. S. 303-316.
2. Munsberg, K. *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie*. Tübingen, 1994. S. 49-54.
3. Funk, H. *Berufsbezogener Deutschunterricht: Grundlagen – Lernziele – Aufgaben*. In: *Fremdsprachen Deutsch. Sondernummer*, 1992. S. 4-45.
4. Kostrzewa F. *Probleme der Vermittlung von Fachsprachen an der Universität / Deutsch als Fremdsprache – 37. Jahrgang 2000, Heft 2*. S. 104-108.
5. Venzmer, G. *Das grosse Gesundheitsbuch*. C. Bertelsmann Verlag, Gütersloh, 1965.

БОРИСОВА Т. О.,
пошукач,
кафедра зв'язків з громадськістю,
психології та педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АРХЕОЛОГІВ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку археологічної освіти в незалежній Україні (1991-2014 рр.), а також дано характеристику сучасному її стану.

Ключові слова: професійна підготовка, археолог, археологічна освіта.

В статье проведен историко-педагогический анализ развития археологического образования в Украине времен независимости (1991-2014 гг.), а так же представлена характеристика его современного состояния.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, археолог, археологическое образование.

This article is provides historic and pedagogical analysis of the Archaeology education in Ukraine of 1991-2014.

Key words: professional training, archaeologist, archaeology education.

Постановка та обґрунтування актуальності теми. Розвиток сучасної української професійної освіти - процес, що триває від отримання Україною незалежності. Професійна підготовка фахівців в незалежній Україні отримала новий стимул: з 1991 року змінилися її завдання та база, зміст та спрямованість. Зміни у суспільно-політичному житті держави не могли не вплинути на розвиток професійної освіти. Так, нова у геополітичному відношенні держава потребувала фахівців, які би забезпечували її потреби, а не потреби тоталітарного режиму. Традиційно, археологія в радянській системі наук належала до дисциплін гуманітарного циклу (одна із спеціальних історичних дисциплін). Тому підготовка фахівців археологів також здійснювалася на історичних факультетах університетів. Сьогодні вже багато сказано про заангажованість радянської історичної науки та освіти: підміна історичних фактів, викривлений опис подій, свідомо суб'єктивність у висвітленні процесів тощо. Археологію, як складову радянської історичної науки, також не оминула ця участь. Чого тільки вартує міф про давньоруську народність, наслідки культивування якого ми бачимо і в сучасному суспільстві.

Після виходу України зі складу Радянського Союзу, перед археологічною освітою постали ті ж самі завдання, що і перед багатьма галузями тогочасної гуманітарної освіти. Саме тому розгляд етапів розвитку археологічної освіти в незалежній Україні є важливим для аналізу її сучасного стану та

можливого реформування і подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню розвитку археологічної освіти в Україні, на жаль, практично не присвячено наукових розвідок та досліджень. Зазвичай професійна підготовка археологів згадується як складова історичної освіти. Стаття українського археолога Л. Славина про підготовку археологів в університетах України, датується ще 1971 роком і є лише побіжним оглядом тогочасних кафедр, де читалися археологічні дисципліни, проводилися археологічні дослідження та писалися наукові роботи [10, с. 115-116]. Що ж до періоду незалежності України, то археологічна освіта залишилася поза увагою дослідників як з боку археологів, так і з боку педагогів.

Мета статті - здійснити історико-педагогічний аналіз підготовки професійних археологів в Україні за період її незалежності (1991-2014 рр.).

Виклад основного матеріалу. Підготовка археологів в Україні періоду незалежності можна розділити на кілька етапів.

Перший етап - 1991-2004 рр. У цей період спеціальність «археологія» не була введена в перелік, за яким здійснювалася підготовка фахівців у вищих навчальних закладах. В університетах існували кафедри археології, деякі з них з досить глибокою історією, археологічними музеями, власними експедиціями. Археологи готувалися на базі історичних спеціальностей з ухилом в кілька археологічних спекурсів [10, с. 115-116].

Таблиця 1. Зміни згідно з Наказом Міністерства освіти № 363 від 16 червня 2005 року до «Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ...»

Напрямок підготовки	Спеціальність	Освітньо-кваліфікаційний рівень			
		Молодший спеціаліст	Бакалавр	Спеціаліст	Магістр
0303 Історія	Історія	----	6.030300	7.030301	8.030301
	Етнологія	----	6.030300	7.030302	8.030302
	Архівознавство	----	6.030300	7.030303	8.030303
	Археологія	----	6.030300	7.030304	8.030304

Законодавчо підготовку спеціалістів археологів в незалежній Україні затверджено лише 2005 р. Так, Наказом Міністерства освіти від 16.06.2005 року № 363 «Про затвердження змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» було внесено зміни до постанови Кабінету міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями». До напрямку підготовки 0303 «Історія» була введена спеціальність «археологія». За цією спеціальністю стала можлива підготовка трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр (6.030300), спеціаліст (7.030304) та магістр (8.030304) (див. табл. 1). Таким чином, підготовка за напрямом «Історія» могла здійснюватися за чотирма спе-

ціальностями: історія, етнологія, архівознавство та археологія, при чому всіх трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів.

На сьогодні Постанова № 363 втратила чинність. У частині підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра їй на зміну була затверджена Постанова Кабінету міністрів України від 13 грудня 2006 року № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра». Згідно з цією Постановою, поділ відбувався не за напрямками підготовки фахівців та конкретними спеціальностями, як у попередній, а за галузями знань та спеціальностями. У галузі знань «Гуманітарні науки» (0203) підготовка бакалаврів можлива лише за чотирма спеціальностями: філософія (6.020301), філологія (6.020303), богослов'я (6.020304) та історія (6.020302) (див. табл. 2). Якщо попе-

Таблиця 2. Витяг з Постанови Кабінету міністрів України № 1719 від 13 грудня 2006 року «Про перелік напрямів...»

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Напрямок підготовки	Код напрямку підготовки
0203	Гуманітарні науки	філософія*	6.020301
		історія*	6.020302
		філологія*	6.020303
		богослов'я (теологія із зазначенням конфесії)*	6.020304

Таблиця 3. Витяг з Постанови Кабінету міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 року «Про перелік спеціальностей...»

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста		Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра	
		найменування спеціальності	код спеціальності	найменування спеціальності	код спеціальності
0203	Гіманітарні науки	історія*	7.02030201	історія*	8.02030201
		етнологія	7.02030202	етнологія	8.02030202
		архівознавство	7.02030203	архівознавство	8.02030203
		археологія	7.02030204	археологія	8.02030204

редня Постанова вказувала спеціальність «археологія» для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (хоч і з однаковим кодом для всіх чотирьох спеціальностей 6.030300), то постанова 2006 року передбачає як напрям підготовки лише історію. У частині, що стосується напрямів освітньо-кваліфікаційних рівнів «спеціаліст» та «бакалавр» Постанова 1997 (зі змінами від 2005 року) діяла до 2010 року.

Остаточна Постанова 1997 року втратила чинність у 2010 році, після затвердження Постанови Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 787 «Про перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста та магістра». Підготовка спеціалістів, згідно з цією постановою, за галуззю знань «Гуманітарні науки»,

Таблиця 4. Перелік ВНЗ, де здійснюється підготовка професійних археологів

Назва ВНЗ	Назва підрозділу	Рік заснування	Спеціаліст	Магістр
Львівський національний університет імені Івана Франка	Кафедра археології та спеціальних галузей історичних дисциплін	1905	Так	Так
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Кафедра археології та музеєзнавства	1944	Ні	Так
Одеський національний університет імені Іллі Мечникова	Кафедра археології та етнології	1865, 1993	Так	Ні
Харківський національний університет імені Василя Каразіна	Кафедра історіографії, джерелознавства та археології	1964	Ні	Так - з 2005 р.
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара	Кафедра історіографії, джерелознавства та архівознавства		Так	Так
Національний університет «Кієво-Могилянська академія»	Кафедра археології	2000	Ні	Так - з 2013 р.

крім інших, можлива і за спеціальностями історія, етнологія, архівознавство та археологія (спеціалісти – 7.02030204, магістри – 8.02030204) (див. табл. 3).

Ця постанова знаменує початок другого періоду (2010-2014 роки) в підготовці професійних археологів в Україні. З одного боку, остаточне підтвердження можливості підготовки археологів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» та «магістр». З іншого боку – виведення археології з напряму історичної підготовки в самостійну спеціальність гуманітарної науки.

Таким чином, законодавчого підґрунтя для здійснення підготовки за спеціальністю «археологія» до 2005 року – не було. Проте вже нова Постанова 2006 року нівелює ці зміни в частині, що стосується підготовки археологів-бакалаврів. На сьогоднішній день спеціальність «археологія» можна отримати лише за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліст та магістр. Можливо, новий Закон України «Про вищу освіту», обговорення якого зараз стоїть на часі у суспільстві, внесе свої зміни у підготовку професійних археологів.

Проте законодавче врегулювання цього питання не означає, що підготовку археологів почали здійснювати багато вищих навчальних закладів. Професійна підготовка за цією спеціальністю потребує спеціалістів з польовим та науковим досвідом з різних хронологічних періодів, а також можливість забезпечити студентів відповідним досвідом. Тому, хоч археологія як початкова дисципліна та археологічні розкопки як практика і є обов'язковою складовою підготовки істориків, отримати освіту за напрямом підготовки «археологія» сьогодні в Україні можна лише у шести вищих навчальних закладах (див. табл. 4).

Слід зауважити, що українська (як і радянська) наукова традиція відносить археологію до спеціальних історичних дисциплін. Цим і зумовлена структура професійної підготовки спеціалістів

з археології: в складі історичного факультету університету існує кафедра археології, що зазвичай пов'язана або з етнологією, або з музеєзнавством, або з іншою історичною дисципліною. Це ще раз підкреслює ставлення до археології як дисципліни історичного циклу. Виняток може становити кафедра археології при Національному університеті «Києво-Могилянська академія», що остаточно відокремлена від кафедри історії в складі гуманітарного факультету у 2013 році.

Як бачимо, підготовку професійних археологів проводять університети з досить глибоким історією, хорошою археологічною дослідницькою базою. Довгий час ці університети були осередками розвитку археологічної науки. Наприклад, кафедра археології та музеєзнавства при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка заснована ще у 1944 році відомим українським археологом Лазарем Мойсейовичем Славиним. Кафедра та її співробітники здійснюють дослідження різних епох. Серед сучасних співробітників кафедри – завідувач кафедри, професор, дослідник археології кам'яного віку Михайло Іванович Гладких, професор, фахівець в галузі етногенезу та ранньої історії слов'ян Ростислав Всеволодович Терпиловський та ін. [4].

Не випадковим осередком археологічної освіти є кафедра археології та етнології при Одеському національному університеті імені І. Мечникова, адже дослідження Північного Причорномор'я – серйозна складова української археологічної науки та археологічного досвіду. Тут зосереджена велика кількість спеціалістів з античної археології [3].

Кафедра археології та спеціальних галузей історичних дисциплін у Львівському національному університеті імені Івана Франка бере свій початок ще з 1905 року, коли на філософському факультеті Львівського університету було створено першу кафедру археологічного напряму – класичної

історії та праісторії. Сьогодні на кафедрі працюють професори Леонід Опанасович Зашкільняк (завідувач кафедри, історик), Олександр Степанович Ситник (спеціаліст у галузі палеоліту), Денис Никодимович Козак (дослідник народів, що заселяли територію України в I тис. н. е.). Головними напрямками дослідження кафедри є археологія західного регіону України (кафедра розробляє тему «Розвиток матеріальної і духовної культури населення Карпато-Волинського регіону в давньоісторичну та середньовічну добу» [5].

Кафедра історіографії, джерелознавства та археології у Харківському національному університеті імені Василя Каразіна заснована з ініціативи професора Віктора Івановича Астахова. У 1978 році на кафедрі перейшли фахівці з археології – професор Борис Андрійович Шрамко, доктор історичних наук Володимир Кузьмич Міхеев. У 2006 році кафедра здійснила перший випуск студентів за спеціальністю «археологія» [6].

Магістерська програма «Історія. Археологія та давня історія України» заснована у 2000 році в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» професором, відомим укра-

їнським археологом Леонідом Львовичем Залізняком. У 2013 році на базі програми створена кафедра археології, що завершила ліцензування і з 2014 року готуватиме дипломованих фахівців за спеціальністю «археологія». Особливістю цієї кафедри є її фактична незалежність від історичного освітнього напрямку – вона сформована як самостійний підрозділ гуманітарного факультету, а не у складі історичного, як усі попередні. Археологічні курси не додаткові чи вибіркові до історичних спеціальностей, а цілком повноцінні. Лекції та семінарські заняття проводять провідні фахівці Інституту археології Академії наук України: Леонід Львович Залізняк, Віктор Іванович Ключко, Віталій Васильович Отрощенко та інші [2].

Висновки. Таким чином, професійна підготовка археологів сьогодні в Україні може здійснювати за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» та «магістр». Шість вищих навчальних закладів України здійснюють підготовку фахівців за цією спеціальністю. Проте до сьогодні підготовка професійних археологів здійснюється в рамках історичної освіти за незначним винятком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Історичний факультет [Електронний ресурс] // Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара : веб-сайт. – Режим доступу: <http://www.dnu.dp.ua/view/fistor>. – Назва з екрана.
2. Кафедра археології [Електронний ресурс] // Національний університет «Києво-Могилянська академія» : веб-сайт. – Режим доступу: <http://www.ukma.edu.ua/index.php/osvita/fakulteti/fgn/kafedra-arkheolohii>. – Назва з екрана.
3. Кафедра археології та етнології [Електронний ресурс] // Одеський національний університет ім. І. Мечникова : веб-сайт. – Режим доступу: <http://archaeology-ethnology.onu.edu.ua/?p=795>. – Назва з екрана.
4. Кафедра археології та музеєзнавства [Електронний ресурс] // Київський національний університет ім. Т. Шевченка : веб-сайт. – Режим доступу: http://archaeology.univ.kiev.ua/j311/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101. – Назва з екрана.
5. Кафедра археології та спеціальних галузей історичної науки [Електронний ресурс] // Львівський національний університет ім. І. Франка : веб-сайт. –

- Режим доступу: http://clio.lnu.edu.ua/Kafedra_arheologii_ta_specialnih_galuzej_istoricnoi_nauki.html. – Назва з екрана.
6. Кафедра історіографії, джерелознавства та археології [Електронний ресурс] // Харківський національний університет ім. В. Каразіна : веб-сайт. – Режим доступу : <http://history.karazin.ua/schools/department-of-historiography-source-studies-and-archeology>. – Назва з екрана.
 7. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями : постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF/page>. – Назва з екрана.
 8. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>. – Назва з екрана.
 9. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>. – Назва з екрана.
 10. Славін Л. М. Підготовка археологів в університетах України // Археологія. – 1971. – № 2. – С. 115-116.

ВІЄВСЬКА М.Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра соціально-
гуманітарних наук,
Криворізький економічний
інститут ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкриваються різноманітні теоретичні підходи, що використовуються для аналізу феномену соціальної відповідальності. У статті аналізуються проблеми формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів з економіки.

Ключові слова: фахова підготовка менеджерів, соціальна відповідальність, підготовка майбутніх менеджерів з економіки у вищому навчальному закладі, концепція формування соціальної відповідальності.

В статье раскрываются различные теоретические подходы, используемые для анализа феномена социальной ответственности. В статье анализируются проблемы формирования социальной ответственности у будущих менеджеров экономистов.

Ключевые слова: социальная ответственность, профессиональная подготовка менеджеров, подготовка будущих менеджеров экономистов в высшем учебном заведении, концепция формирования социальной ответственности.

The author considers different theoretical approaches to the social responsibility phenomenon analysis. The problems of future managers' – economists' social responsibility forming are analyzed.

Key words: social responsibility, professional preparation of managers, forming of social responsibility, conception of forming of social responsibility.

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві проблема соціальної відповідальності набуває особливого значення, потребує врахування означеного складного особистісного утворення при рішенні життєво-практичних та соціально-економічних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє констатувати, що проблема соціальної відповідальності досліджується науковцями різних галузей знань. Незважаючи на певний інтерес до проблеми формування соціально відповідального фахівця в процесі фахової підготовки концептуальні основи формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки в процесі бакалаврської підготовки потребує розробки та висвітлення у науковій літературі.

Формулювання цілей статті полягає у розкритті методологічних основ концепції формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні затребувані фахівці, які володіють не лише теоретичними основами обраної професії, але і реалізують себе на основі цих знань, маючи професійно-творчий потенціал, набуваючи досвіду соціально-відповідальних і особистісно значущих стосунків у сфері економічних спеціальностей. Важливою рисою означених стосунків виступають професійні цінності, у тому числі і соціальна відповідальність. Не випадково пошуки шляхів її формування зв'язані з розробкою концеп-

туальних основ розвитку означеного складного особистісного утворення як важливої складової професіоналізму майбутніх менеджерів з економіки. У сучасній науковій літературі широко представлені погляди різних дослідників на концептуальну основу формування особистості фахівця різних професійних сфер, але цілісна система вихідних положень, що розкривають процес становлення соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки не отримало досі усебічного і глибокого теоретичного обґрунтування.

Поняття «концепція» (від лат. – *conceptio*) не має однозначного тлумачення. В перекладі з латині *conceptio* трактується як розуміння, система, тобто це форма та засіб наукового пізнання, яка є способом розуміння, пояснення, тлумачення основної ідеї теорії. У словнику Ожегова концепція розглядається як система поглядів на будь-що; основна думка будь-чого [3, с. 286] Радянський енциклопедичний словник поняття «концепція» трактує як певний спосіб розуміння, трактування будь яких явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх освітлення; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності. [4, с. 625] У словнику довіднику сучасної загальної освіти концепція трактується і як система поглядів, те чи інше розуміння явищ, процесів.; і як єдиний, визначальний задум, провідна думка будь-якого твору, наукової праці та інше; історично і культурно обумовлена, актуалізована розвитком наукових знань і суспільства система уявлень, поглядів, основних ідей про дане явище. [5, с. 201] У роботах науковців це поняття визначається як сис-

тема основних ідей теорії, провідна ідея в системі теоретичних та методичних знань, спосіб розуміння і тлумачення будь яких явищ і процесів світу, це провідний задум, який визначає принципи життєдіяльності, стратегію дій людини з реалізації планів, програм, проектів тощо. У літературі підкреслюється що це науково обґрунтований і в основному доведений сенс основного змісту теорії, де на відміну від неї він ще не може бути втіленим у чітку систему наукових понять. Концепція не тільки об'ємна, а й змістова сукупність поглядів щодо об'єкта (фрагмента) дійсності. Вона є не лише способом розуміння, а й тлумачення будь-яких явищ і процесів світу. Водночас концепція — це провідна ідея у системі теоретичних і методологічних знань (характеристик, параметрів). Вона органічно поєднує і реалізує пізнавальну й герменевтичну та методологічну функції, забезпечуючи суб'єкт знаннями про навколишню дійсність, методами і фактами пізнання, розробляючи схеми її тлумачення та пояснення.

Разом з тим концепція — це провідний задум, котрий визначає життєдіяльність індивіда, стратегію дій людини у здійсненні планів, програм, реформ (концепція перестрою, концепція реформування аграрного сектору економіки, концепція освіти в Україні тощо).

Становлення соціальної відповідальності як характеристики особистісного образу сучасного менеджера з економіки процес динамічний, складний і суперечливий. Це процес внутрішній, не завжди доступний педагогічному спостереженню і аналізу. Викладачеві важливо чітко уявляти, що він має справу з особистістю, яка багато чого ще не знає, знаходиться в процесі професійного становлення, пошуку себе, свого професійно-особистісного образу. Головне, що потрібно студентам в процесі руху до цілісного професійно-особистісного образу - своєчасна допомога і психологічна підтримка для того, щоб розібратися в собі, зрозуміти свої індивідуальні особливості, побачити проблеми і завдання, які стоять на шляху їх професійного розвитку, побачити перспективу власного зростання в процесі фахової під-

готовки.

Будь-яка концепція, у тому числі і формування соціальної відповідальності майбутнього менеджера з економіки, повинна містити в собі стержневі ідеї, положення, спрямовані на забезпечення випереджачого розвитку професійних якостей студентів, під якими розуміється його відповідність природному середовищу, культурі, суспільству, економіці, професійній діяльності (А.И. Субетто). Відправна роль в розробці концепції належить системі основних положень, ідей, що визначають характер мети і завдань, принципів відбору і структуризації змісту фахової підготовки, методів, форм і засобів відповідно до поставлених цілей і завдань.

Соціальна відповідальність виступає критерієм переваг у відборі теоретичних положень і джерел, що визначають закономірності її функціонування і розвитку.

Розробка концепції супроводжується застосуванням різних джерел теоретичного обґрунтування її засадничих положень, взаємододатковістю якісної і кількісної оцінок, урахуванням специфіки феномену, що формується.

Для зручності користування джерела і опорні ідеї теоретичної аргументації концепції формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки представлена схематично (див. таблиця 1).

Перераховані у табл.1 джерела наукового обумовлення концепції дозволили визначити цілу систему стержневих ідей, провідних положень, представлених в ній принципів.

Складність полягала в тому, що у визначенні сутності поняття «принцип» немає єдності точок зору дослідників. Одні вчені вважають, що принцип - генезис, що виведений із закономірностей діяльності, в якому розкриваються істотні і стійкі причинно-наслідкові зв'язки. Інші вважають, що принцип -- це положення, що ґрунтується на науковому законі, що управляє будь-якими процесами. Більшість вчених-педагогів (В. Андреев, В. Сластьонін, Л. Кондрашова, І. Подласий, І. Харламов та інші) переконані в тому, що принципи виводяться на основі пізнаних законів і закономірностей педагогічного процесу.

Таблиця 1.

Джерела та опорні ідеї теоретичної аргументації концепції формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

Джерела наукового обґрунтування	Провідні ідеї
Філософія	Динаміка розвитку
Теорія систем	Системний підхід у рішенні явищ, що досліджуються
Культурологія	Культура як універсальна властивість суспільного життя, становлення особистості професіонала як суб'єкта культурної діяльності
Синергетика	Самоорганізація, відкритість, не лінійність систем, що розвиваються
Праксіологія	Активна діяльність як джерело розвитку особистості
Акмеологія	Професійне становлення особистості у рамках стратегії розвитку індивідуальності та ідентичності
Психофізіологія	Гармонічний розвиток та саморозвиток особистості у діяльності; гармонізація інтелектуального та емоційного, морального та психологічного як основи формування соціальної відповідальності
Дидактика та методика	Цілісність, цілеспрямованість на особистість фахової підготовки як педагогічного явища. Управління методичною системою

Творчою основою фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки служать принципи, що виступають загальною нормою професійного становлення особистості, що базуються на закономірностях, що фіксують інваріантні характеристики, істотні і стійкі зв'язки складного особистісного утворення, що формується як важлива складова професіоналізму. Самі по собі принципи не дають методичних рекомендацій, а слугують підставою для вироблення загальної стратегії досягнення поставлених мети і завдань. За визначенням В. Загвязинського, принцип «це інструментальне, дане у категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей, знання про

цілі, сутність змісту, структури навчання, виражене у вигляді рекомендацій, що дозволяють використати їх в якості регуляторних норм практики» [2, с.47] У даному визначенні увага акцентується на двох джерелах, що виступають підґрунтям провідних положень та принципів концепції, що розробляється: концепція – як теоретичне обґрунтування мети фахової підготовки та закони та закономірності, що відображають динаміку протікання освітнього процесу, сукупність провідних ідей, положень, принципів визначають стратегію, спрямованість фахової підготовки на формування соціальної відповідальності як важливої характеристики процесу соціально особистісного обліку майбутнього менеджера з економіки. Під принципом фахової під-

готовки майбутніх менеджерів з економіки розуміється вихідні, керівні положення, дотримання яких сприяє формуванню соціальної відповідальності як показника її якості та результативності. Модернізація фахової підготовки може бути успішно реалізована на підставі концепції формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки. Дослідження нової освітньої реальності, в якій активізується позиція майбутнього менеджера, все більшу роль відіграє особистість та особистісна позиція, активна самостійна діяльність в ситуаціях самовизначення, само проектування, самореалізації. Відповідальну позицію особистості можна формувати тільки залучив студентів у практико-орієнтовану ситуацію, в якій вони змушені діяти, шукати шляхи рішення професійних проблем, нести персональну відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Концепція формування соціальної відповідальності в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки передбачає розгляд методологічних підходів на теоретичному та практичному рівнях. Під час науково теоретичного обґрунтування процесу формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки, ми виходили з того, що означений процес є цілісним, відкритим, динамічним утворенням та дає можливість створити його цілеспрямованим в системі вищої економічної освіти, визначаючи відповідність поставленій меті кінцевому результату. Методологію розглядають у вузькому та широкому значенні. У широкому сенсі – це філософська вихідна позиція наукового пізнання. У вузькому – це теорія наукового пізнання у конкретних наукових дисциплінах. С. Батишев, В. Краєвський, В. Полонський методологію педагогіки трактують як систему знань та як систему діяльності. З точки зору М. Данілова, В. Краєвського та інших, методологія педагогіки є система знань про підстави та структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи та способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності про отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки та методів,

оцінка якості дослідницької роботи. На думку С. Гончаренко термін «методологія» означає вчення про науковий метод пізнання: сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що застосовуються в певній науці: галузь знання, яка вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і перетворювальної діяльності. [1,с.66] Таким чином,актуальними питаннями методології педагогіки є розуміння, визначення, розробка головних методологічних категорій, таких як парадигма, принципи, підходи, метод, концепція та інші. Саме методологія дозволяє нам визначитися з підходами, щодо формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

Вирішення поставлених у нашому дослідженні завдань ґрунтується на наступних методологічних підходах: середовищному, системному, аксіологічному, особистісно-діяльнісному, синергетичному.

Представимо характеристику особливостей системного підходу. Сутність якого полягає у тому, що відносно самостійні компоненти процесу формування соціальної відповідальності майбутнього менеджера з економіки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, у розвитку та руху. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні у елементах, що складають систему. Системний підхід потребує реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту та практики. Педагогічна практика є дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, відповідно, дає основу для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові питання, що вимагають фундаментальних досліджень. Значення даного підходу у вищій освіті розкривають С. Архангельський, Т. Корнілова, В. Кочетов та інші. В. Афанасьєв розглядає питання системності на рівні управління суспільством. І. Блауберг, В. Садовський, Є.Юдін визначають сутність системного підходу. В. Беспаль-

Таблиця 2.**Характеристика системного підходу.**

Представники підходу	Особливості
Б.Ананьєв, В. Бондар, Л.Кондрашова, Т.Корнілова, В.Кочетов, В.Ядов та інші	Орієнтує на виокремлення в системі та особистості, що розвивається інтегративних інваріантних системоутворюючих зв'язків та відносин; на вивчення та формування того, що в системі є стійким, мінливим, головним та другорядним; передбачає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого; потребує визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи; передбачає опір в освіті на природний процес саморозвитку задатків та творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

ко, М. Берулава, Т. Сорочан, Є.Хриков розвивають питання психолого-педагогічного забезпечення функціонування освітніх систем та управління ними. Представимо характеристику особливостей системного підходу (див. табл. 2)

Концепція формування соціальної відповідальності в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки поєднала у своєму змісті вихідні положення:

1. Теоретичне обґрунтування двоаспектності ціле покладання фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки, яке спрямоване на забезпечення випереджаючого розвитку якостей особистості, під якими розуміються його відповідальність та відповідність природному середовищу, культурі, суспільству, економіці, професійної діяльності з врахуванням змін, що відбуваються у суспільстві.
2. Модульно-блоковому структуруванні професійного знання у вигляді практико-орієнтованих ситуацій як важливого ланцюга стратегії формування соціальної відповідальності як характеристики професіоналізму майбутніх менеджерів з економіки.
3. Реалізація моделі формування соціальної відповідальності в процесі

фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки.

4. Визначення сукупності педагогічних умов, що забезпечують результативність формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.
5. Виокремлення етапів роботи з формування соціальної відповідальності в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки.

Концептуальні положення формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки спрямовані на забезпечення поступового переходу від «Я» особистісного до «Я» професійного. Уявлення про «Я» професійне виступає концептуальною основою для визначення цілей фахової підготовки.

Висновки. Отже, врахування запропонованих нами науково-методологічних підходів дозволить сприяти формуванню соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки в процесі фахової підготовки. Концепція визначає методи та способи рішення означеного напрямку на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Подальшу свою роботу ми бачимо у висвітленні сутності моделі формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278с.
2. Загвязинский В.И. Основы педагогики высшей школы/В.И. Зягвязинский, Л.И. Грищенко. – Тюмень, 1978.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., Сов. энциклопедия, 1970
4. Советский энциклопедический словарь/гл ред. А.М. Прохоров. М. : Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600с
5. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. – Спб: Питер, 2004. – 464с.

ВІКТОРОВА Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Національна академія Служби
безпеки України,
м. Київ

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВНЗ

Стаття присвячена проблемі професійного розвитку викладачів іноземних мов. Визначено, що однією з важливих педагогічних умов інішомовної підготовки студентів є сформованість професійної педагогічної компетентності та професійна майстерність викладачів ВНЗ. Одночасно одним із дієвих заходів підвищення педагогічної майстерності викладачів іноземних мов ВНЗ є розробка та проведення спецкурсів та курсів підвищення кваліфікації, самоосвіта.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійний розвиток, інішомовна підготовка студентів, компетентнісний підхід, підвищення кваліфікації, фахова мова.

Статья посвящена проблеме профессионального совершенствования преподавателей иностранных языков. Определено, что одним из важных педагогических условий иноязычной подготовки студентов является сформированность профессиональной педагогической компетентности преподавателей специализированных вузов. Одновременно одной из действенных мер повышения педагогического мастерства преподавателей иностранных языков высших учебных заведений является разработка и проведение спецкурсов и курсов повышения квалификации, самообразование.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, иноязычная подготовка, компетентностный подход, повышение квалификации, профессиональная речь.

The problem of foreign language training of students as a compulsory component of future professional activities analyzed. It is indicated that the educational process involves the formation of professional pedagogical competence of teachers in specialized high schools.

At the same time elaboration and conduction of specialized and refresher courses that combine different components of training (pedagogical, psychological, methodological) and modern teaching methods is defined as one of the most effective measures of improvement foreign language teachers pedagogical skills in high schools.

Key words: foreign language training, competency based approach, training, professional language, specialized vocabulary.

Постановка проблеми. Ефективність іншомовної підготовки студентів та учнів в системі освіти сьогодні викликає багато дискусій, особливо зважаючи на результати ЗНО 2014 року та експертні висновки. У зв'язку з цим виявлення та аналіз причин, які знижують рівень іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, а також пошук шляхів та засобів удосконалення якості іншомовної підготовки студентів навчальних закладів є актуальним завданням.

Із впровадженням Болонського процесу розпочалася боротьба між вищими навчальними закладами за висококваліфікованих викладачів, особливо за тих, хто має науковий ступінь кандидата чи доктора наук. А перед керівництвом вищих навчальних закладів також постало питання якісного рівня викладання навчальних дисциплін, зокрема й іноземних мов, компетентності та професійності кожного викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у теорію та практику педагогічної майстерності зробили науковці: І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич. Питання професійної діяльності педагогічних працівників висвітлено у працях Л. Ващенко, В. Дивака, В. Маслової.

Найбільш послідовно і систематично у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці стан підвищення педагогічної майстерності у викладачів вищої школи досліджують А. Биков, О. Коваленко, В. Панчук,

Л. Пуховська. На питаннях педагогічної техніки акцентують увагу Г. Баланюк, С. Болсун, О. Горська, Л. Загородня, О. Козленко, Ю. Кусий, П. Лузан, Л. Рувинський, Ю. Турчанінова. Проблему підвищення професіоналізму у викладачів навчальних закладів та розвитку їх педагогічної творчості як основне наукове завдання досліджують: Н. Гузій, Н. Дудніченко, Л. Кекух, Ю. Кіщенко, О. Коваленко, С. Сисоєва, Л. Морська. Організацію методичної роботи в системі вищих навчальних закладів та її вплив на якість педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників досліджували О. Автушенко, О. Аксьонова, М. Артюшина, І. Балягіна, В. Врачинський, Г. Грибова, С. Демченко, Н. Житнік, А. Зубко, Е. Коваленко, Н. Корогод, А. Кузьмінський, А. Москаленко, Н. Нікітіна, В. Олійник, В. Пікельна, О. Полуніна, В. Попков, В. Пуцов, К. Старченко, М. Федорова, М. Фіцула, Ю. Фокін, Л. Хомич, Г. Штемпель та ін.

Основні положення методики формування іншомовних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності досліджені: Н. Бориско, Г. Китайгородською, С. Ніколаєвою, Л. Морською та ін. Одночасно проблема підвищення професіоналізму викладачів іноземних мов набула особливої актуальності, що зумовлює необхідність посилення уваги до різних аспектів підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ.

Мета дослідження – оцінювання педагогічного, психологічного та методичного аспектів професійної майстерності викладачів іноземних мов

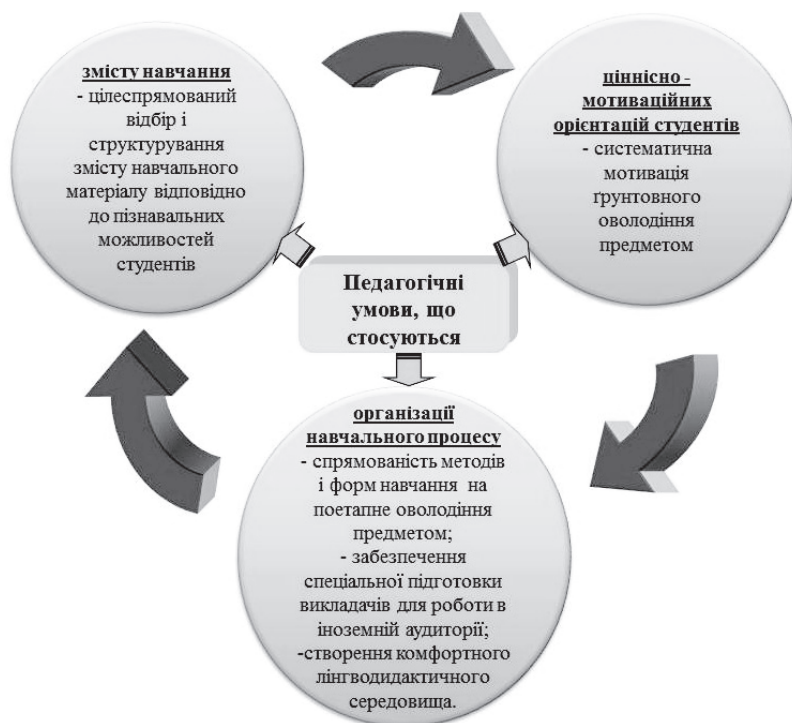


Рис. 1. Педагогічні умови навчання студентів іншомовного спілкування, що згруповані на основі способу впливу

ВНЗ та визначення особливостей організації підвищення їхньої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення зростає значення ефективного викладання іноземних мов, пошуків нових, досконаліших підходів і технологій їх навчання, які забезпечили б досягнення високого результату.

Враховуючи наукові погляди вчених [1] на формування комунікативних умінь студентів, пропонуємо власне групування обставин навчального процесу, що будується на основі способу впливу на навчання іншомовного спілкування (рис. 1).

Перша група стосується змісту навчання і забезпечується умовою цілеспрямованого відбору і структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів.

Друга група стосується ціннісно-мотиваційних орієнтацій студентів і забезпечується умовою систематичної мотивації ґрунтовного оволодіння предметом.

Третя група містить умови, які забезпечують організацію навчального процесу: спрямованість методів і форм навчання на поетапне оволодіння предметом; створення комфортного лінгводидактичного середовища та забезпечення спеціальної підготовки викладачів ВНЗ.

Реалізуючи одну з важливих педагогічних умов іншомовної підготовки студентів ВНЗ – забезпечення спеціальної підготовки викладачів, варто відзначити, що рівень навчання іноземних мов великою мірою залежить від розуміння специфіки викладання мови як іноземної того, хто навчає. Викладач є посередником між студента-

ми і навчальним матеріалом у процесі навчання. Від особистісних та професійних якостей викладача великою мірою залежить ставлення студентів до навчання, погляди на світ, на себе, на інших студентів.

Вчені наголошують на врахуванні специфіки фахової підготовки й інших факторів професійної адаптації викладачів іноземної мови у ВНЗ [2, с. 3]. Виключно гуманітарна спрямованість навчання на факультетах іноземних мов у педагогічних ВНЗ, як базових закладах підготовки викладачів іноземних мов, не дає їм змогу у майбутньому за роботи у спеціалізованих навчальних закладах зрозуміти повною мірою специфічні аспекти в процесі викладання власної дисципліни. На прикладі підготовки студентів льотних навчальних закладів автор наголошує, що науково-педагогічні працівники повинні володіти високим рівнем професійної майстерності, знаннями нормативно-правового забезпечення підготовки авіаційних фахівців, методологічними засадами підготовки операторів складних систем, володіти сучасними методиками викладання іноземних мов.

Якщо звернутися до переліку пріоритетних завдань, що їх було визначено науковцями [3], то виявляється, що особливе місце посідає постійне професійне та особистісне самовдосконалення викладачів іноземних мов, що забезпечується трьома умовно виділеними методичними шляхами [3, с.99]:

- підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти. «Післядипломна освіта (перепідготовка, розширення профілю, стажування) – це «...спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [3, с. 100]»;
- підвищення кваліфікації викладачів у системі методичної діяльності

вищого навчального закладу. «До основних форм методичної роботи за цим напрямом відносимо: щорічні науково-практичні конференції викладачів та аспірантів; науково-методичні семінари; зібрання викладачів різного рівня; проведення конкурсів за номінаціями: краща кафедра університету, кращий лектор, кращий методист тощо; систематичне проведення та обговорення відкритих показових занять; взаємовідвідування занять тощо»;

- індивідуальна самоосвітня робота викладача. У самоосвітній діяльності викладач розширює свою базову професійну освіту, формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, критично осмислює власний педагогічний досвід» [3, с.99-101].

Враховуючи важливість системи підвищення кваліфікації в рамках вищого навчального закладу, а також з метою створення організаційно-методичних обставин удосконалення діяльності науково-педагогічних працівників можна використовувати спецкурс для викладачів іноземних мов. Навчально-тематичний план спецкурсу варто розподілити на два блоки: теоретичні основи роботи з іншомовною вузькоспеціалізованою лексикою та психолого-педагогічні засади формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності.

Основний блок спецкурсу може актуалізувати і формувати у викладачів базові знання, вміння і навички відносно роботи з іншомовною вузькоспеціалізованою лексикою та передбачає вивчення особливостей системної організації, генетичних джерел формування та аналізу лексико-граматичного складу вузькоспеціалізованої лексики, унормування фахової термінології.

Мета вивчення тем цього блоку – систематизувати, узагальнити й поглибити теоретичні знання з основних розділів іншомовної вузькоспе-

ціалізованої лексики, удосконалити мовленнєві уміння та навички у побудові професійного висловлювання, грамотного відтворення запропонованих та створення власних наукових текстів, ведення професійної документації, оволодіти більш високим рівнем культури професійного іншомовного мовлення.

Наступний блок спрямований на формування базових знань із педагогіки та психології, які сприятимуть формуванню іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів: формування та засвоєння понять, основи психо- та соціолінгвістики, методики формування лексико-термінологічних знань та умінь, умови засвоєння іншомовної вузькоспеціалізованої лексики, оволодіння понятійно-термінологічною підсистемою фахових дисциплін, лінгводидактична модель збагачення словникового запасу студентів вузькоспеціалізованою лексикою на міжпредметній основі, термінологічна грамотність та лінгводидактичне тестування. Лекційно-теоретичні та практичні заняття є орієнтовними і за потреби можуть доповнюватися, розширюватися, поглиблюватися з урахуванням потреб слухачів в межах відведених годин. Так, слухачам можна пропонувати варіативні програми, в яких буде передбачений вибір тем найбільш цікавих і необхідних у практичній діяльності конкретного викладача. Заняття дадуть змогу активно залучати викладачів, сприяти узагальненню теоретичних положень, розширенню та поглибленню знань іншомовної вузькоспеціалізованої лексики.

Визначаючи зміст спецкурсу, варто врахувати, що на успіх підвищення якості педагогічної діяльності викладачів впливає їх позитивне ставлення до педагогічної професії та пізнавальний інтерес до змісту навчання. Низький рівень пізнавального інтересу негативно впливає на самостійність, відповідальність, ініціативність в оволодінні педагогічними, психологічними

та методичними знаннями. Тому, крім традиційних форм роботи, необхідно використовувати й ті, що потребують активної творчої діяльності викладачів, пропонувати педагогічні задачі, ігрові завдання і проблемні ситуації, вирішення яких здійснюватиметься всією групою, спираючись на набуті знання.

Післядипломна освіта тільки тоді стає здатною розвивати особистість викладача, коли вона спрямована на не-стандартні, пошукові форми і методи розвитку його педагогічної діяльності, які, в свою чергу, базуються на особистісній потребі, ініціативі, бажанні та пошуках самих викладачів. Так, при плануванні семінару та при роботі з викладачами необхідно враховувати деякі особливо важливі моменти. Викладач має певною мірою володіти акторськими вміннями, спорідненими з комунікативними: організовувати мовлення, правильно будувати фрази, вести монолог, варіювати стилістичні прийоми, засоби спілкування. Керівнику спецкурсу під час проведення лекційно-практичних занять необхідно звернути увагу на слабкі та сильні сторони кожного слухача в залежності від їхньої педагогічної підготовки і досвіду, надати кожному з них конкретну допомогу у визначенні шляхів підвищення якості педагогічної діяльності.

Вдосконалення педагогічної діяльності викладача іноземних мов передбачає індивідуальний підхід до кожного зі слухачів значну увагу необхідно приділяти їх здатності до самоорганізації, сформувати у викладачів уміння планувати самостійну роботу. Самостійну роботу спрямовувати таким чином, щоб поставлені керівником спецкурсу педагогічні проблеми вирішувалися з урахуванням отриманих на лекції теоретичних знань і самостійного опрацювання рекомендованої літератури. Активне сприйняття лекційного матеріалу, у свою чергу, позитивно впливатиме на формування інтересу до педагогічної професії,

допоможе співвіднести свої можливості та здібності з вимогами педагогічної діяльності, сприятиме формуванню установок, які є стартовими в удосконаленні педагогічної діяльності викладачів іноземних мов.

Висновки. Оцінювання педагогічної майстерності викладачів – одна із найважливіших проблем підвищення якості навчального процесу, реформування вищої освіти України, а також важливий інструмент контролю та стимулювання педагогів щодо ефективності викладання іноземних мов, вивчення інформації про якість на-

вчального процесу щодо іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Основними заходами підвищення педагогічної майстерності викладачів іноземних мов ВНЗ є розробка та проведення спецкурсів та курсів підвищення кваліфікації, активне навчання, участь у конференціях, семінарах, взаємовідвідування та взаємоаналіз, наставництво, портфоліо, самоосвіта. *Напрями, що потребують подальших досліджень* передбачають вивчення та узагальнення світового досвіду щодо професійної адаптації викладачів іноземних мов в спеціалізованих та військових ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кручек В. А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кручек Вікторія Аркадіївна; Національний аграрний ун-т. – К., 2004. – 201 с.
2. Герасименко Л. С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 -

ВОВЧЕНКО М.Б.,
кандидат медичних наук,
доцент, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 1- 2 КУРСІВ У ЗАПОРІЗЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У роботі наведені дані щодо адаптації іноземних студентів у Запорізькому державному медичному університеті. Іноземні студенти, що приїждять до України мають безліч труднощів як фізіологічного (звикання до клімату, кухні), так і соціально-психологічного характеру (приспосовування до побутових умов, норм поведінки та вимог навчальної діяльності). Найскладніша область адаптації - навчальна діяльність, що обумовлено необхідністю досягнення високого рівня володіння українською мовою, достатнього для набуття професійно значущих знань і навичок.

В работе приведены данные по адаптации иностранных студентов в Запорожском государственном медицинском университете. Иностранные студенты, которые приезжают в Украину имеют множество трудностей как физиологического (привыкание к климату, кухни), так и социально-психологического характера (приспособление к бытовым условиям, норм поведения и требований учебной деятельности). Сложная область адаптации - учебная деятельность, что обусловлено необходимостью достижения высокого уровня владения украинским языком, достаточного для получения профессионально значимых знаний и навыков.

Vovchenko M.B. Adaptation of foreign 1st and 2nd year students in Zaporizhzhya state medical university. The paper presents data on the adaptation of foreign students in Zaporizhzhya State Medical University. Foreign students who come to Ukraine have many difficulties of both physiological (habituation to the climate, food), and socio-psychological character (adaptation to living conditions, norms of behavior and requirements of educational activity). The most difficult area of adaptation is learning activity, because of the need of achieving a high level of knowledge of Ukrainian language, sufficient to obtain significant professional knowledge and skills.

Вступ. У людей, що виїжджають за межі своєї країни виникає необхідність звикнути до нових кліматичних і побутових умов, яким необхідно не тільки акліматизуватися в новому соціумі, а й до нової освітньої системи, а також до нової мови спілкування. Основною проблемою успішного входження іноземних студентів у навчальний процес є протиріччя між рівнем готовності іноземних студентів до сприймання навчальної інформації і вимог вищої школи тієї країни, в якій він буде проходити навчання.

Основна частина. Готовності іноземних студентів до навчально-професійної діяльності у вищій школі повинна включати в себе наступні компоненти: мотиваційний - прагнення до самостійності, прояв стійкого інтересу до предметної області і бажання повністю оволодіти мовою спеціальності; когнітивний - розуміння зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю, знання структури і змісту предметної області знань; операціональний - володіння мовою для засвоєння професійно-значущої інформації, володіння навичками самостійної навчальної діяльності; емоційно-вольовий - упевненість в успіху, прагнення подолати труднощі на шляху досягнення поставленої мети, висока ступінь самоорганізації, задоволення від самостійного отримання професійно значущої інформації; інформаційний - мовна прагматична і предметна компетентність.

По приїзді в Україну іноземним студентам найважче звикнути до по-

годи, умов проживання в гуртожитку та необхідності спілкуватися українською мовою, далі йдуть складнощі звикання до іншого способу життя, ставлення оточуючих, відсутності родичів і особливостям нашої кухні, тобто більшість іноземних студентів стикаються з труднощами як фізіологічного, так і соціального характеру. Індійським студентам найважче звикнути до наших кліматичних умов, тому що вони приїждять до України майже взимку, починають хворіти, пропускають заняття, і зрозуміло, що втрачають інтерес до навчання. Деяким іноземним студентам, яким відразу по приїзді нічого не сподобалося, відчувають труднощі в усіх сферах адаптації, ймовірно, унаслідок домінування негативних вражень від нової соціокультурної реальності.

Переважає більшість іноземних студентів не знали української мови, коли приїхали в Україну, деякі з них знали лише кілька фраз або окремих слів, особливо ця тенденція спостерігалася у студентів ближнього зарубіжжя (Узбекистан, Туркменістан, Азербайджан), хоча російська мова в цих країнах друга на рівні з рідною. Після року навчання на підготовчому факультеті картина мовної компетентності кардинально змінюється, іноземні студенти можуть вільно спілкуватися як українською, так і російською мовами, хоча більшість відчувають значні мовні труднощі у навчанні.

Питання про те, в яких галузях іноземні студенти відчувають найбільші мовні труднощі, підтверджує отриманий розподіл: у більшості сту-

дентів рівень мовної компетентності недостатній для нормальної навчальної діяльності - їм важко працювати з навчальною літературою, сприймати лекційний матеріал та відповідати в усній формі. В цілому, в ході навчального процесу з мовними труднощами стикається більша кількість іноземних студентів.

Враховуючи позитивний психологічний клімат, що складається як у місці проживання, так і навчання іноземних студентів, можна впевнено говорити про успішну адаптацію більшості іноземних студентів. Крім того, динаміка змін відносин іноземних студентів з українськими така, що до 4-го курсу всі іноземні студенти повністю адаптуються в сфері міжособистих і внутрішньогрупових відносин.

Участь іноземних студентів в органах студентського самоврядування підвищується до 3-4 курсів навчання порівняно з 1-2, тобто в ході навчання студенти здобувають упевненість у своїх силах впливати на вузівську дійсність і рішення керівництва. Головною причиною того що іноземні студенти не приймають участь в діяльності органів студентського самоврядування саме на першому курсі навчання є брак часу, що цілком зрозуміло з точки зору обсягів навчального навантаження на тлі обмеженої мовної компетентності.

Таким чином більшість іноземних студентів, що приїждять до України мають безліч труднощів як фізіологічного (звикання до клімату, кухні), так і соціально-психологічного характеру (пристосування до побутових умов, норм поведінки та вимог навчальної діяльності). Найскладніша область адаптації - навчальна діяльність, що обумовлено необхідністю досягнення високого рівня володіння українською мовою, достатнього для набуття професійно значущих знань і навичок. Більшість іноземних студентів вважають свій рівень володіння українською мовою достатньою для повсякденного спілкування, але недостатнім для навчального процесу (роботи з літературою, сприйняття лекційного матеріалу, усних відповідей).

Висновки. В цілому слід відзначити високий рівень адаптованості іноземних студентів ЗДМУ до тієї університетської дійсності, в якій вони не просто навчаються, а живуть протягом тривалого періоду часу. Продумані і адекватні дії керівництва, та кафедр ЗДМУ направлені насамперед на забезпечення сучасної матеріально-технічної бази нашого університету для підвищення рівня учбового процесу з головною метою найбільш ефективного засвоєння учбового матеріалу студентами.

For people traveling outside from their country it is necessary to adapt to the new climate and living conditions, it is necessary not only to acclimate to a new society, but also to a new educational system, as well as to the new language of communication. The main problem of the successful entry of foreign students into the educational process is a contradiction between the level of readiness of foreign students to the perception of educational information and requirements of

the higher school of the country in which they will be trained.

Readiness of foreign students for educational and professional activity in the higher school must include the following components: motivational – desire for independence, manifestation of sustained interest to the subject area and the desire to master the specialty language completely; cognitive – understanding of the connection of training with future professional activity, knowledge of

the structure and content of knowledge subject area; operational – language proficiency for assimilation of professionally important information, possession of independent educational activity skills; emotional and volitional – confidence of success, the desire to overcome the difficulties in achieving the goal, high degree of self-organization, pleasure of independent receiving professionally important information; informational – language pragmatic and object competence.

After arrival to Ukraine the most difficult for foreign students is getting used to the weather, the conditions of living in the hostel and the need to communicate in the Ukrainian language, then there are difficulties of adjusting to the different way of life, the attitude of others, the absence of relatives and characteristics of our kitchen, thus the majority of foreign students face difficulties of both physiological and social nature. The most difficult getting used to our climatic conditions is for Indian students because they come to Ukraine almost in winter, begin to fall ill, miss classes, and it is clear that they lose interest in learning.

The vast majority of foreign students who did not know the Ukrainian language after a year of training can communicate fluently both in Ukrainian and Russian languages, although most of

them experience significant difficulties in language learning.

Dynamics of changes in relations between foreign and Ukrainian students is such that until the 4th year all the foreign students are fully adapted in interpersonal and intergroup relations.

The participation of foreign students in the student government increases to the 3rd-4th years of study as compared to the 1st-2nd ones, i.e. during the training students acquire confidence in their abilities to influence the university reality and management decisions. The main reason why foreign students do not participate in the activities of the student government exactly in the first year of training is the lack of time, which is understandable from the standpoint of amount of training load on the background of limited language competence.

In general, we should note the high level of adaptation of foreign students of ZSMU to the university reality in which they do not just learn, but live for a long period of time. Thoughtful and adequate actions of management and departments of ZSMU are aimed primarily at provision of modern material and technical base of our university in order to improve the educational process with the main goal of the most effective assimilation of educational material by students.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции / Л.Н. Боронина, Ю.Р. Вишневский, Я.В. Дидковская и др. // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 4(19).
2. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – №1.
3. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб., 1995.
4. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. – 2001. – №9.
5. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993.

ДЕНИЩИЧ Т.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра української
філології, теорії та історії
літератури, Чорноморський
державний університет імені
Петра Могили,
м. Миколаїв

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито сутність лінгводидактичних стратегій як основного засобу навчання діалогічного мовлення студентів гуманітарного профілю. Визначено основні завдання й умови вдосконалення діалогічних умінь і навичок з урахуванням сучасних вимог до підготовки компетентного фахівця. Розглянуто особливості протікання процесу професійної комунікації, окреслено значення діалогічного мовлення під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Ключові слова: лінгводидактичні стратегії, мовленнєва діяльність, комунікація, діалогічне мовлення, методика навчання, технологія навчання.

В статье раскрыто сущность лингводидактических стратегий как основного средства обучения диалогической речи студентов гуманитарного профиля. Определены основные задания и условия усовершенствования диалогических умений и навыков с учетом современных требования к формированию компетентного специалиста. Рассмотрено особенности протекания процесса профессиональной коммуникации, значение диалогической речи в процессе изучения украинского языка (профессиональной направленности).

Ключевые слова: лингводидактические стратегии, речевая деятельность, коммуникация, диалогическая речь, методика обучения, технология обучения.

In the article is revealed the essence of the lingvo-didactic strategies as the main means of teaching dialogic speech of the students of the humanitarian specialization. The most important tasks and conditions of the research are

improvement of the dialogic skills and knowledge in view of the modern requirements for the training competent specialist. The paper investigates the features of the professional communication process, outlines the meaning of the dialogic speech during the learning Ukrainian language (for professional purposes).

Key words: *lingvo-didactic strategies, speech activity, communication, dialogic speech, methodology of studying, education technology.*

Постановка проблеми. Сучасне осмислення проблеми мовної освіти та шляхів її реалізації створює необхідність підвищення теоретичного і практичного рівнів навчання української мови. Виникає потреба формування фахівців з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності, здатних до спілкування в усіх сферах суспільного життя. Формувати таку особистість, щоб досконало володіла літературною мовою і творчо нею послуговувалася як органічним засобом самоствердження та самовираження, покликана вся система освіти, зокрема основна її ланка – вища школа.

Сучасні лінгводидакти стверджують, що необхідні пошуки оптимальних шляхів формування високорозвинутої мовної особистості з урахуванням відповідних теоретичних психолого-педагогічних та лінгводидактичних наукових засад, що сприяли б ефективному оволодінню українського усного діалогічного мовлення студентів вищих навчальних закладів. Вміння правильно та грамотно конструювати свої висловлення дається сучасній молоді все важче та важче. Втрачаючи вміння до формування ідеального спілкування, співрозмовники створюють своє мовлення неприродно, що ґрунтується на обмежених та викривлених знаннях про культуру спілкування. Оптимальним варіантом для покращення ситуації є розробка лінгводидактичних стратегій діалогічного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання усного діалогічного мовлення розглядалася

психологами (О. Леонт'єв, І. Зимня, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), методистами (Г. Городілова, Т. Ладигенська та ін.), лінгвістами (Г. Колшанський, А. Акішина, Т. Акішина, Х. Кано та Е. Палихата ін.). Багато досліджень з вивчення діалогічного мовлення є в методичці навчання іноземної мови. Учені – лінгвісти, психолінгвісти, методисти – працювали над формуванням іншомовного усного діалогічного спілкування (В. Девкін, Ю. Розенбаум, Ю. Пасов, Л. Михайлов, Е. Шубін, П. Гальперін та ін.).

Постановка завдання. Потреба розвитку діалогічного мовлення студентів усвідомлюється в методичці навчання українського професійного мовлення, проте реалізується дещо однобічно, в основному через формування писемного монологічного мовлення. Проте у вищій школі дуже важливо сконцентрувати увагу саме на послідовному й системному навчанні студентів гуманітарного профілю діалогічного мовлення, оскільки майбутня професія передбачає вміння правильно будувати діалог. З огляду на це **актуальність** статті зумовлена соціальним значенням проблеми навчання українського усного діалогічного мовлення, потребою вивчення в сучасній методичці викладання української мови такої організації процесу засвоєння знань, яка б забезпечувала розвиток пізнавальної діяльності студентів і одночасно створювала сприятливі умови вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, спрямованих на формування усного діалогічного спілкування.

Отже, **мета статті** – розкрити те-

оретичні основи формування лінгводидактичних стратегій як основного засобу навчання діалогічного мовлення студентів гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «стратегія» в сучасній науці має дуже багато визначень. Першу теоретичну розробку поняття «стратегія» і його практичне застосування одержало у вигляді воєнної стратегії, яка забезпечує теоретичні основи планування, підготовки і ведення військових операцій, визначає напрямки реалізації тактик оперативних дій.

Галузь управління, точніше, стратегічний менеджмент (управління) визначає стратегію як довгостроковий якісно визначений напрямок розвитку організації, що стосується сфери, коштів і форм її діяльності, системи взаємин усередині організації, а також позиції організації в навколишньому середовищі. З погляду американських дослідників М. Мескона, М. Альберта і Ф. Хедоури стратегія – це «детальний всебічний комплексний план, призначений для того, щоб забезпечити здійснення місії організації і досягнення її цілей» [2, с. 25].

Поняття «стратегії» щодо психологічних процесів вперше було вжито Дж. Брунером, який запропонував використовувати його для опису сприйняття інформації як процесу категоризації на основі виділених ознак та пояснення психологічних явищ, наприклад психічних процесів сприймання, формування понять у свідомості людини. Пізніше термін «стратегія» почав використовуватися для будь-якої організованої послідовності цілеспрямованих дій, виконаних задля досягнення результатів.

Найбільше нам імпонує визначення стратегії за Т. ван Дейком, який тлумачить її як деякий суб'єктивний план діяльності, яка є досить складною і новою, щоб реалізовуватись автоматично [1, с. 56]. Зарубіжна психолінгвістика та педагогічна психологія пропонують досить широкий спектр підходів до розуміння і класифікації стратегій у різних

аспектах користування мовою, набуття мовних та мовленнєвих знань, оволодіння прийомами діяльності, мовної компетенції.

В українській науці О. Любашенко стратегію представляє у співвідношенні з визначеними категоріями: предметом і процесом навчання, співдіяльністю навчання та її суб'єктами, педагогічними умовами навчання. На проєктивному, процесуальному та об'єктному рівнях стратегію вона трактує як структурну одиницю дидактики і як проєкт дидактичного процесу. Об'єктами проєктування лінгводидактичної стратегії виступають: мовленнєва діяльність як дидактична мета навчання; зміст діяльності навчання (знання, уміння – дії), навички – операції; методи діяльності (на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів); програма тактик діяльності лінгводидактичної стратегії. Складовими такої теоретичної презентації замкненого методичного циклу є категорії навчання української мови у вищому навчальному закладі [4, с. 196].

Спроби побудови окремих стратегій навчання української мови в школі були здійснені О. Біляєвим, Т. Донченко, С. Караманом, В. Мельничайком, М. Пентилюк, К. Пліско, І. Хом'яком та ін. На їхню думку, стратегічно-діяльнісний підхід сприяє збагаченню мовними засобами. Такий процес здійснюється поетапно й обіймає формування комунікативної компетентності студентів шляхом засвоєння слів, їх значень та форм, граматичних конструкцій, умінь користуватися мовними засобами в мовленнєвій практиці.

Комунікативний підхід до визначення стратегій тлумачить стратегії як аналог понять «мета комунікації» або «засіб організації комунікації». У такому розумінні до стратегії слід відносити найбільшчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та довготривалі цілі (наприклад, спонукати до дії, коригувати).

Проте процес навчання передбачає використання поняття дидактична стратегія, яка в сучасній науці

тлумачиться як «система керівництва та управління в їхніх головних та загальних напрямках, виходячи з цілей та завдань навчання. На основі теорії навчання дидактична стратегія визначає порядок здійснення всіх завдань у взаємозв'язку засобів, форм, методів навчання, наукової роботи викладачів і студентів. До дидактичної стратегії включено: організацію і формування навчального процесу, побудову системи (програми) передбачуваного перебігу навчання, постановку конкретних навчальних та наукових завдань і очікування їх рішень» [3, с. 50]. Така позиція відображає розуміння стратегії як системи керівництва навчальним процесом, «керівним органом якої виступає викладач, що організує та контролює навчально-пізнавальну діяльність» [3, с. 50]. Стратегія, таким чином, виступає засобом управління, необхідним викладачеві для ефективного забезпечення навчального процесу.

З огляду на викладене можемо стверджувати, що лінгводидактичні стратегії навчання передбачають застосування технологічного підходу до навчання, оскільки технологія передбачає «систематичне й послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу, систем, способів і засобів досягнення мети та відображає процесуальний динамічний характер процесу навчання» [5, с. 52]. Технологічний підхід забезпечує цілісність та системність діалогічного мовлення студентів, що спирається на результат навчання – компетентний рівень володіння вміннями й навичками, а залежно від цього визначає зміст навчання, його організацію, адекватний вибір системи методів, прийомів і засобів навчання.

Дидактичні стратегії формування діалогічного мовлення студентів спрямовані на покращення процесу комунікації та створення професійно орієнтованих мовних ситуацій.

Розробка стратегій навчання діалогічного мовлення студентів гуманітарного профілю передбачає, що

цілеспрямована робота з формування професійного діалогічного мовлення студентів стане результативною, якщо:

- здійснювати навчання української мови (за професійним спрямуванням) на комунікативно-діяльнісній основі з урахуванням риторичних засад;
- забезпечувати адекватність форм, методів і засобів навчання індивідуальним особливостям студентів, змісту навчання з метою вдосконалення їхніх умінь самореалізовуватися через інтеракцію;
- систематично працювати над розширенням лексичного професійного мінімуму студентів і збагаченням їхнього усного діалогічного мовлення шляхом використання інтерактивних методів;
- спиратися на розроблену систему вправ та завдань, зміст яких пов'язаний зі специфікою обраного фаху;
- моделювати професійно орієнтовані мовленнєві ситуації з урахуванням дидактичного й комунікативного потенціалу мовних одиниць;
- урахувувати міжпредметні зв'язки української мови з іншими дисциплінами.

Крім того, важливе місце в навчанні повинно бути відведено самостійній роботі студентів, що забезпечувала б ознайомлення з комунікативно значущими темами, які мають вплив на формування професійного мовлення.

Основні навчальними завдання, які забезпечать удосконалення діалогічного мовлення студентів можемо визначити такі:

- створення комплексу завдань і вправ, які найбільше сприятимуть формуванню діалогічного мовлення студентів;
- пошук ефективних шляхів удосконалення усного мовлення майбутніх спеціалістів-міжнародників;
- перевірка ефективності застосування в навчальному процесі нових педагогічних технологій (інтерактивні імітаційні методи навчання, інно-

ваційні форми й методи навчання), що забезпечуватимуть реалізацію дослідного навчання.

Навчання професійного діалогічного мовлення студентів потрібно здійснювати з урахуванням таких напрямів мовної підготовки студентів:

- оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки, передусім відомостей з риторики, стилістики, культури мовлення, комунікативної лінгвістики, теорії мовленнєвої комунікації;
- формування умінь і навичок, необхідних студентам для побудови діалогічного мовлення, його оформленням і вмілим використанням у професійній роботі;
- удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування.

Ми виходили з того, що одним з найефективніших шляхів формування пізнавальних умінь, отже, і діалогічного мовлення студентів, є активізація використання ділових ігор, різних видів вправ і завдань, наближена до реальної моделі майбутньої професійної діяльності.

Ураховуючи основні дидактичні вимоги підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю, до процесу навчання потрібно включати матеріал, що не лише розкривав особливості ділового мовлення в його усній і писемній формах, а й ознайомлював студентів з основами культури професійного спілкування, правилами українського мовленнєвого етикету, забезпечував вироблення навичок контролю за культурою мовленням (правильністю, логічністю, виразністю, змістовністю).

Організація навчальної діяльності студентів неможлива без змістовного дидактичного забезпечення. З огляду на це такий дидактичний матеріал повинен містити експліцитну та імпліцитну професіоналізацію, допомагати студентам оволодіти професійним мовленням, відповідати меті й завданням дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», уключати такі вправи і завдання, що сприяли б

удосконаленню діалогічних умінь і навичок студентів.

Як свідчить практика, велике значення під час навчання мови має правильна організація й проведення творчих робіт. Спостереження за навчальним процесом засвідчили, що найбільш ефективними є творчі роботи – вправи на створення професійно орієнтованих діалогів. Вони цінні насамперед тим, що потребують умінь орієнтуватися у професійній діяльності, виділяти головне, володіти невербальною комунікацією, давати оцінку явищам і фактам. Тут необмежені можливості для розвитку творчих здібностей студентів, професійних якостей, їхнього естетичного смаку й уподобань.

Процес комунікації – це двосторонній процес: породження мовлення та його сприйняття. В соціально орієнтованих ситуаціях усна комунікація дає можливість швидко реагувати всім учасникам та передавати нюанси розмови. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Іншими словами, обмін репліками не може здійснюватись без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

Виходячи з цього, у студентів необхідно розвивати вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника та спонукати його до продовження розмови.

Характер протікання комунікації та мовні стратегії, які при цьому використовуються, залежать від місця, де відбувається спілкування (ділове спілкування), а також від обставин (офіційні, нейтральні та неофіційні). Такі комунікативні стратегії спрямовані на актуалізацію діалогічного мовлення. Для того щоб покращити ситуацію не лише у правильному використанні особливостей діалогу, але й у правильному

його конструюванні, стратегії мовного спілкування повинні звернути увагу на персоналізацію спілкування, тематику спілкування, стилістика спілкування, ситуативність спілкування, спонтанність мовлення, ефект переконливості та психологічні особливості.

Для усвідомлення цього студентам можна запропонувати скласти такі види діалогів:

I група: ваш опонент – абсолютний слухач. Вам потрібно отримати інформацію щодо делегації, яка прибуде завтра.

II група: ваш опонент – абсолютний мовець. Вас терміново викликають до іншої установи, а ви розмовляєте з колегою, з яким не хочете втрачати дружніх стосунків, він розповідає без зупини якусь історію, зупиніть його і вибачтеся так, щоб він не образився.

III група: ви слухач-мовець, ваш опонент – мовець. Ви даєте інтерв'ю, побудуйте його так, щоб журналіст не говорив більше за вас.

IV група: ви і ваш опонент – мовці. Вас цікавлять різні теми, постарайтеся переконати один одного, що ваш задум щодо проекту (будь-який) найкращий.

Зважаючи на викладене, у розробці лінгводидактичних стратегій навчання діалогічного мовлення студентів, потрібно враховувати таке:

провідним підходом визначити технологічний з урахуванням комунікативно-діяльнісного та функційно-стилістичного підходів до вивчення української мови;

спиратися на випереджувальний розвитку усного професійного мовлення;

враховувати комунікативні потреби студентів, що зумовлює роботу над комунікативно значущими для студентів жанрами наукового, розмовного й офіційно-ділового стилів;

комплексної роботи над рецептивними й продуктивними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням та говорінням);

застосовувати у процесі формування діалогічних умінь і навичок інтерактивні методи і прийоми навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, можна зробити висновки, що лінгводидактична стратегія розглядається як система керівництва й управління в навчанні діалогічного мовлення та спирається на загальнодидактичні основи навчання української мови у вищій. Перспективою подальшої роботи у цьому напрямі вважаємо розробку системи вправ і завдань, спрямованих на вдосконалення комунікативних умінь і навичок студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дейк Т. Стратегии по нимания связного текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистики. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С.153–212.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 284с.
3. Корольова А. В. Стратегії і тактики комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту / А. В. Корольова // *Studia Linguistica*. Збірник наукових праць. Вип. 1. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – С. 48–53.
4. Любащенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія / О. В. Любащенко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

ДРАЧ І.І.,

доктор педагогічних наук, доцент,
кафедра управління навчальним
закладом та педагогіки вищої
школи, ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти»,
м. Київ

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАЦІОНАЛЬНИЙ ПРІОРИТЕТ РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ

У статті проаналізовано визначення категорій «якість», «якість освіти» у психолого-педагогічній літературі та словникових джерелах. Проведений теоретичний аналіз дав змогу констатувати, що в цілому всі визначення поняття якості можна розділити на дві основні групи: структурно-змістовні і функціональні. Структурно-змістовні визначення характеризують якість з точки зору її компонентів і їх взаємозв'язків. Функціональні визначення, які базуються на соціальному контексті, розкривають якість в аспекті її соціальної цінності та затребуваності. Зроблено висновок, що якість освіти в інформаційному суспільстві набуває особливої, вирішальної ваги. Вона розглядається як основний чинник світового розвитку та одна з умов процвітання будь-якої країни. До сучасних механізмів забезпечення підвищення якості вищої освіти віднесено розроблення Національної рамки кваліфікацій, сумісної з Рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти та Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: якість, якість освіти, стандарти вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій

В статье проанализированы определения категорий «качество», «качество образования» в психолого-педагогической литературе и словарных источниках. Проведенный теоретический анализ позволил констатировать, что в целом все определения понятия качества можно разделить на две основные группы: структурно-содержательные и функциональные. Структурно-содержательные определения характеризуют качество с точки зрения ее компонентов и их взаимосвязей. Функциональные определения,

основанные на социальном контексте, раскрывают качество в аспекте ее социальной ценности и востребованности. Сделан вывод, что качество образования в информационном обществе приобретает особый, решающий вес. Оно рассматривается как основной фактор мирового развития и одно из условий процветания любой страны. К современным механизмам обеспечения повышения качества высшего образования отнесены разработка Национальной рамки квалификаций, совместимой с Рамкой квалификаций европейского пространства высшего образования и Европейской рамкой квалификаций для обучения в течение жизни на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: качество, качество образования, стандарты высшего образования, Национальная рамка квалификаций

The article analyzes the definitions of the categories of "quality", "quality education" in psychological and pedagogical literature and vocabulary sources. The theoretical analysis allowed us to state that in general, all definitions of quality can be divided into two main groups: the structurally meaningful and functional. Structurally meaningful definitions characterize quality in terms of its components and their interrelationships. Functional definitions are based on social context, disclose quality in terms its social value and relevance. Concluded that the quality of education in the information society is of special decisive weight. It is viewed as a major factor in world development and one of the conditions of prosperity of any country. By modern machineries for improving the quality of higher education attributed development of the National Qualifications Framework, compatible with the framework of qualifications of the European Higher Education Area and the European framework of qualifications for lifelong learning on the basis of the competence approach.

Key words: quality, quality of education, standards of higher education, the National Qualifications Framework.

Постановка проблеми. В умовах приєднання України до європейського освітнього простору підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти потребує суттєвої модернізації через переосмислення мети і результату освітньої діяльності, оновлення змісту професійної підготовки шляхом запровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, розроблених на засадах компетентнісного підходу. Підвищення якості вищої освіти стає

ключовим національним пріоритетом розвитку держави.

Актуальність проблеми дослідження. Незважаючи на те, що багатоаспектна проблема якості освіти розглядається в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, можна констатувати, що на сьогоднішній день тільки визначаються загальні контури та ключові поняття цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми визначення категорій «якість», «якість освіти» при-

свячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників (Л. Громова, С. Трапищін, В. Тимченко [4], Г. Дмитренко [5], О. Ляшенко [8], Т. Лукіна [6], В. Олійник [9] та ін.). Водночас проведений теоретичний аналіз засвідчив про неоднозначне трактування зазначених понять, що актуалізує потребу їх подальшого методологічного аналізу.

Метою статті є аналіз категорій «якість» та «якість освіти» та сучасних механізмів забезпечення підвищення якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вчення про якість пройшло шлях від квалітативізму Аристотеля до сучасної квалітативної парадигми. Для Аристотеля характерне розуміння якості динамічної системи установаження «внутрішньої різноманітності» предметів дійсності. За Г. Гегелем, якість є, передусім, «тотожна з буттям визначеність», так що дещо перестає бути тим, що воно є, коли воно втрачає свою якість».

У сучасній науці категорія «якості» займає важливе місце в системі філософських категорій і набуває все більшого методологічного та світоглядного значення в межах наукового пізнання, а також при вирішенні широкого кола практичних завдань. Аналіз сучасних підходів у дослідженні цього феномена свідчить про їх генетичний зв'язок з класичними уявленнями про сутність якості.

Великим тлумачним словником сучасної української мови поняття «якість» трактується як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням [2, 1423]. З філософських позицій якість в найзагальнішому вигляді розглядається як категорія, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відбиває стійкі зв'язки складових елементів об'єкта, характеризує його специфіку, що дає можливість відрізняти один об'єкт від інших [12, 302].

О. Субетто розглядає якість як досить складну філософську, економіч-

ну, соціальну і водночас громадську системну категорію, яку можна визначити тільки через систему суджень, у яких відбиваються основні системні принципи і закономірності формування і розвитку якості.

Т. Сорочан визначає якість як суттєву характеристику предмета, що вирізняє його серед інших і оцінює його своєрідність у цьому відношенні, Ю. Адлер – як те, що задовольняє споживача.

Розширене трактування феномена якості подано П. Кросбі. Вчений викремлює три основні підходи до визначення якості: з точки зору відповідності забезпечення стандарту якості, відповідності домовленостям, відповідності інтересам споживача.

Забезпечення відповідності стандарту якості стосується визначення стандарту, відповідних методів і вимог до якості, які висувуються певними експертами. Цей процес супроводжується інспектуванням або оцінюванням, мета яких – перевірка того, наскільки практична робота відповідає запропонованим стандартам. Для процесу забезпечення якості критичним є публікація стандартів. Схема розроблювання стандартів для публікації надається багатьма національними структурами, більшість з яких є варіантами Кваліфікаційних систем ISO 9000.

Другий підхід до визначення якості, за яким стандарт якості визначається під час переговорів при укладанні контракту, полягає у відповідності домовленостям. Характерною рисою такого оцінювання якості (відповідності домовленості) є те, що визначення якості робиться на місцевому рівні людиною, яка виконує роботу, а не зібранням експертів.

Якість, яка відповідає інтересам споживача – це якість, при якій той, хто повинен отримати товар або послугу, чітко пояснює своє розуміння того, який товар або послуга та їх якість відповідають або перевищують очікування споживача. Якість, рушійною силою якої є ринок, є серцевиною змін і вимагає від компаній та організацій переглянути

свою роботу таким чином, щоб найкраще відповідати потребам та бажанням споживачів [13, 39].

У стандартах ISO 9000 якість визначено як сукупність характеристик об'єкта, що належать до його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби. Зазначимо, що дані стандарти розроблені для управління якістю продукції або послуг в промисловості, визначаючи і регламентуючи інваріантні питання створення, розвитку, застосування і сертифікації систем якості на промислових підприємствах. У них встановлюється форма вимог до системи якості в цілях демонстрації постачальником своїх можливостей і оцінювання цих можливостей зовнішніми сторонами. Під системою якості (QS – Quality System) у даних стандартах розуміють документальну систему з керівництвом і описами процедур досягнення якості.

Положення стандартів ISO 9000 можуть бути використані у відповідній інтерпретації у сфері освіти, при цьому управління якістю навчання можливе на основі як оцінювання рівня професійної компетентності випускників, так і оцінювання показників організації, процесу і засобів навчання.

У новій версії стандартів ISO 9000 під назвою ISO 9000:2000 Quality management systems (Системи управління якістю) двадцять елементів якості виокремлено у чотири групи: розподіл відповідальності (management responsibility); управління ресурсами (resource management); реалізація продукції і послуг (product and/or service realization); виміри і аналіз (measurement, analysis and improvement).

Отже, проведений теоретичний аналіз дає змогу констатувати, що в цілому всі визначення поняття якості можна розділити на дві основні групи: структурно-змістовні і функціональні. Структурно-змістовні визначення характеризують якість з точки зору її компонентів і їх взаємозв'язків. Функціональні визначення, які базуються на

соціальному контексті, розкривають якість в аспекті її соціальної цінності та затребуваності. З цієї точки зору якість є міра задоволення соціальних потреб, відповідності призначенню (функції) об'єкта, а також відповідності меті діяльності. В останньому випадку якість представляється як характеристика результату людської діяльності.

Як інтегративна властивість, якість об'єкта володіє складною ієрархічною структурою, тобто виявляється у сукупності властивостей. Під властивістю розуміється спосіб прояву певної сторони якості об'єкта щодо інших об'єктів, з якими він вступає у взаємодію. Важливо підкреслити, що якість не зводиться до окремих властивостей об'єкта, а виражає цілісну характеристику функціональної єдності його істотних властивостей, внутрішньої і зовнішньої визначеності, відносної стійкості, відмінності від інших об'єктів або подібності з ними. Зміна одних властивостей прямо або опосередковано призводить до зміни інших [14].

Проблеми якості у педагогічній теорії торкався ще Я. Коменський, який у «Великій дидактиці» зазначав, що тільки «ґрунтовність» навчання може привести учня до вершин пізнання. Провідними вченими-педагогами радянської доби велика увага приділялася проблемі якості знань, яка розглядалася з позицій системного підходу: знання набувають новий якісний зміст у міру того, як учні освоюють зв'язки і відносини предметів дійсності, включаються в цілісну системну картину дійсності.

У сучасній психолого-педагогічній науці намітилася тенденція до застосування категорії якості для аналізу та інтерпретації більш широкого спектру педагогічних явищ. Наукові дослідження спрямовані і ведуться в руслі формування науково-методичних умов становлення державної політики якості вітчизняної освіти взагалі і вищої школи зокрема. Об'єктивна необхідність цього процесу зумовлена тим, що реформування вітчизняної

системи освіти актуалізує проблему пошуку і вироблення надійних показників оцінювання здійснюваних перетворень. Одним з таких показників є якість освіти.

Слід зазначити, що якість освіти в інформаційному суспільстві набуває особливої, вирішальної ваги. Вона розглядається як основний чинник світового розвитку та одна з умов процвітання будь-якої країни. Освітня «продукція» повинна оцінюватися не тільки безпосередньо, на, власне, педагогічному рівні у вигляді кількісно і якісно оцінюваних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних, ментальних і поведінкових якостей, які опановує людина в процесі отримання освіти відповідного рівня і профілю, але і опосередковано, на суспільно-державному і навіть на загальноцивілізаційному рівні, коли фіксується той незаперечний факт, що всебічний прогрес кожної країни, кожного соціуму немислимий без відповідної освіти і тієї уваги, яку приділяють держава і суспільство освітній сфері.

Проблема якості освіти є пріоритетною та актуальною і для України. Так, у Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави.

В Українському енциклопедичному словнику якість освіти визначається як інтегральна характеристика освітнього процесу і його результатів, яка виражає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен слугувати.

Розширюють розуміння цього поняття вчені С. Шипов і В. Кальней, які під якістю освіти розуміють ступінь задоволення очікувань різних учасників

процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг або ступінь досягнення освітніх цілей і завдань.

Продовжуючи та поглиблюючи цю думку, український дослідник О. Ляшенко вважає, що якість освіти можна уявляти як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Крім того, різні його суб'єкти – споживачі – по-своєму оцінюють якість освіти як суспільний ідеал освіченості людини, як результат її навчальної діяльності, як процес організації навчання і виховання, як критерій функціонування освітньої системи [8, 245].

Незалежно від способу класифікації якості освітніх систем, на думку В. Федорова, загальним для них є те, що якість системи відображає успішність реалізованого в ній освітнього процесу – якість навчання, виховання і освіти. Освітній процес у системі будь-якого рівня є єдністю цілей і змісту освітнього процесу (освітніх стандартів, освітніх програм та розроблених на їх основі навчально-нормативних матеріалів); суб'єктів освітнього процесу (педагогів, студентів), засобів освітнього процесу (матеріально-технічних та інформаційних ресурсів) і способів освітнього процесу (методів і технологій). Тому якість освітнього процесу складається з якості всіх цих складових, оскільки вони спрямовані на формування фахівця і вся їх сукупність становить простір якості професійно-педагогічної освіти.

Різними показниками характеризуються: якість освіти як система, з урахуванням специфічності рівневих та профільних підсистем; якість освітнього процесу в усій множині утворюючих його компонентів та складових; якість результатів освіти, що відображає якість інтеріоризації споживачем всього змісту освітніх послуг як навчально-виховного процесу.

Аналогічну позицію щодо тракту-

вання поняття «якості освіти» представлено Т. Лукіною в Енциклопедії освіти [6], де якість освіти визначена як певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. У нашому дослідженні й будемо спиратися на таке розуміння якості освіти.

Вченою виокремлено два основних підходи щодо визначення якості освіти. У межах першого підходу – нормованого – сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами. Другий підхід – управлінський – подає цю категорію з позицій сучасної теорії і практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позиції якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей [6, 1017–1018].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [7] основою оцінювання якості вищої освіти і фахової підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від типів, рівнів акредитації та форм навчання є стандарти вищої освіти. Головні функції стандартів полягають у гарантуванні на рівні держави якісної вищої освіти, забезпеченні єдності підходів до формування і оцінювання кінцевих результатів навчання та наступності основних освітньо-професійних програм, регламентації вимог до змісту освіти, обсягів навчального навантаження, форм навчання, мето-

дів викладання, способів оцінювання і контролю організації навчального процесу тощо.

Система національних стандартів вищої освіти передбачає створення єдиного професійного, економічного і правового простору, забезпечення для всіх учасників навчального процесу можливості оцінювання якості професійної підготовки, порівнюючи їх за визначеними методиками з нормативними вимогами до результатів.

В умовах модернізації системи вищої освіти передбачено розроблення стандартів нового покоління, особливістю яких є опис запланованого результату як головного системоутворюючого чинника освітньої діяльності у термінах компетентностей.

Вирішення проблеми стандартизації підготовки фахівців у вищій школі передбачає також зміну підходів і перегляду вимог до кваліфікації випускників шляхом створення Національної рамки кваліфікацій, сумісною з Рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти та Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя на основі компетентнісного підходу, що зумовлено завданнями в рамках Болонського процесу. Розроблення Національної рамки кваліфікацій забезпечить більш високий рівень кореляції між окремими кваліфікаціями в Україні, трансєвропейську зрозумілість і зіставленість кваліфікацій з Міжнародною стандартною класифікацією професій (ISCO), Міжнародною стандартною класифікацією освіти (ISCED), а також із системами кваліфікацій країн-учасниць Європейського Союзу (ЄС) та Європейського простору вищої освіти (ЄПВО).

Висновки. Отже, узагальнюючи та доповнюючи наведені підходи щодо проблеми якості вищої освіти, зазначимо, що, на нашу думку:

- якість вищої освіти забезпечує формування професійної компетентності особистості відповідно до стандартів вищої освіти;
- якість професійної підготовки май-

- бутніх фахівців передбачає врахування ступеня задоволення їх освітніх потреб;
 - при розгляді якості діяльності освітньої системи, яка володіє складною ієрархічною структурою, можлива декомпозиція якості на її складові елементи (якість більш низького порядку, властивість);
 - якість професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо залежить від якості управління.
- Перспективи подальших досліджень вбачаємо у модернізації механізмів оцінювання якості вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2004. – 1440 с.
3. Гончаренко С. У. Український енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, допов. і випр. – Рівне: Волин. обереги, 2011. – 552 с.
4. Громова Л. А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: рек. по результатам науч. исследований / Л. А. Громова, С. Ю. Трапизин, В. В. Тимченко. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 71 с.
5. Дмитренко Г.А. Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу: монографія / Г. А. Дмитренко, Т. Л. Ріктор. – К.: Дорадо-Друк, 2012. – 296 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
8. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 243–250.
9. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. В. Олійник. – К., 2004. – 489 с.
10. Определение понятия качества в образовании: доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02/ Джанетт Колби, Миске Уитт [и др.]. – Нью-Йорк, 2000. – 125 с.
11. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан [та ін.]; за ред.: В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
12. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К.: ЕксОб, 2004. – 304 с.
13. Crosby P. B. Quality is Free: The Art of Making Quality Certain / P. B. Crosby. – London: Signet, 1993.
14. Drach I. I. Category of quality education in modern research / I. I. Drach // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach, FL, USA, L&L Publishing, 2012. – P. 132–135.

ЗАБОЛОТНА О.А.,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри
іноземних мов,
Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини, м. Умань

СКАЛЬСЬКІ Д.В., (Польща)
кандидат педагогічних наук
(PhD), експерт з безпеки і
порятунку на воді, докторант ,
Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини,
м. Умань

КОНЦЕПЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ: ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті наведено класифікації європейських концепцій фізкультурної освіти, запропоновану такими дослідниками, як Б. Крам, Р. Наул і Е. Бальц. Подано короткий опис кожної з концепцій, продемонстровано їхні головні впливи на організацію системи фізкультурної освіти в європейських країнах.

В статье представлены классификации европейских концепций физкультурного образования, предложенные такими исследователями, как Б. Крам, Р. Наул и Э. Бальц. Предоставлено краткое описание каждой концепции, продемонстрированы главные пути их влияние на организацию системы физкультурного образования в европейских странах.

The article presents the classifications of European physical education concepts suggested by B. Crum, R. Naul, and E. Balz. A short description of each of them has been given; the main ways of their influence on physical education systems in Europe have been shown.

Європейська Комісія звертає підвищену увагу на організацію шкільної освіти з урахуванням здоров'язберігальних тенденцій, що було засвідчено тим, що починаючи з 90-х років у більшості країн Європи відбулося реформування системи фізичного виховання школярів. Для повнішого усвідомлення цих змін важливим є окреслення особливостей розвитку фізкультурної освіти в європейських країнах. Завдяки висвітленню його стану і провідних концепцій на певних етапах можливим є критичний аналіз модернізаційних змін на сучасному етапі. Важливим є висвітлення особливостей організації й основних підходів до фізкультурної освіти в Європі на тлі головних суспільно-політичних процесів, які визначили її національний характер.

Теоретичним і практичним узагальненням щодо врахування європейського історичного досвіду фізкультурної освіти присвячені напрацювання західноєвропейських дослідників Б. Крама, Е. Бальца, Р. Наула (концепції фізкультурної освіти в Європі), Дж. Пфістера (культурні конфронтації у німецькій фізкультурі, шведській гімнастиці і англійському спорті), американських педагогів П. Шемпа (наукове підґрунтя спортивної педагогіки), Дж. Фернандеса-Бальбоа (критичний постмодернізм у гуманістичному русі у фізкультурній освіті і спорті), російських вчених В. Столярова (стан і методологічні основи розробки нової теорії фізичного виховання), О. Зданевича, В. Ляха, С. Фірсіна (основні підходи до сучас-

ного фізичного виховання). Серед українських праць, у яких висвітлено теорію і практику організації вищої педагогічної освіти в галузі фізичної культури в різних європейських країнах, є публікації дослідників переважно польської фізкультурної освіти (Н. Долгова, В. Пасічник). В Польщі також досліджують три головні концепції фізичного виховання (М. Демель), окремі аспекти розвитку фізкультурної освіти (Л. Денисюк, К. Фіделюс, М. Кравчик), загальні положення теорії фізичного виховання (З. Гілевич, Г. Грабовський, А. Каліновський, З. Жуковська та ін.)

Як засвідчено дослідженнями Б. Крама, головні функції фізкультурної освіти тісно пов'язані з практикою фізичного виховання, підготовкою вчителів фізичної культури (виховання) і дослідженнями в галузі фізкультурної освіти. На його думку, головними з них є: обґрунтовальна (justification), евристична (heuristic), інноваційна (innovative) й інструментальна (instrumental) функції [5, с. 518]. Ці функції стосуються як навчання фізичної культури в школі, так і підготовки вчителів цього предмета.

Б. Крам [5, с. 518] подає два різновиди фізкультурної освіти: «реальна фізкультурна освіта» (lived physical education) і «ідеалістично-типізована, дискурсивна фізкультурна освіта» (ideal-typical, discursive physical education concept). Він дає роз'яснення щодо того, що під час процесу викладання у школі фізкультурна освіта зазнає різноманітних як суб'єктивних впливів з боку вчителів у процесі їх-

нього навчання і професійного розвитку впродовж життя [11], так і більш об'єктивних – під впливом освітніх парадигм і стратегій [7].

Як наслідок, фізкультурна освіта не обмежується змістом і орієнтирами курикулуму, а пропонує більш широке «розуміння дітей і людства в культурі руху» [9, с. 88]. Німецький дослідник Р. Наул [10] вважає, що як імпліцитно, так і експліцитно виявляються обидві вищезгадані позиції. Чимало дослідників історії фізкультурної освіти розвивають думку Б. Крама, який виокремлює концепції фізкультурної освіти, які можна було простежити у її історичному розвитку:

1. Біологічна концепція фізичної підготовки
2. Педагогічна концепція освіти через рух
3. Персоналістична концепція рухової освіти
4. Конформістська концепція спортивної соціалізації
5. Критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації [6, с. 89; 5, с. 522]

Біологічна концепція пов'язана з розвитком шведської гімнастики і, як наслідок, її цілі сформульовано через тренування анатомічних і фізіологічних компонентів, які піддаються змінам [6, с. 89]. Педагогічна концепція пов'язана з іменем Й. К. Ф. Гутсмуса, відомого як основоположник німецької фізкультурної педагогіки, а також з австрійською школою фізкультурної освіти, у яких цілі сформульовано в загальному контексті особистісного розвитку [6, с. 89].

Персоналістська концепція пов'язана з працями данських авторів Ф. Буйтсндайка (F. Buytendijk) (1887-1974) і С. Гордайна (C. Gordijn) (1909-1998), які визначали цілі фізкультурної освіти через набуття особистістю рухової майстерності й ідентичності [5, с. 525]

Конформістська концепція спортивної соціалізації сформувалася на німецькому підході до фізкультурної

освіти, у якому мінімізовано характеротворчий компонент. Натомість, серед цілей в основному ті, що спрямовані на набуття й збереження доброї фізичної форми, а також технічних і тактичних здібностей, потрібних для участі у певних видах спорту [5, с. 526].

І, нарешті, єдина концепція фізкультурної освіти, прибічником якої є сам В. Крам – це критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації. Її цілі сформульовано з урахуванням техномоторних, соціомоторних і рефлексивних компетенцій, необхідних для особистісної і суспільної реалізації, участі в культурі руху впродовж життя.

П'ять концепцій фізкультурної освіти, визначені Крамом, яскраво ілюструють сильні етноцентричні погляди, серед яких домінують данські й німецькі підходи. Поза тим, загальною проблемою комплексного сприйняття європейської фізкультурної освіти є мовний бар'єр, зважаючи на те, що й досі більшість літератури з даної проблематики стосовно певної країни опублікована її мовою.

Незважаючи на різне трактування понять «тіло», «культура руху», «рухова майстерність», «спортивні навички», відмінних підходів до ролі фізкультурної освіти в соціокультурному контексті, Р. Наул [10] визначає чотири спільні складові кожної з концепцій:

1. визнання і узаконення фізичної культури як шкільного навчального предмета;
2. цілі і завдання фізкультурної освіти;
3. методи й стратегії викладання фізичної культури;
4. оцінювання якості викладання фізичної культури як шкільного навчального предмета.

З іншого боку, досить популярним серед дослідників є підхід, запропонований відомим німецьким спеціалістом Е. Бальцем, який намагається впорядкувати концепції фізичного виховання в Європі в інший, аніж Крам, спосіб [4].

Для визначення важливості і дієвості окремих концепцій фізкультурної освіти Е. Бальц пропонує критерії, яким вони мають відповідати:

займати певне місце, становище і бути обґрунтовані як програма і план дій, у яких розкрито цілі, зміст і методика занять з фізичного виховання;

бути визнані фахівцями з цієї дисципліни (а не бути аутсайдерами);

бути прийнятими і поширеними в шкільній практиці, а не створеними для специфічних і складних для реалізації умов і спортивної бази;

мати загальний характер і бути доступними для всіх шкіл, що реалізують програми фізичного виховання, а не лише для окремих шкіл і вікових груп.

Російські дослідники В. Лях, О. Зданевич, проводячи порівняльний аналіз обох підходів, роблять висновок, що в поле зору Е. Бальца потрапляють більш реальні, а Крама – більш ідеальні концепції [1].

Керуючись обґрунтованими ним критеріями Е. Бальц виокремив чотири центральні концепції:

1). програма спортивних дисциплін;

2). здатність до дії;

3). тілесний досвід;

4). депедагогізація.

Пояснимо більш детально специфіку кожної з концепцій. Так, згідно концепції «Програма навчальних дисциплін» (нім. *das Sportartenprogramm*) головною ідеєю фізкультурної освіти є виховання кондиційних і координаційних здібностей, а також підготовка учнів до позашкільних спортивних змагань. На думку авторів, фізкультурна освіта має готувати учнів до занять спортивними дисциплінами впродовж життя, а тому акцент робиться саме на розвитку спортивних зацікавлень. Зміст уроків охоплює канон спортивних дисциплін, таких, як легка атлетика, гімнастика, плавання, танці, командні спортивні ігри (футбол, гандбол, баскетбол і волейбол). В. Зьоль пропонує $\frac{1}{4}$ частину часу на

гімнастику, $\frac{1}{4}$ – на легку атлетику, $\frac{1}{4}$ – на гандбол, $\frac{1}{4}$ частину – на інші форми рухової активності згідно з інтересами учнів. Реалізації цієї концепції притаманні традиційні форми, в центрі уваги яких – передача знань і формування в учнів спортивних умінь конвенціональними засобами. На цю концепцію покладено функцію, подібні до функції спортивного клубу, спрямованого на позашкільний спорт. Водночас школа виконує й соціальні функції, притаманні засобам масової інформації, сім'ї, ровесникам, проте вона не виконує конкретних фізкультурних задач.

Концепція «здатність до дії» (нім. *die Handlungsfähigkeit*) має більш широку область застосування. Головна ідея полягає в тому, щоб засобом рухової активності формувати не лише моторику, а й чуттєво-інтелектуальну сферу індивіда, а саме виробляти такі поняття, як «навантаження», «здоров'я», «почуття колективізму», «напруження», «сприйняття руху», «можливість до самовираження засобом руху» тощо. Здатними до дії вважають учнів, здатних обрати з різноманітних рухових дій ті, які відповідають їхнім здібностям і інтересам і можуть збагатити їхнє життя. Згідно цієї концепції, фізичне виховання слід адаптувати до очікувань і бажань учнів і продовжувати під час позашкільних занять. Зміст вправ у цій концепції відходить на другий план. На першому ж плані в ній задоволення від занять з фізичного виховання. Учні запропоновано широкий спектр спортивних дисциплін (обов'язкових, альтернативних і факультативних). Учень має не лише оволодіти руховою активністю, а й осягнути сенс виконуваних ним рухових дій. Функція цієї концепції полягає у внесенні в педагогічний процес смислових і особистісно-збагачувальних елементів засобами спорту.

Концепція «тілесний досвід» (нім. *die Körpererfahrung*) спрямована на те, щоб учні набували знання і вміння щодо свого тіла, а також вчилися

управляти власним тілом, яке вважається інструментом зв'язку із зовнішнім світом. Зміст фізкультурної освіти, згідно з авторами цієї концепції, може бути різноманітним. Головними засобами у ній виступають різні рухи і вправи. Від учня вимагається набуття компетенції рухатися, формування власного рухового профілю, розвиток вміння володіти власним тілом. Прикладами можуть бути різноманітні ігри, вправи на розслаблення тощо – головне, щоб види діяльності відповідали тезі «тіло без руху, тіло в русі, тіло в контакті з кимось або чимось» [8].

Розробники цієї концепції не вважають, що слід підключати до занять альтернативні вправи. В рамках традиційних занять з легкої атлетики, плавання, зимових видів спорту чи дзюдо можна створювати ситуації для кращого розуміння і впливу на власне тіло. Методика й організація занять в рамках цієї концепції значно відрізняється від інших. У ній немає чітко сформульованих завдань на формування вмінь, виховання фізичних здібностей чи обґрунтування сенсу рухової активності. Фізичне виховання в рамках цієї концепції протистояло спорту, його цінностям і недолікам. Згідно з нею, заняття фізкультури мали проходити в спокійній атмосфері, акцентуватися на здоров'ї, не претендувати на досконалість і послідовність у поданні матеріалу. Перш за все, вони були спрямовані на надання досвіду володіння власним тілом [1].

Концепція «депедагогізація» (нім. die Entrpädagogisierung) зорієнтована на розв'язання таких завдань, як виховання здоров'я і суспільне виховання. На думку авторів цієї концепції, її впровадження приводить до того, що учні без будь-якого примусу усвідомлюють переваги й вимоги фізичного виховання як предмета, і готові до долання різних перешкод у процесі опанування ним. Йдеться про вічні цінності спорту як добровільної діяльності, спрямованої не на досягнення результату, а на розв'язання різнома-

нітних задач в процесі різноманітних рухових ситуацій. Проведення спортивних дисциплін у жорстко регламентованих рамках загальноосвітнього навчального закладу в традиційному ключі з часом позбавляє дитину радості і невимушеності і перетворюється на примус. Учень повинен брати участь у процесі фізичного виховання без будь-яких ускладнень, створених завищеними вимогами чи тестами. Головна функція учителя в рамках концепції «депедагогізації» полягає в мотивуванні учнів до виконання фізичних вправ – хвалити за правильне їх виконання і давати професійні поради по їх удосконаленню. Автор концепції Фолькгаммер вважає, що шкільні оцінки, програми, вимоги, нормативи заважають добровільності занять, а відтак предмет «фізичне виховання» має бути обов'язковим.

Ще один підхід до класифікації концепцій фізкультурної освіти запропонували німецькі вчені Р. Науль і Ріхтер. Він базується на трьох основних концептах: здоров'ї, русі і спорті. Незважаючи на відмінності у цілях, формах і засобах фізкультурної освіти, ці три концепції об'єднані спільною ідеєю, що полягає у необхідності виховання потреби у фізичній активності протягом життя при збереженні національної специфіки країни. Зважаючи на це, в окремих державах навіть за дотримання однієї і тієї ж концепції підходи до фізкультурної освіти є досить відмінними.

Якщо розглядати концепції фізкультурної освіти з історичної перспективи, можна простежити різні форми поєднання сучасних елементів.

У плані організації навчального процесу фізкультурна освіта у країнах-членах Європейського Союзу має значні розбіжності, які стосуються чітко окресленого чи ліберального дотримання курикулуму, загального чи детального визначення змісту, традиційності чи новизни постановки цілей, централізованості школи чи шкільної автономії, спрямованості на

спорт чи рух, зорієнтованості на дитину чи вчителя тощо.

В різних країнах Європейського Союзу практична організація фізкультурної освіти керується різними підходами. Так, наприклад, у Польщі широко представлений підхід до фізкультурної освіти як педагогічної діяльності, пов'язаної з соціокультурною модифікацією тіла людини. Цей підхід конкретизується з урахуванням різноманітних чинників. У Фінляндії, наприклад, переважає підхід, за яким фізкультурна освіта орієнтована на виховання здорового способу життя учнів шляхом залучення їх до різних форм рухової активності під час навчання і надалі, впродовж життя. До головних умов, які забезпечують участь людини в руховій активності, фінські вчені відносять: соціальне визнання (схвалення друзів і суспільства), інтелектуальний компонент (наявність знань про користь рухової діяльності і про те, що є невід'ємним складником здорового способу життя), і наявність головних рухових вмінь і навичок [2].

У Нідерландах пріоритетним вважають рухову освіту (виховання), згідно з якою найважливіше значення для людини має культура рухів і здатність використовувати її впродовж життя [2]. На відміну від фінської концепції, в якій рухова активність розглядається винятково як засіб збереження здоров'я, в Нідерландах її розглядають більш широко, враховуючи її здатність впливати на різнобічний розвиток особистості і міжособистісне спілкування з оточуючими. В Англії центральне місце традиційно займає

підхід до фізкультурної освіти, у якій акцент зроблено на спорті – виробленні спортивних знань і вмінь, участі у спортивних змаганнях і підготовці до них, досягненні спортивних результатів (з урахуванням індивідуальних особливостей), виявленні фізичної і спортивної активності впродовж життя. При цьому заняття спортом розглядаються як засіб формування особистісних якостей і соціальних здібностей, у тому числі, й етичних рис. Здоров'я перебуває у полі зору як один із чинників розвитку особистості, формування характеру шляхом занять спортом, вивчається його вплив на мотиваційну і вольову сфери у прагненні до досягнення спортивних здобутків.

Для німецьких підходів характерним є поєднання усіх вищезазначених європейських концепцій. До новацій науковці відносять розроблення і практичне впровадження в фізкультурну освіту комплексу програм, зосереджених на естетичних і художніх виявах фізичної активності. Йдеться, в першу чергу, про театр руху, спорту, пантоміму тощо[3].

Отже, при визначенні підходів до організації фізкультурної освіти в окремих країнах до уваги беруть концептуальні підходи, визначені, в першу чергу, цілями фізкультурної освіти (на макрорівні). Не менше значення мають завдання, форми, засоби фізкультурної освіти (на мікрорівні). На глобальному рівні на специфіку організації фізкультурної освіти впливають соціально-політичні та культурно-історичні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лях В. И., Зданевич А. А. Физическая культура. 10 – 11 классы. Методическое пособие. Базовый уровень [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/ebooks/Lah_Fiz-ra_10-11/index.html
2. Столяров, В.И. Состояние и методологические основы разработки новой теории физического воспитания – Саратов : ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 204 с.

3. Фирсин С. Основные концептуальные подходы к современному физическому воспитанию / С.А. Фирсин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/245-1393756794.pdf>
4. Balz E. Sport und Gesundheit / E. Balz // Sportwissenschaft. – 1992. – Vol. 22. – № 3. – S. 257–282.
5. Crum B. A critical review of competing physical education concepts /B. Crum // Current and Future Perspective. – 1994. – P. 516–533.
6. Crum B. Competing orientations for P.E. curriculum development: Towards a consensus in the Netherlands and an international comparison // Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.) Sport and Physical Activity. Move towards Excellence. London: Spon, 1992. – P. 85–93.
7. Fernandez-Balboa J.M. Critical Post-modernism in Human Movement Physical Education and Sport. New York: Suny, 1997.
8. Funke J. Sportunterricht als Körpererfahrung. Reinbek: Rowohlt. Gaulhofer, K., & Streicher, (1922) / J. Funke // Grundzüge des österreichischen Schulturnen. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1983.
9. Jewett A.E., Bain L. The curriculum process in physical education. Dubuque, IA: W.C. Brown, 1985.
10. Naul R. Concepts of Physical Education in Europe / Roland Naul. http://www.wgi.de/fileadmin/user_upload/wgi/Downloads/Europaeische_Studien/2_en_Concepts_of_Physical_education_in_Europe_571115.pdf
11. Schempp P. Scientific Development of Sport Pedagogy. – Münster/New York: Waxmann, 1996. – 213 p.

КАЛЕНСЬКИЙ А.А.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
Національний
університет біоресурсів і
природокористування,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ США

Стаття присвячена розгляду етичної підготовки в університетській освіті США, здійснено аналіз етичних кодексів американських університетів, розглянуті етичні курси, що розробляються в Гарвардському університеті.

Ключові слова: етика, етичний кодекс, полікультурна освіта.

Статья посвящена рассмотрению этической подготовки в университетском образовании США, осуществлен анализ этических кодексов американских университетов, рассмотрены этические курсы, разрабатываемые в Гарвардском университете.

Ключевые слова: этика, этический кодекс, поликультурное образование.

The article is devoted to the ethical training of university education in the United States, the analysis of ethical codes of American universities, are considered ethical courses developed at Harvard University.

Key words: ethics, code of ethics, multicultural education.

Актуальність теми. Професійну підготовку педагога у США розглядають в контексті полікультурної освіти, а полікультурна компетентність вважається одним з провідних критеріїв оцінки результатів підготовки, які передбачають уміння педагога виділяти і вносити у зміст загальної освіти ідеї про культурне різноманіття суспільства і світу, організовувати навчально-виховний процес як діалог носіїв різних культур. Наукові дослідження та аналітичні роботи дослідників проблем виховання толерантності до расових, етнічних і культурних відмінностей (Е. Аронсон, Г. Олпорт, Е. Кoen, В. Кросс, М. Спенсер); вміння поєднувати етнопсихологічні та індивідуальні особливості учнів (темперамент, характер, здібності, мотиви та інтереси) (М. Епл, Дж. Гей, Дж. Ірвін, Г. Ладсон-Біллінгс).

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті етичної підготовки в університетській освіті США.

Виклад основного матеріалу статті. Стан і основні напрямки управління інституційними перетвореннями в США, складають фундаментальні монографічні праці, наукові огляди та аналітичні роботи дослідників проблем в галузі освіти в США (А. Естін, Б. Кларк, Дж. Девіс, Д. Ділл, Дж. Меєрсон, М. Шатток, Дж. Шелд, У. Тірні), а також наукові публікації в зарубіжних журналах "Educational Journal", "Educational Review", "Higher Education Management", "Innovative Higher Education", "Higher Education" тощо; за-

конодавчі акти, постанови та офіційні документи уряду США, Департамент освіти США з питань реформування системи професійної освіти і проблем удосконалення управління перетвореннями в вищих навчальних закладах; статистичні бюлетені з освіти в США.

Основні стратегії та тенденції інституційних перетворень у вищій школі США відображаються еволюційними, інтенціональними, діалектичними, соціально-когнітивними, культурологічними моделями, а також моделями життєвого циклу. Виявлено їх переваги, недоліки, області практичного застосування: для еволюційних – розподіл ресурсів у вищому навчальному закладі, інтенціональних – стратегічне планування, моделей життєвого циклу – прогнозування розвитку вищого навчального закладу, діалектичних – переговорні процеси у вищому навчальному закладі, соціально-когнітивних – новий управлінський інструментарій, культурологічних моделей – розвиток "культури перетворень". Систематизована типологія інституційних перетворень має три рівні ієрархії, що відрізняються ступенем деталізації перетворень.

Зростає роль полікультурного середовища в системі освіти США, де протягом кількох десятиріч років нагромаджується значний теоретичний і практичний матеріал, який ще недостатньо вивчений і зрозумілий, і є досить актуальним.

Сьогодні полікультурна освіта в США має статус освітньої політики країни, який закріплений на законо-

давчому рівні. Акт про білінгвістичну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped children's Act) (1975), Акт про освіту для безпритульних дітей та молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) (1987) тощо. Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies – NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association – NEA), Національною радою з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE). У 1990 р. створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), діють дослідні інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні і міжнародні форуми та конференції з проблем полікультурної освіти; на підприємствах відкриті тренінгові центри для формування шанобливого ставлення до культурних відмінностей колег.

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого вузу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті (департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв.

Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім в педагогічній освіті, близько 20% стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Готують магістрів протягом двох років. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25-30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку. Обов'язкові курси цього циклу такі:

“Вступ до педагогіки”, “Філософія освіти”, “Історія педагогіки”, “Соціологія освіти”, “Антропологія освіти”, “Освітня політика”, “Економіка освіти”, “Порівняльна педагогіка”, “Педагогічна етика”. Психологічний блок вміщує: “Вступ до психології”, “Загальну педагогічну психологію”, “Психологію розвитку дитини”. Вважається, що такий комплекс дисциплін дає змогу вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити предмети в перспективі, бути компетентним, давати оцінку як щоденному навчально-виховному процесу, так і педагогічним новаціям [1, с. 75-76].

Не зважаючи на форми власності (державна, приватна, релігійних общин тощо) в кожному вищому навчальному закладі значна увага приділяється морально-етичним відносинам: викладач – студент, викладач – адміністрація закладу, дотриманню прав власності, не допущенню расової національної, етнічної і гендерної дискримінації незалежно від релігії та віку. Кодекси етики стосуються чотирьох основних видів діяльності закладу: навчальної, наукової та передачі знань, збору коштів та отримання подарунків і фінансів (інвестиції та закупівлі).

Для розгляду етичної підготовки в університетській освіті США потрібно звернути увагу на аналіз етичних кодексів цих університетів. Досліджено кодекси етики університету Південна Каліфорнія, університету Кеттерінга в місті Флінт, штат Мічиган, Гарвардського університету, Бостонського університету, школи медицини в університеті штату Нью-Йорк в Стоун Брук, системи університетів штату Орігон, університету Віттенберга в місті Спрінгфілд, штат Огайо, університету Адельфа в місті Нассау Каунті, штат Нью-Йорк, Нью-Йоркського університету, державного університету Коппін в Балтіморі, штат Меріленд, університету Макгілла, Мічиганського університету, університету Східного Кентуккі в місті Річмонд, штат

Кентуккі, університету Північної Флориди, університету штату Канзас та державного університету Норфолку, штат Вірджинія.

Метою створення етичного кодексу для вищого навчального закладу є: захист цінностей, спільних для всіх членів університетської спільноти і забезпечення чіткої процесуальної системи для вирішення питань загальної та академічної діяльності, які можуть поставити під загрозу розвиток університетської освіти та кожного із членів університетської спільноти. Всі представники громади вищого навчального закладу формують спільноту, засновану на цінностях відкритого суспільства, взаєморозуміння і поваги особистої та культурної різноманітності. Під виразом “спільнота” розуміються всі студенти, співробітники, наукові співробітники і всі інші особи, які працюють за договором в закладах освіти.

Кодекс – необхідний набір правил, які захищають права кожного члена спільноти та забезпечують справедливе і рівне ставлення до них і спрямований на створення умов, в яких всі люди можуть вільно розвиватися, поки реалізація їх свободи не обмежує права інших.

Неправомірними чи навіть злочинними діями можуть бути: порушення правил і політики навчального закладу; розповсюдження неправдивої інформації про навчальний заклад; підробка будь-якого документу університету; фальсифікація рекомендаційних листів та спотворення академічних досягнень тих, хто навчається; словесна або фізична загроза члену спільноти, в тому числі непристойна і дискримінаційна поведінка; порушення чи негідна поведінка, що загрожує або ставлять під загрозу особисту безпеку або фізичне чи психічне здоров'я члена спільноти, в тому числі такі дії, які можуть бути пов'язані з примусом до споживання спиртних напоїв або наркотиків; зловживання пов'язані з чужим майном, в тому числі крадіжки, ван-

далізм або присвоєння чужого майна, неправомірне і несанкціоноване використання університетських об'єктів, або заняття університетських приміщень; дискримінація та переслідування за ознакою раси, релігії, національності, здоров'я, віку, статі, сексуальної орієнтації у прийнятті рішень, що впливають на роботу чи навчання індивіда, або участь індивіда в діяльності університету; сексуальні домагання, тобто дії сексуального характеру, або інша поведінку за ознакою статі, що впливає на гідність чоловіків і жінок в університетському співтоваристві; будь-яка інша поведінка, наприклад, поширення неправдивих звинувачень ненавмисно або несвідомо, яке має на меті або наслідком необґрунтоване втручання в академічну чи виробничу діяльність людини, або перешкоджання її просуванню в службовій, освітній діяльності університету; порушення публічного або приватного права, в тому числі розкриття конфіденційних файлів, плагіат; співучасть у вчиненні неправомірних дій.

За порушення етичних положень, що вище перелічені, студенти можуть бути покарані: письмовим попередженням, або якщо вчинене діяння завдало значної шкоди чи повторюється неодноразово – призупинення в навчанні, або виключення з університету. Для працівників і викладачів за порушення основних положень, санкції полягають в наступному: письмова догана; призупинення діяльності працівника, або академічного співробітника, якщо порушення здійснювалось неодноразово; негайне звільнення з університету у разі серйозного порушення, відповідно до чинного трудового законодавства і правил.

Контроль за дотриманням етичних норм, розгляд скарг та заяв здійснюється згідно статутів навчальних закладів. Скарги та заяви на порушення етичного кодексу в письмовому вигляді, або усно телефоном гарячої лінії (будь-які підозри про недбалість, корупцію, порушення і будь-яких форм

пристойності) можуть подаватися, як по адміністративній лінії (керівникам і менеджерам), так і в спеціально створені в деяких університетах колегіальні підрозділи (Дисциплінарний комітет з розгляду скарг, Ради заслуховування Студентської поведінки [8], Комітет з питань дотримання етики [2], Комітет з етики, чи особам (аудитор університету, юрисконсульту з корпоративної етики, головному юрисконсульту або іншій відповідальній особі), що курують в закладах дотримання етичних норм.

Крім вивчення та дотримання Кодексів університетів студентами вивчаються корпоративні Кодекси етики, що стосуються їх майбутньої професії.

Наприклад школа медицини в університеті штату Нью-Йорк в Стоун Брук [7] крім етичних норм з освіти і навчання студентів-медиків, аспірантів, також розглядає і питання етичного відношення та догляду за пацієнтом. Майбутні менеджери з бізнесу вивчають Етичний кодекс Національної асоціації Коледжів і Університетів службовців Бізнесу [6]. Майбутні соціальні робітники – Етичний кодекс Національної асоціації соціальних працівників [3].

Зростаючий інтерес до етичних питань у галузі освіти призвів до різкого збільшення кількості курсів, які зосереджуються на цих проблемах.

Так наприклад в Гарвардському університеті розробляються такі курси: "Прихована боротьба за рівноправність", який розглядає зміни в концепції рівності у сфері освіти США; крос-культурних сфокусованих курсів, таких як: "Освіта, бідність і нерівність у країнах Латинської Америки" і "Соціально-моральний розвиток", які розглядають і моральну психологію, і "сприяння соціальному та морального розвитку". Цей курс був нагороджений Грантом для інновацій в технології в 2003-04 рр. Міждисциплінарний курс з правових та етичних питань інформаційно-пропагандист-

ського впливу на дитину задіє як студентів юридичного факультету, так і школи громадської охорони здоров'я у вивченні правових вимог та етичних кодексів з різних професій, зайнятих в інформаційно-пропагандистській діяльності з дітьми.

Зараз в Гарварді читаються такі курси, що пов'язані з етикою [4]:

1) Автономія і відчуження: Етична думка Гегеля, Фредерік Ньюхосер, доцент філософії;

2) Цензура і естетика, Янн Метлок, доцент, кафедра романських мов і літератур;

3) Конфуціанська етика, Ту Вей-Мін, професор китайської історії та філософії;

4) Етичні проблеми в ситуаціях підвищеного ризику, Джеррі Р. Грін, Девід А. Уелльс, професор політекономії;

5) Етичні проблеми в міжнародних відносинах, Стенлі Г. Гофман, К. Дуглас Діллон, професор цивілізації Франції;

6) Етика та медицина: Клініко-історико-філософський підхід, Леон Черняк, викладач з педіатрії, Стівен Левізон, інструктор з медицини;

7) Етика, Техніка та Естетика: Роль етики в архітектурі, Клайв Діллот, доцент візуальних та екологічних досліджень;

8) Етика у повсякденному житті: Робота і сім'я, Рассел Маірхед, доцент управління;

9) Етика дружби, Ян М. Цюлковський, професор середньовічної латини і порівняльної літератури;

10) Етика ринку в ісламській думці, Рой Моттахедед, професор ісламської історії.

Крім курсів та кроскурсів де питання з етики розглядаються безпосередньо в Гарварді при підготовці викладачів читаються курси де етичним вимогам, які виникають під час дослідження дітей та інших вразливих груп населення приділяється головна увага. Польові дослідження, роль учасника та спостерігача, а також взаємозв'язок між інтерв'юером та їх піддослідними

є повторювані етичні дилеми, що влас- тиві цим дослідженням [5].

Висновки. Таким чином, форму- вання етичних поглядів в США здій- снюється з дитинства в тісно перепле- тенних і проникаючих одна в одну кон- цепціях прагматичної, екзистенці- алістської та неотомістської педагогік, а розвиток професійної етики виклада- чів в університетах здійснюється сис- темно. У цю систему входить: вивче- ння та дотримання етичних кодексів вищих навчальних закладів, вивче- ння корпоративних етичних кодексів майбутніх професій, проходження

етичних курсів під час магістерської та післядипломної підготовки майбут- ніх викладачів та включення етичних питань в курси, які не мають прямо- го відношення до етики, контроль за дотриманням етичних норм, розгляд скарг та заяв, що здійснюється згідно статутів навчальних закладів.

Напрямами подальших дослі- джень обґрунтування спеціальних принципів розвитку професійно-пе- дагогічної етики у майбутніх викла- дачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та при- родоохоронної галузей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія* / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.
2. *Boston University Code of Ethical Conduct* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bu.edu/ethics/files/2014/01/ethical-conduct.pdf>
3. *Code of Ethics of the National Association of Social Workers*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.socialworkers.org/pubs/CODE/Default.asp>
4. *Ethics at Harvard. Curricular Development*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ethics.harvard.edu/ethics-at-harvard/curricular-development>
5. *Ethics at Harvard. Graduate School of Education* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ethics.harvard.edu/ethics-at-harvard/education>
6. *National Association of College and University Business Officers Code of Ethics*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.edu/fin-admin/national-association-college-and-university-business-officers-nacubo-code-ethics>
7. *School of Medicine at the State University of New York Code of Ethics*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medicine.stonybrookmedicine.edu/facultysenate/codeofethics>
8. *Wittenberg University Student Code of Conduct and Ethics*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www5.wittenberg.edu/administration/studentconduct/studentcodeofconduct.html>

КІРДАН О.Л.

кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант,
Уманський державний
педагогічний університет імені
Павла Тичини,
м. Умань

МЕХАНІЗМ ВІТЧИЗНЯНОГО ВНУТРІШНЬОУНІВЕРСИТЕТСЬКОГО УПРАВЛІННЯ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТОЛІТТЯ

Досліджено механізм внутрішнього управління у вітчизняних університетах першої половини XIX ст. Окреслено повноваження ректора та декана як адміністративно-управлінського персоналу вищого навчального закладу. Проаналізовано повноваження органів громадського самоврядування університету, а саме колегіальних органів: ради університету, правління, факультетської ради та університетського суду. Акцентовано на трансформації їхніх повноважень у зв'язку із розробкою та запровадженням університетських статутів 1804, 1835 рр. На основі аналізу механізму внутрішнього управління університетами та самоврядних засад у XIX ст. виокремлено етапи його трансформації.

Ключові слова: історія вищої освіти, університетський статут, внутрішньоуніверситетське управління, автономія, попечитель, ректор, рада університету, правління, факультетські збори, декан.

Исследован механизм внутреннего управления в отечественных университетах первой половины XIX в. Определены полномочия ректора и декана как административно-управленческого персонала вуза. Проанализированы полномочия органов общественного самоуправления университета, а именно коллегиальных органов: совета университета, правления, факультетского совета и университетского суда. Акцентируется на трансформации их полномочий в связи с разработкой и внедрением университетских уставов 1804, 1835 гг. На основании анализа механизма

© Кірдан О.Л., 2014

внутреннего управления университетами и самоуправленческих начал в XIX в. выделены этапы его трансформации.

Ключевые слова: история высшего образования, университетский устав, внутриуниверситетское управление, автономия, попечитель, ректор, совет университета, правление, факультетское собрание, декан.

The mechanism inside the university administration in the national university of the first half of the nineteenth century is analyzed. Deals with the authority of the rector and dean as administrative and managerial staff of higher education. Analysis of the powers of the public authorities of the University, such as collective bodies: Council of the University Board, Faculty Council and University Court. The autor pays attention to the transformation of their responsibilities in connection with the development and introduction of university statutes in 1804, 1835. Based on the analysis of the internal control self universities and foundations during the XIX century singled stages of its transformation.

Key words: history of higher education, university charter, internally university governance, autonomy, Trustee, Chancellor, University of council, board, faculty meeting, Dean.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність статті зумовлена суперечністю між сучасним станом внутрішнього управління вищими навчальними закладами та потребою вивчення історії його становлення в Україні з метою пошуку оптимального та ефективного механізму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У сучасних наукових розвідках дослідження проблеми управління університетами ґрунтувалося, головним чином, на аналізі діяльності колегіальних органів управління, що детально висвітлено у роботах Л.Д. Зеленської, С.Т. Золотухіної [5; 6]. Принагідно зауважимо, що проблема механізму внутрішньоуніверситетського управління у сучасній історико-педагогічній науці не була предметом теоретичного та практичного аналізу.

Мета статті – з'ясувати механізм вітчизняного внутрішньоуніверситет-

ського управління та виокремити етапи його трансформації у XIX столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження. В університетській історіографії неодноразово відзначалася своєрідна «циклічність» у розвитку ставлення держави до університетів. Ми погоджуємося з тим, що критерієм виділення циклів (етапів, періодів) можна вважати ступінь самостійності у внутрішньому управлінні (автономії), наданої університетам. Однак, з нашого погляду, доречніше та справедливніше говорити стосовно внутрішнього університетського управління у вітчизняних вищих навчальних закладах XIX століття як про наданий державою ступінь дозваної ініціативи.

Згідно загальноновизнаних тверджень переломні моменти традиційно йменувалися реформами (початок XIX в., 1863 р.) і контрреформами (1835, 1884 р.р.). За дослідженнями М. Сперанського, який особливо детально проаналізував державну освітню політику та вказував, що історія універ-

ситетів утворює собою «жорстке коло помилок», породжене свідомою політикою держави, яка побудована як модель взаємин з університетами типу «гри кішки з мишкою» [14, с.14-15].

Проблеми внутрішньоуніверситетського управління та університетської автономії були одвічним «наріжним каменем». Загальну схему трансформації механізму внутрішнього управління вітчизняними університетами та самоврядних засад за досліджуванний період XIX ст. можна представити наступним чином:

1 етап – практично повна організаційна та навчально-наукова автономія університету за німецьким зразком на початку періоду, яка була закріплена статутом 1804 р.;

2 етап – поглинання автономії університетів максимальною централізацією владних повноважень попечителями навчальних округів і міністром та його законодавче закріплення у Загальному статуті Імператорських університетів 1835 р.;

3 етап – відновлення на нових засадах автономії університетів у «період великих реформ» (Статут 1863 р.);

4 етап – контрреформа внутрішньоуніверситетського управління та закріплення її положень у статуті 1884 р.;

5 етап – пошуки ефективного механізму внутрішнього управління вітчизняними вищими навчальними закладами наприкінці XIX – на початку XX століття.

Відзначимо, що внутрішнє університетське управління пов'язане з університетською автономією. Спочатку автономія розглядалася як різновид академічних свобод – сукупності прав і привілеїв академічної корпорації викладачів і студентів, згодом еволюція університетів поступово призвела до відокремлення автономії від академічних свобод. Водночас зауважимо, що довгий час зміст цього поняття визначалося з точки зору співвідношення «держава – університет» і зводилося до антитези «автономія – звітність» (під

автономією розуміли право керувати без контролю ззовні, а звітність – як обов'язок відповідати за свої дії перед державою). У XIX ст. до зазначеної формули додали третій компонент та видозмінили її наступним чином: «держава – університет – людина». З погляду учених, це дозволило виділяти кілька форм академічної автономії: навчально-наукову (свобода викладання), субстанційну (право університету визначати свої цілі і програми діяльності), процедурну (право університету визначати засоби і методи досягнення цілей) [10, с.14-15].

Фактично, практика реалізації статутних положень про університетське самоврядування вже після прийняття Статуту 1804 р. та в наступний період свідчить про «ступінь дозованої ініціативи» в реальному внутрішньоуніверситетському управлінні, до того ж субстанційний рівень академічної автономії не передбачався, адже пріоритет у визначенні цілей залишався за державою.

У процесі дослідження теоретичних джерел ми з'ясували, що Статут Харківського університету (1804 р.) передбачав деякі можливості самоврядування: розподіл повноважень між головними університетськими органами – радою, правлінням, ректором, факультетськими зборами і деканами; наявність власного університетського суду; керівництво училищами округу [15].

Рада університету, згідно статуту, формувалася з професорів всіх відділень (факультетів) і ад'юнктів (помічників професорів), її головою був ректор університету. Загальне завдання ради (ученої ради, університетських зборів) зводилося до керівництва вченою частиною університету та навчального округу (§ 4). У коло повноважень ради входило: обрання професорсько-викладацького складу в університеті і училищах округу; пошук способів удосконалення викладання; щорічний розклад занять в університеті і випробувань; обговорення

пропозицій навчального керівництва; розгляд позовів, поданих правлінням університету [15]. Комплексний аналіз положень статуту дозволив виокремити функціональні можливості цього органу, а також ряд його обов'язків. Саме рада щорічно обирала ректора з наступним поданням обраної кандидатури через Головне Правління Училищ і міністра на затвердження Імператору і паралельно з ним – деканів з поданням кандидатур через попечителя на затвердження міністра народної освіти; рада розглядала щорічно всі рахунки університету, підписані касиром і бухгалтером, які потім направлялися з підписами членів ради та ректора попечителю. Самоврядні можливості ради були значними та трансформувалися в обов'язок звільняти з посади «недбайливих» чиновників, що обиралися нею, але за умови попереднього розгляду питання у правлінні та вирішенні його кваліфікованою більшістю в 2/3 голосів. Щодо навчального процесу рада університету також мала розглядати і затверджувати обрані професорами для читання лекцій керівництва (власної авторства або відомих у цій галузі знання вчених), що передбачало академічний контроль за викладанням. Кожні півроку рада повинна була звітувати перед попечителем по всіх сферах діяльності, які всіх стосувалися університету, а надзвичайних випадках передбачалися незаплановані рапорти.

Фактично, на законодавчому рівні детально врегульовано періодичність скликання університетської ради, передбачено можливість екстрених засідань, а також урочистих зборів; статут містив норми про порядок ведення справ у раді та детальну процедуру оновлення ради у зв'язку з конкурсним заміщенням вакантної професорської посади. Власне університетська рада представляла навчальний заклад у стосунках з владою і підлеглими навчальними закладами. Так, у Правлячий Сенат, до міністра народної освіти

або попечителя рада повинна була звертатися з поданнями або звітами, до підлеглих навчальних закладів і осіб – з приписами, підписаними ректором або одним з членів ради та секретарем.

Таким чином, рада університету дійсно наділялася певним спектром можливостей у внутрішньому управлінні вищим навчальним закладом.

Наступний колегіальний орган університету – правління, спроектоване як виконавчо-господарський підрозділ, який бере участь також в університетському суді. При здійсненні судових функцій в правлінні мав бути присутній спеціальний чиновник, який обирався в університеті – синдик. Визначенню місця правління в університеті, його компетенції присвячувалася спеціальна глава статуту. Концентруючи на собі виконавчу владу, правління призначало та звільняло «нижчих» господарських та поліцейських чиновників, значна частина його повноважень зводилася до використання грошових коштів, наданих університетам. Правління укладало можливі договори (підряду та ін.), розпоряджалося залишками казенних коштів, а понадштатні витрати могло здійснювати лише при розгляді їх доцільності радою та затвердження попечителем (якщо сума більше 500 руб.) і з інформуванням попечителя (якщо сума менше 500 руб.). Відзначимо, що Статут містив достатньо чіткий порядок звітності правління та визначав його склад.

Ректор мав статус одноосібного керівника університету та «охоронця благоустрою», за своєю посадою він міг головувати у всіх зборах і комітетах університету, на нього покладалася відповідальність за внутрішній порядок, виконання посадових обов'язків усіма особами в університеті, за дотримання законодавства й адміністративних розпоряджень. У статуті зафіксовано порядок обрання ректора, а також управлінські компетенції. Думка ректора в раді та інших універси-

тєських інстанціях мала вирішальне значення; у разі тяжкої хвороби, відсутності із поважних причин і смерті повноваження ректора на себе брав проректор. Статутами передбачалося також щомісячна звітність ректора перед попечителем з усіх питань, які стосувалися університету та училищ його округу.

Відділення університетів (факультети) мали свої колегіальні органи – факультетські збори. Питання, що підлягали їх розгляду були чітко окреслені: щорічний розклад факультетських занять; випробування на вчені ступені; розгляд промов, підготовлених для університетських урочистостей, і творів, рекомендованих до публікації за рахунок університету; обрання конкурсних завдань для студентів; розгляд питань витрачання сум, призначених на потреби факультету; розгляд пропозицій декана та ректора. Головував на таких зборах ректор і, звісно, – декан. Повноваження деканів чітко не фіксувалися, згадувалося лише про порядок їх обрання і значення при проведенні випробувань на вчені ступені.

Таким чином, надавши університетам певні можливості у внутрішньому управлінні, законодавчо (з різним ступенем чіткості і конкретності) розподілено їх між колегіальними та одноосібними органами управління навчального закладу.

Водночас зауважимо, що Статутом передбачалося три внутрішньоуніверситетські судові інстанції: ректор (одноосібно), правління і університетська рада. Суду ректора підлягали, без можливості подальшої апеляції, справи за скаргами в грошовій сумі, що не перевищує 15 руб.; за провини, які університетськими законами передбачали покарання у вигляді догани або взяття під варту не більш ніж на триденний термін. У випадках більш важливих (статути не конкретизував) ректор міг виносити рішення, але при незгоді з ним прохач звертався вже в правління як другу інстанцію. У прав-

лінні вирішувалися безапеляційно справи: а) за скаргами («позовами»), сума яких не перевищувала 50 руб., б) за провинам студентів, за які встановлене університетськими правилами покарання не перевищувало 14-денного ув'язнення під варту, в) за скаргами на чиновників університету, дослідження яких закінчувалося доганою або накладенням пені до 24 руб., г) за скаргами службовців щодо покарання, яке виносилося «для дотримання благочиння». У правлінні могли розглядатися скарги на ректора; справи і скарги щодо професорів, ад'юнктів та інших чиновників мали надходити сюди відразу (тим самим правління для перерахованих суб'єктів ставало першою інстанцією); правлінню ставилося в обов'язок досліджувати справи про «зухвалість студентів», навіть якщо питання вже було врегульовано. У разі особливих труднощів при прийнятті рішень до правління запрошувалися професори морально-політичного відділення і справа вирішувалася більшістю голосів. Натомість зазначимо, що у випадку незгоди із рішенням правління особа могла в 8-денний термін після винесення рішення звернутися у вищу університетську судову інстанцію – раду, а у випадках незгоди з рішенням ради – з апеляцією в Сенат.

Отже, університетський статут не тільки передбачав наявність власного суду, але за допомогою значної кількості процесуальних норм врегулював досить чітко «судові повноваження» і процедуру ведення справ у різних університетських судових інстанціях.

Вивчення історико-педагогічних джерел [2; 5; 6; 7; 14] засвідчує, що проявом самостійності університетів дослідники справедливо вважали керівництво училищами університетського округу, для чого в університеті створювався спеціальний училищний комітет. Статут університету (гл. XV), а також Статут навчальних закладів підвідомчих університетам від 5 листопада 1804 р. регламентували можливості університету як колегіального органу

з адміністративного управління навчальним округом. Однак, ця проблема перебуває у контексті центрального управління університетом та потребує окремого детального розгляду.

У сучасних публікаціях і дослідженнях управління вищими навчальними закладами постає питання про гарантії автономії як обов'язкових посередників між відповідними законодавчими конструкціями і реальними суспільними відносинами (практикою реалізації) [1; 10], серед яких особливе значення надають фінансово-економічним гарантіям. Достатньо складно аналізувати гарантування самоуправлінських можливостей в описуваний хронологічний період, і абсолютно очевидно, що статuti початку XIX століття таких не містили. Навіть визнаючи, слідом за дослідниками, наявність елементів самофінансування в галузі державного управління освітою, коли окрім сум, що відпускалися з державного казначейства та були зафіксовані у статуті, існували й інші джерела – доходи з майна навчальних закладів (земель, будинків і ін.), відсотки з капіталів та ін. З нашого погляду, окреслене вище не виступало фінансовою гарантією самостійності навчального закладу: майно, яким володів навчальний заклад понад державне фінансування, лише умовно можна назвати його власністю; набуття нових джерел доходів допускалося тільки з дозволу міністра; доходи із сторонніх джерел або власного майна поєднувалися із сумами державного казначейства в штатну суму, витрати з якої відбувалися за правилами, встановленими для витрачання сум державного казначейства [5].

Якщо простежити процес упровадження законодавчої моделі внутрішнього університетського управління початку XIX ст. у Харківському університеті, то виявимо, що вона була досить хиткою. По-перше, модель часто «відторгалася» реальною практикою, по-друге, вже незабаром самодержавна влада шляхом видання нових за-

конів стала вносити до неї зміни, по-третє, нечіткість ряду формулювань статуту породжувала труднощі на практиці і вимагала їх вирішення.

Аналіз історико-педагогічних джерел [5; 6] засвідчує, що в літературі описано багато випадків з архівів, які характеризують справжнє значення ради університету. Так, у 1812 р. рада Харківського університету, реалізуючи свої статутні повноваження, на підставі розгляду справи про суперечку курських вчителів, прийняла рішення про звільнення деяких з них. Міністром це рішення було скасовано і відраджено чиновника міністерства для перегляду справи. Університетська рада наполягала, відповідно до наданого їй за статутом права, на законності свого рішення і виступила з протестом. Суперечка дійшла до Комітету Міністрів, який наказав Харківському генерал-губернатору винести догану «професорам, які провинились», із вказівкою на можливе подання суду в подібних випадках [2, с. 14-17].

Поступове «згортання» самоврядних можливостей вітчизняних університетів у підсумку призвело до нової законодавчої моделі внутрішнього управління в них. Однак, прийняття університетського статуту 1835 р. передувала майже десятирічна підготовка, у зв'язку з чим вважаємо доцільним аналіз ряду положень запропонованих законопроектів.

Укладачі проекту Загального статуту чотирьох російських університетів 1830 р., який не отримав схвалення Державної ради і затвердження Імператора, надавали університетам в питаннях внутрішнього управління досить великі можливості. Ректор, як «безпосередній начальник університету», обирався б щорічно радою з ординарних професорів і затверджувався Імператором. Він контролював хід викладання, дотримання всіма особами в університеті своїх обов'язків, мав виняткове право головувати на всіх зборах і у всіх комітетах, за винятком апеляційної інстанції університетського

суду [11, арк.140-142]. Університетська рада, котру йменували в проекті «головним урядовим місцем в університеті», формувалася б з ординарних професорів (під головуванням ректора), передбачалося також наявність канцелярії ради. Серед різноманітних питань, що перебували у віданні цього органу, які багато в чому збігалися з положеннями статутів 1804 р., було передбачено розгляд подань факультетів з різних предметів і особливо – протоколів випробувань на отримання вчених ступенів [11, арк.110-114 (зв)].

До правління університету передбачалося також, як і раніше, ввести деканів і ректора, до канцелярії правління мали увійти синдик, секретар, касир, бухгалтер і канцелярські працівники. Повноваження правління розподілялись, по суті, між господарською і «поліцейською» сферами. Правлінню також надавалося право призначати та звільняти університетських чиновників [11, арк. 116 (зв)–120].

Університети проектувалися у складі трьох факультетів, на кожному з яких ординарні професори під головуванням декана входили до колегіального органу управління – факультетських зборів, компетенції яких дещо відрізнялися від передбачених статутом 1804 р. Декани обиралися б щорічно радою університету з наступним затвердженням міністром, а їхні обов'язки у проекті знову були чітко визначені [11, арк. 120 (зв)–128 (зв)].

Безсумнівно, як нововведення, що впорядковувало та розширювало б ступінь дозволеної ініціативи університетів у разі затвердження проекту та його реалізації на практиці, потрібно було б розглядати запропоновану укладачами нову організацію університетського суду. Зокрема, передбачалися дві судові інстанції: університетський суд (у складі декана юридично-політичного факультету, синдика і ректора як голови) і апеляційна інстанція (призначені радою університету сім професорів юридично-політичного факультету, з яких щорічно

повинен переобиратися головоючий). Окремий розділ проекту регламентував діяльність університетської поліції під керівництвом ректора.

Проведене дослідження архівних документів та нормативних актів надало змогу уточнити, що перероблений і відкорегований 14 вересня 1834 р. міністром народної освіти С. С. Уваровим проект містив вже деякі особливості внутрішнього управління університетом. Спеціальні нові два розділи проекту присвячувалися попечителю університету та його помічнику [12, арк. 1(зв)–3]. Вперше згадувалося, що попечитель повинен знаходитися в одному місті з університетом, відлучаючись тільки для огляду навчальних закладів округу; спеціально обумовлювалося, що в необхідних випадках він міг головувати в раді і правлінні університету.

До складу ради (під головуванням ректора) входили не тільки ординарні, а й екстраординарні професори, а її компетенція залишалася без істотних змін [12, арк. 3 (зв)–7 (зв)]. У компетенції правління особливих змін не відбувалося, зберігався розділ про училищний комітет як орган керівництва навчальними закладами округу [12, арк. 24 (зв)]. Суттєві зміни були внесені щодо визначення судових функцій університету. Так, залишився лише параграф про обов'язки ректора як голови правління «вирішувати всі незадоволення і сварки між особами, які належали до університету», повідомляючи, в іншому випадку, про це попечителю [12, арк. 24].

В основу переробленого в 1834 р. проекту Загального статуту університетів був покладений Проект статуту Київського університету, затверджений у листопаді 1833 р. (проте у ньому не передбачалося окремого розділу про помічника попечителя); тому щодо університету в Києві діяли положення про дворічний термін повноважень ректора, про керівництво училищами округу [3, с. СІ-СХХІІІ], чого вже не передбачав затверджений в 1835 р.

Загальний статут російських університетів.

Закріплена Загальним статутом Імператорських російських університетів 26 липня 1835 р. організація внутрішніх управлінських можливостей університетських органів в історіографії традиційно характеризувалася як реакційний відступ від принципів автономії. На відміну від статутів 1804 р., цей статут містив спеціальний розділ про попечителів, зобов'язуючи їх проживати в університетському місті. Попечитель міг головувати в колегіальних органах університету, вирішувати ряд фінансових питань, відпусток професорів та мав ряд інших повноважень [9, стб. 743–769].

Суттєвих змін зазнав термін перебування на посаді ректора та декана. Відповідно статуту, ректор обирався в раді з ординарних професорів терміном на 4 роки і затверджувався Імператором (§ 61), декани також обиралися на 4 роки з ординарних професорів (але на факультетських зборах) і затверджувалися міністром (§ 68).

Університетська рада формувалася з ординарних і екстраординарних професорів, її головою також був ректор. Повноваження ради зводилися переважно до обговорення питань викладання і його удосконалення, хоча за нею зберігалось право обрання ректора, почесних членів, кореспондентів, професорів і ад'юнктів, призначення та звільнення лекторів та вчителів університету. Затвердження професорів на посаді здійснювалося міністром, який мав право призначати професорів і ад'юнктів на свій розсуд. Таким чином, статут вирішував питання про формування професорських кафедр двояко: і шляхом реалізації самоврядних можливостей університету, і шляхом владних рішень міністра.

Обов'язки правління (у складі ректора, деканів та синдика) новим статутом ускладнювалися: крім численних господарських функцій, цей орган отримав ряд поліцейських повноважень. Однак, зовсім скасовуючи су-

дові повноваження університетських органів, статут майже без змін залишив проаналізований нами параграф переглянутого в 1834 р. проекту про обов'язки ректора щодо вирішення внутрішніх конфліктів. «Найближчим охоронцем» по частині поліції був езекутор, у віданні якого перебували всі університетські чиновники. Водночас університети втрачали значення колегіального органу керівництва навчальними закладами округу, так як це увійшло у виняткову компетенцію попечителя.

Історико-педагогічний аналіз змісту та особливостей внутрішнього управління в університетах відповідно до статуту 1835 р. дозволив зробити висновок щодо нових акцентів в університетській політиці держави. Посилення ролі та збільшення повноважень попечителя істотно вплинуло на обмеження університетського самоврядування, що стало підґрунтям для критики та осуду статутних норм і положень більшістю дослідників різних епох. Вони заявляли про відхід російських університетів від своїх початкових прототипів – німецьких університетів. Однак, В. С. Іконніков зазначав, що статут 1835 р., складений у той час, коли у Німеччині не пройшла ще пора реакції, і був навіть ліберальнішим германських [7, с. 90].

З 40-х років почало здійснюватися поступове «вирівнювання» юридичного регулювання внутрішнього управління університетами. Так, у 1841 р. відповідно до положень Загального університетського статуту 1835 р. було приведено статут Київського університету, а його ректор (у тому числі проректор та декани) стали обиратися також на 4 роки. Згодом затверджений 9 червня 1842 р. новий статут Київського університету регулював внутрішнє управління університетом за допомогою низки норм статуту 1835 р. [4, с. 37–57; 13, стб. 91].

У 40–50-х роках XIX століття з різних причин (політичних, ідеологічних та ін.) відбулося для університетів макси-

мальне зниження ступеню дозованої ініціативи – за допомогою окремих законодавчих ініціатив фактично скасовувалася дія деяких нормативних положень статуту 1835 р. У 1849 р. указом Урядового Сенату положення статуту 1835 р. відносно ректорської посади були визнані «недостатньо визначеними», і право обрання (а вірніше – призначення) перейшло від університетських рад до міністра народної освіти, причому на невизначений термін [13, стб. 915-916].

У 1851 р. для ректорів університетів (і деканів), які призначалися на посади урядом, була підготовлена та затверджена імператором інструкція, що посилювала нагляд за університетським викладанням і реально знищувала свободу викладання в університетах, жорстко регламентуючи процедуру затвердження програм всіх університетських курсів по лінії: декан – збори факультету – ректор – рада університету – попечитель – міністр. Такий урядовий курс щодо університетів досить своєрідно був сприйнятий деякими, особливо «запападливим», посадовими особами на місцях. Наприклад, Харківський генерал-губернатор Кокошкін, у підпорядкуванні якого з 1846 р. знаходився університет, вважав виключно справедливими подібні законодавчі заходи та запропонував їх логічне продовження: 21 січня 1850 р. він представив у Міністерство народної освіти свій проект про знищення університетських рад та передоручення їх функцій ректору і деканам. У свою чергу, міністр (Ширинський-Шихматов) направив до Харкова відповідь на подання, де вказав на відсутність «достатніх аргументів, щоб погодитися на запропоновані заходи» [2, с. 51-52].

Таким чином, аналіз університетського законодавства та проектів статутів першої половини XIX століття, теорії і практики управління дозволяє виокремити кілька моделей внутрішнього управління у вітчизняних університетах і зробити ряд висновків.

Висновки. Внутрішнє управління у вітчизняних університетах досліджуваного періоду не свідчить про багаторівневу університетську автономію у класичному розумінні даної категорії; вітчизняним вищим навчальним закладам було надано лише окремі самоврядні можливості й ступінь дозованої ініціативи при досить жорсткому контролі були прямим наслідком державного їх походження. Ідея про прямопропорційну залежність ступеня самостійності університетів від рівня централізації державного управління потребує деяких пояснень. Зокрема, максимально автономне становище університетів, законодавчо закріплене статутами початку XIX століття (пояснюване ліберальним періодом царювання Олександра I і репетацією зарубіжного досвіду правового регулювання у зв'язку з новизною питання), було лише красивою теоретичною моделлю, яка виявилась неефективною у період 20-х років. Її недосяжність була наперед запрограмована низкою причин, серед яких необхідно виокремити вкрай низьку кількісну «насиченість» професорських корпорацій, а також відсутність юридичного опрацювання питання про повноваження представників державної влади – попечителів.

Організація внутрішнього управління в університетах за статутом 1835 р. відрізнялась істотним зменшенням самоврядних можливостей на користь державного патерналізму, однак позитивно слід відзначити чітку регламентацію «статусних ролей» всіх суб'єктів управління: адміністративно-управлінського персоналу вищого навчального закладу (ректора, декана), органів громадського самоврядування університету – загальноуніверситетських колегіальних органів (вченої ради університету, правління, факультетської ради та університетського суду) та попечителя.

У межах означеної проблеми дослідження **перспективним напрямком** є вивчення принципів внутрішньоуніверситетського та державного управління вітчизняними вищими навчальними закладами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барабанова С. В. Государственное регулирование высшего образования в Российской Федерации: административно-правовые вопросы / С.В.Барабанова. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 2004. – 360 с.
2. Благовидов Ф. В. Этюд из истории высшего образования в России за время царствования Императоров Александра и Николая I / Ф.В.Благовидов. – Казань, 1902. – 71 с.
3. Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – Т. 2. – 698 с.
4. Журнал Министерства народного просвещения. – 1842. – Т. 8. – Часть XXXIII. – 662 с.
5. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія /Л. Д. Зеленська ; Харк. нац., пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.
6. Зеленська Л.Д., Золотухіна С.Т. Реалізація принципу колегіального управління у вітчизняних університетах ХІХ ст. /Л.Д.Зеленська, С.Т.Золотухіна // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – С. 52-57.
7. Иконников В.С. Русские университеты в связи с ходом общественного образования/ В.С. Иконников // Вестник Европы. –1876. – Кн. 11. – С. 78–132.
8. Насыров Р. В. Регулирование права государственной собственности в российском законодательстве конца ХІХ – начала ХХ веков. Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Насыров Р.В. – Екатеринбург, 1995. – 185 с.
9. Обиций устав Императорских Российских Университетов. 1835 г. // Сборник постановлений по МНП. СПб.,1875. Т.2: 1825-1855. Отделение 1-е. 1825-1839. – 1223 стб.
10. Покладок Е.Б., Спасская В.В. Эволюция автономии университета в Европе / Е.Б. Покладок, В.В. Спасская. Эволюция автономии университета в Европе // Проблемы зарубежной высшей школы. – Вып. 3. – М. : НИИВО, 1992. – С.1–18.
11. РДІА. Ф. 737. Оп. 1. Од. зб. 154. Арк. 1–157.
12. РДІА. Ф. 737. Оп. 1. Од. зб. 156. Арк. 1–24 (зв).
13. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб.: Тип. императ. акад. наук, 1864. – Т. II. Царствование Императора Николая I. 1825–1855. Отд. II. 1840–1855. – 1351 стб.
14. Сперанский Н. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов. М., 1914. – 271 с.
15. Уставы Императорских Московского, Харьковского и Казанского Университетов 1804 г. // Сборник постановлений по МНП. СПб.,1875. Т.1: 1802-1825. – Стб.299.

КОНОНЕЦ Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
Аграрний коледж управління
і права Полтавської державної
аграрної академії,
м. Полтава

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ

У статті на основі аналізу наукових досліджень та власного практичного досвіду викладання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі охарактеризовано суть, структуру та особливості хмарних технологій як педагогічної технології ресурсно-орієнтованого навчання студентів. Запропоновано реалізацію навчального процесу при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу у рамках застосування хмарних технологій, схему роботи з хмарним сервісом та інструментарій хмарного сервісу Диск Google.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, хмарні технології, педагогічна технологія, хмарний сервіс, Диск Google.

В статье на основе анализа научных исследований и собственного практического опыта преподавания дисциплин компьютерного цикла в аграрном колледже охарактеризованы сущность, структура и особенности облачных технологий как педагогической технологии ресурсно-ориентированного обучения студентов. Предложена реализация учебного процесса при изучении дисциплин компьютерного цикла в рамках применения облачных технологий, схему работы с облачным сервисом и инструментарий облачного сервиса Диск Google.

Ключевые слова: ресурсно-ориентированное обучение, облачные технологии, педагогическая технология, облачный сервис, Диск Google.

On the basis of the analysis of research and personal experience teaching computer courses in agrarian college cycle describes the nature, structure and features of cloud technologies as educational technology resource-based learning students. The author proposes the implementation of the educational process in the study of the disciplines of computer cycle within the application of cloud technology scheme of work with cloud services and cloud services toolkit Google Drive.

Key words: resource-based learning, cloud technology, educational technology, cloud service, Google Drive.

Постановка проблеми. Сьогодні хмарні технології стають все більш популярними, що стає очевидним навіть на самому побутовому рівні. Так, за минуле десятиліття величезну кількість користувачів плавно мігрувало з десктопних клієнтів електронної пошти на веб-додатки, такі як *Gmail* або *Mail.ru*. Більше того, користувачі Інтернету навіть не уявляють собі, що їх листування може зберігатися де-небудь, крім глобальної мережі. Але й ті, хто добре розуміє різницю, з легкістю довірили свої приватні повідомлення, контакти та розклади хмарним ресурсам. А стрімкий розвиток хмарних сховищ, таких як *Dropbox*, *Cloud.mail.ru* або *Диск Google*, сприяє розміщенню «у хмарах» все більших обсягів даних у самих різних формах і форматах. Сталий «рух в хмари» є досить органічним, а часом і майже непомітним для користувача. Величезні потужні можливості хмарних сервісів неможливо оминути у навчальному процесі дисциплін комп'ютерного циклу, які сьогодні є і предметом, і засобом, і педагогічною технологією навчання.

Аналіз останніх досліджень. Питання хмарних обчислень знайшли відображення у працях М. В. Кузьміної, Т. С. Пивоварової, Н. І. Чупракова, та зарубіжних дослідників Р. Mell, Т. Grance, D.R. Herrick С. Hewwit, N. Sclater та ін. Хмарні технології (хмарні обчислення, *Cloud Computing*) – це новий сервіс, який має на увазі від-

далене використання засобів обробки та зберігання даних. За допомогою «хмарних» сервісів можна отримати доступ до інформаційних ресурсів будь-якого рівня і будь-якої потужності, з поділом прав різних груп користувачів по відношенню до ресурсів, використовуючи тільки підключення до Інтернету та веб-браузер. Перевагами хмарних технологій є управління великими інфраструктурами, забезпечення безпеки, відсутність залежності від модифікацій комп'ютерів і програмного забезпечення. Як недолік – залежність від наявності та якості каналу зв'язку, ризики технічних збоїв та, власне, правові питання. Функціональні можливості хмарних сервісів дозволяють виокремити хмарні технології як педагогічну технологію ресурсно-орієнтованого навчання (РОН), яка являє собою функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі і веде до намічених результатів.

Метою статті є охарактеризувати хмарні технології як педагогічну технологію РОН дисциплін комп'ютерного циклу.

Основна частина. Сьогодні з'явилися нові технічні засоби з коловальними навчальними ресурсами, які принципово впливають на організацію навчального процесу, збільшуючи його можливості. Нові технічні, інформаційні, поліграфічні, аудіовізуальні засоби стають невід'ємним компонен-

том освітнього процесу, які вносять в нього специфіку у вигляді неподільності методів і засобів. Важлива роль нових комп'ютерних технологій та сучасних інформаційних сервісів в освіті полягає в тому, що вони не тільки виконують функції інструментарію, який використовується для вирішення окремих педагогічних завдань, але й надають якісно нові можливості для організації освітньої діяльності, стимулюють розвиток дидактики і методики професійної освіти, сприяють створенню нових засобів, форм навчання. Це визначає педагогічну доцільність запровадження у навчально-виховний процес РОН, яке ми розглядаємо як комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів. Основною характеристикою РОН є зорієнтованість на використання якомога більшої кількості різноманітних ресурсів, на самостійну пошуково-дослідницьку роботу, на вектор неперервності освіти [2].

Хмарні технології як педагогічна технологія РОН уможливають довести та реалізувати основні ідеї РОН (орієнтація на самостійний пошук інформації, аналіз великої кількості навчально-інформаційних ресурсів, дослідницька робота, використання у навчанні будь-яких доступних техніко-технологічних ресурсів, економія головного ресурсу – часу суб'єкта педагогічного процесу, освіта протягом життя) і являють собою системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [2].

Хмарні технології – один з провідних трендів у світі інформаційних

технологій протягом останніх років. Вони забезпечують економічно ефективні можливості для сучасної освіти, оскільки уможливають акумуляцію Інтернет-ресурсів у навчальних цілях. Спираючись на власний досвід, зазначимо, що створення своєрідних хмарних ресурсів при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу дозволить зібрати всю необхідну інформацію для ефективного навчання в одному місці – «в хмарі», – доступ до якого студент може мати з будь-якого пристрою (стаціонарного комп'ютера, ноутбуку, нетбуку, планшету на платформі ОС *Android* чи смартфона) у зручному для нього місці, варто лише мати підключення до Всесвітньої мережі. Використання Інтернет-ресурсів у різних галузях освіти створює умови для розвитку нових інноваційних методів навчання, умови для розвитку особистості студента, його творчої самореалізації. З одного боку, Інтернет-ресурси є джерелом інформації, що використовуються у навчальному процесі, а з іншого – виступають засобом пошуку цієї інформації, її представлення, обробки та аналізу [5]. Важливим моментом є те, що при хмарних обчисленнях дані постійно зберігаються на віртуальних серверах, розташованих у хмарі, а також тимчасово кешируються на клієнтській стороні на комп'ютерах, ноутбуках, нетбуках, мобільних пристроях тощо [7]. На відміну від мережесервісів (блоги, вікі-сторінки, месенджери, відеосервіси тощо), хмарні технології дозволяють використовувати як сервіс і програмне забезпечення, і дані, і комп'ютери [4].

Погоджуючись з В. П. Безпалько, що педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу [1], зазначимо, що хмарні технології є сьогодні яскравим прикладом сучасної педагогічної технології. Продемонструємо реалізацію навчального процесу при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу. Наприклад, при вивченні дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка»

в аграрному коледжі загальні цілі та зміст навчання визначено галузевими стандартами вищої освіти, освітньо-професійною програмою, які відображаються у робочій програмі, основних підручниках та посібниках. Ці матеріали доцільно зберігати у цифровому вигляді і розміщувати «у хмарі». Також на їх основі зручно створювати електронний підручник. Іноді має місце ситуація, коли підручник відсутній (наприклад, при вивченні дисципліни «Офісні системи та електронний документообіг»). У такому випадку доцільним є підготовка та створення підручника при залученні декількох фахівців з цієї дисципліни. Загальне обговорення і створення підручника можливе в режимі он-лайн: викладачі можуть створювати електронний підручник (посібник, навчально-методичного комплекс дисципліни) за допомогою хмарного сервісу *Диск Google*, який надає можливість зручно і швидко створювати та редагувати зміст компонентів навчального ресурсу, використовуючи можливості спільної діяльності та спільний доступ до документів (файлів лекцій, практичних, тестових завдань тощо). Важливим фактом для нашого дослідження є те, що хмарні технології уможливають створення веб-орієнтованих лабораторій (хабів) в конкретних предметних областях (об'єднання сучасних кон-

цепцій *Веб 2.0* з можливістю доступу до прикладних моделей): інтерактивний доступ до інструментів моделювання; підтримка розподіленої розробки (система контролю версій, інструмент управління проектами та відстеження помилок); зручні механізми додавання нових ресурсів; інформаційні ресурси (*wiki*, рисунки, форми, презентації тощо); підтримка користувачів; візуалізація результатів, відкриття документів у будь-яких он-лайн додатках та ін. На рисунку 1 показано *Хмарний ресурс дисциплін комп'ютерного циклу*, створений в Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА, який містить робочий проект електронного посібника з дисципліни «Офісні системи та електронний документообіг» із наданим колегам з інших аграрних коледжів доступом до редагування.

Робота колег-інформатиків над значеним електронним посібником демонструє можливість створення, перегляду і спільного редагування лекцій, практичних робіт, переліку інформаційних ресурсів, спільну одночасну дистанційну роботу над дидактичним матеріалом, а також природну інтеграцію з усіма іншими службами *Google*. Аналогічно у *Хмарному ресурсі* ми працюємо над створенням електронних навчально-методичних комплексів дисциплін (ЕНМКД)

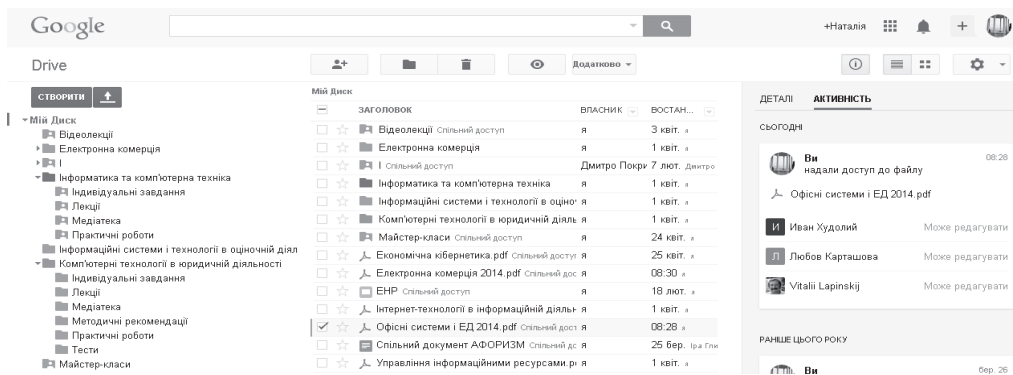


Рис. 1. Хмарний ресурс дисциплін комп'ютерного циклу

мацією [6]. Так, нами створено сайти для вивчення дисциплін «Економічна кібернетика» та «Інтернет-технології в інформаційній діяльності», вийти на які можна з електронного навчального контенту «ІТ-освіта» <http://baliuk.usoz.ua/>. Важливим пунктом для онлайн навчання є налаштування параметрів до сайту, оскільки такий сайт є координаційним майданчиком для групи студентів. Викладач має можливість чітко визначити рівень доступу кожного студента на сайт.

Опитування студентів теж організовується за допомогою сервісу Диск Google, який пропонує інструменту Форма. У формі передбачені запитання з відкритими відповідями (декількома словами, абзацами), або закритими з одиничним вибором (список, прапорці), множинним вибором.

За допомогою Диска Google, який надає можливість легко управляти файлами будь-яких типів, включаючи відео, доцільно створювати власний відеолекторій – зібрання відеолекцій, навчальних відеороликів та відеофільмів. Диск Google дозволяє виконувати такі дії: синхронізувати і завантажувати відеофайли різноманітних форматів розміром до 1 ТБ; швидко переглядати всю відеоклекцію; відкривати доступ до відео іншим користувачам (коли громіздкий відеофайл не відправляється по електронній пошті); додавати до відеороликів субтитри [3].

Загальна схема роботи з хмарним сервісом при вивченні дисципліни комп'ютерного циклу може виглядати так:

1. Реєстрація аккаунту Google.
2. Створення Групи Google.
3. Створення ЕНМКД.
4. Практична робота за допомогою сервісу: створення індивідуальних файлів (виконання завдань) та спільні документи.
5. Електронне студентське портфоліо (папка з роботами студента).
6. Створення сайту Google (сайт для вивчення окремої дисципліни).
7. Оцінювання (електронний жур-

нал), розсилка оцінок студенту.

Ця орієнтовна динамічна схема дозволить запровадити єдину технологічну платформу функціонування регіонального аграрного коледжу, і є шляхом для вирішення численних проблем, зокрема, об'єднання технологічної інфраструктури навчання в єдину мережу, що дає можливість доступу до кращих зразків електронних засобів навчання та навчальних ресурсів тим закладам, де немає відповідних потужних інформаційно-комунікаційних технологій та матеріально-технічних ресурсів.

Досвід роботи з *Хмарним ресурсом дисциплін комп'ютерного циклу* дозволив виділити наступні переваги використання хмарних технологій у навчальному процесі аграрних коледжів:

Економічні: основною перевагою для багатьох аграрних коледжів є саме економічність, оскільки дозволяє економити на дорогому устаткуванні та програмному забезпеченні, а також на традиційних підручниках, які відсутні в бібліотеці коледжу;

Технічні: мінімальні вимоги до апаратного забезпечення (обов'язковою умовою є лише наявність доступу до Інтернету);

Технологічні: більшість хмарних послуг високого рівня або досить прості у використанні, або вимагають мінімальної підтримки, що уможливорює створення власних електронних навчальних ресурсів;

Дидактичні: широкий спектр онлайн інструментів і послуг, які забезпечують безпечне з'єднання та можливості співпраці викладачів та студентів;

Динамічні: легка можливість внесення правок та корективів.

Висновки. Хмарні технології як педагогічна технологія РОН, завдяки своїм перевагам, пропонують альтернативу традиційним формам організації навчального процесу, створюючи можливості для персонального навчання, інтерактивних занять і колективного викладання, а також ко-

лективного створення електронних навчальних ресурсів. Впровадження хмарних технологій не тільки знизить витрати на придбання необхідного програмного забезпечення, підвищить

якість і ефективність навчального процесу в аграрному коледжі, а й підготує студента до життя в сучасному інформаційному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии* / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кононец Н. В. Застосування хмарних обчислень для ресурсно-орієнтованого навчання інформатики / Кононец Наталія Василівна // *Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wykształcenie i nauka bez granic - 2013»*. Volume 24. *Pedagogiczne nauki. : Przemysł. Nauka i studia.* – str. 94–100.
3. *Облачные технологии для дистанционного и медиаобразования / Учебно-методическое пособие.* – Киров: Изд-во. КОГОКУ ДПО (ПК) «Институт развития образования Кировской области», 2013. – 80 с.
4. Сейдаметова З. С. *Облачные сервисы в образовании* / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева // *Інформаційні технології в освіті.* – 2011. – Вип. 9. – С. 104–110.
5. Яшина Т.С. *Оценка качества образовательных веб-сайтов как фактор развития единого информационного образовательного пространства.* Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яшина Т.С. – Воронеж, 2005. – 205 с.
6. Herrick, D.R. *Google this!: using Google apps for collaboration and productivity* / Dan R. Herrick // *In Proceedings of the ACM SIGUCCS fall conference on User services conference (SIGUCCS '09).* – ACM, New York, NY, USA, 2009. – pp. 55–64.
7. Hewwit, C. *ORGs for Scalable, Robust, Privacy-Friendly Client Cloud Computing* / Carl Hewwit // *IEEE Internet Computing*, vol. 12, no. 5. – NY, USA, Sep.-Oct. 2008. – Pp. 96–99. – doi:10.1109/MIC.2008.107.

КОРВАТ Л.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Київський національний
економічний університет
ім. Вадима Гетьмана,
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті досліджується взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій і стилю саморегуляції поведінки майбутніх економістів. Детально аналізуються середні величини і процентні співвідношення досліджуваних властивостей і статистично значущі коефіцієнти кореляцій. Отримані результати є важливими для прогнозування і рекомендацій з приводу майбутньої кар'єри студентів.

Ключові слова: кар'єра, кар'єрні орієнтації, «якорі кар'єри», стиль саморегуляції поведінки.

В статье исследуется взаимосвязь карьерных ориентаций и стиля саморегуляции поведения будущих экономистов. Детально анализируются средние величины и процентные соотношения исследуемых свойств и статистически значимые коэффициенты корреляций. Полученные результаты являются важными для прогнозирования и рекомендаций по поводу будущей карьеры студентов.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, «якоря карьеры», стиль саморегуляции поведения.

This paper examines the relationship of career orientations and styles of self-regulation of behavior of future economists. Detailed analysis of averages and percentage ratio of the studied properties and statistically significant coefficient of correlation. These results are important for prognosis and recommendations for future career of students.

Key words: career, career orientations, «anchored career», style of self-regulation of behavior.

Актуальність дослідження. Для сучасної швидкозмінної соціально-економічної ситуації питання про побудову і розвиток кар'єри молодого фахівця є вкрай актуальними, тому що саме цей процес дає можливість людині реалізувати свої здібності, можливості і потреби. Хоча актуальність проблеми визначення особливостей кар'єрних орієнтацій на завершальному етапі підготовки у вишах є очевидною, однак вона не є предметом системних наукових досліджень.

Дослідження Л. С. Грановської, Е. Ф. Зеєра, І. А. Зимньої, Д. Б. Ельконіна, І. С. Кона, А. А. Реана та інших показують, що саме для етапу пізньої юності характерним є набуття конкретних уявлень, пов'язаних з професійним і особистим майбутнім, з вимогами, що пред'являються конкретною професією. У період навчання у виші відбувається формування кар'єрних орієнтацій, які у свою чергу відбиваються на постановці кар'єрних цілей і планів, які спрямовують студентську молодь на успішність кар'єрно-професійного розвитку в цілому.

Однак, ці дослідження в тій чи іншій мірі спрямовують увагу на те, що на випускних курсах може спостерігатися криза професійного розвитку, пов'язана з плануванням кар'єри, пошуком місця роботи, метою реалізації кар'єрних задумів. Перед випускником на момент закінчення навчального закладу і початку професійної діяльності гостро постають питання пошуку свого власного шляху: «Чого я хочу? Що я можу? Хто я?». Необхід-

ність самореалізації може переживатися молодими людьми досить болісно і мати характер кризи, адже зіткнення випускника з вимогами реального життя не завжди відповідають його власним уявленням.

Можна стверджувати, що проблема формування кар'єрних орієнтацій сучасного випускника вишу полягає, насамперед у тому, що стрімкі суспільно-економічні зміни змінюють сутність студентства: формується новий тип особистості, орієнтований на індивідуалізм, пріоритет особистих інтересів, розрахунок на власні сили, тобто у сучасних студентів формується нова система цінностей, яка диктується ринковою економікою.

С. Гледдінг [1] відмічає, що вибір кар'єри – це більше, ніж просто рішення про те, чим кожен збирається заробляти собі на життя. Професійна діяльність впливає на спосіб життя людини. Професійні ролі багато значно пов'язані з іншими життєвими ролями людини. Так рівень доходів, стреси, соціальне визнання, освіта, інтереси, вибір друзів, спосіб життя і навіть особливості індивідуальності тісно пов'язані з професійною діяльністю людини. Крім того, професійні спільноти є міні-культурами, в яких задовольняються соціальні потреби і формуються цінності. Від характеру і цілей діяльності людини залежить її суб'єктивне відчуття благополуччя. Отже, молодій людині надзвичайно важливо серйозно поставитися до вибору своєї кар'єри.

Мета статті – дослідити взаємозв'язок кар'єрних орієнтацій та стилю

саморегуляції поведінки майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Кар'єрні орієнтації – це соціальні настановлення та інтереси, зумовлені спонукання до діяльності, які є притаманними конкретній людині. Це центральні поняття концепції кар'єрних орієнтацій чи «кар'єрних якорів», яку розробив Едгар Шейн, визнаний спеціаліст із питань кар'єри й організаційних змін (Massachusetts Institute of Technology). На думку Е. Шейна, «кар'єрні якорі» – це низка уявлень особистості про себе, що впливає на вибір кар'єри. Вони розвиваються у часі і стають все більш визначальними в міру акумуляції життєвого і трудового досвіду. За «якорями» можна спрогнозувати, який вид кар'єри виявиться для людини найбільш підходящим. Е. Шейн наголошує, що вибір якоря зумовлюється тими моментами, коли людина почувається нещасною і «прагне назад у безпечну гавань», якщо виявляється, що її робота не відповідає власним уявленням про себе. Е. Шейн виділив вісім незалежних «кар'єрних якорів». Чотири з них відносяться до провідних мотивів чи потреб, два – пов'язані з відчуттям компетентності і ще два – з конкретними цінностями [6].

Для дослідження кар'єрних орієнтацій та їх взаємозв'язку зі стилем саморегуляції поведінки у майбутніх економістів було використано методики «Якорі кар'єри» Е. Шейна в адаптації В. А. Чикера, В. Е. Винокурова [6] та «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [5]. Дослідженням охоплено 60 випускників-бакалаврів різних факультетів Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана.

Вибір методики «Якорі кар'єри» обґрунтовано вище, а вибір методики «Стиль саморегуляції поведінки» зумовлений тим, що основні його показники, такі як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність є поведінковими проявами особистос-

ті, які є панівними реакціями на внутрішні побуджувачі (кар'єрні орієнтації), які в свою чергу детермінуються зовнішніми обставинами.

Першим кроком став аналіз показників, отриманих за методикою «Якорі кар'єри», які відображають спрямованість особистості на певні норми і цінності у сфері професійної діяльності. Для цього було розраховано середні значення та відсоткові співвідношення. Отже, у досліджуваних за показниками кар'єрних орієнтацій перше місце за значущістю займає орієнтація «стабільність роботи» ($\bar{X}=7,3$), на другій позиції – орієнтація «інтеграція» – ($\bar{X}=6,8$), на третій – «служіння» ($\bar{X}=6,6$).

Звернемося до інтерпретації змісту особливостей кар'єрних орієнтацій. Переважання вибору «стабільність роботи» як провідної кар'єрної орієнтації виявлено у 92% студентів загальної вибірки. Обрання стабільності роботи як провідної кар'єрної орієнтації для більшості досліджуваних пов'язано, на наш погляд, зі специфікою сучасної соціально-економічної реальності, а саме: нинішню ситуацію не можна охарактеризувати як стабільну і передбачувану, у зв'язку з економічними, політичними змінами, які зумовлюють відсутність тривалої перспективи для молоді, яка спостерігалася на попередніх історичних етапах. Очевидно, що в такому становищі студенти розглядають як особливо цінну орієнтацію – стабільність у кар'єрі. Вибір цієї кар'єрної орієнтації, як провідної, означає, що досліджувані прагнуть до задоволення потреби в безпеці, щоб майбутні життєві події були прогнозованими. Для студентів найбажанішою та найкращою є робота на такому підприємстві, організації, які б забезпечували тривалий термін роботи, мають хорошу репутацію, виглядають надійними.

Зауважимо, що кар'єрна орієнтація «стабільність роботи» займає перші позиції і в інших дослідженнях [2; 3; 4].

Кар'єрна орієнтація «інтеграція», яка посіла друге місце, має значущий рівень прояву у 88% студентів. Сутність цієї орієнтації полягає у прагненні до збереження гармонії між особистим життям і розбудовою кар'єри. При цьому для людини кар'єра асоціюється із загальним стилем життя, що врівноважує потреби людини, сім'ї та кар'єри. Вибирати і підтримувати певний спосіб життя для людини важливіше, ніж домагатися кар'єрного успіху. Розвиток кар'єри приваблює тільки тоді, якщо це не порушує усталеного способу життя і оточення. Актуально, щоб все було врівноважено – кар'єра, сім'я, особисті інтереси тощо. Жертвувати чимось одним заради іншого в даному випадку не входить в плани досліджуваних.

На третьому місці виявилася орієнтація «служіння» ($\bar{X}=6,6$; 77%). Ця кар'єрна орієнтація притаманна людям, що займаються своєю справою через прагнення реалізувати у трудовій діяльності головні цінності, які є важливими для особистості. В такій ситуації людина більш орієнтована на цінності, ніж на здібності, необхідні для їх роботи та прагне бути корисною іншим людям, суспільству, бачити конкретні результати своєї праці, навіть якщо вони і не проявляються у матеріальному еквіваленті. Людина з такою орієнтацією скоріш за все не працюватиме на підприємстві, в організації, які не відповідають її цілям і цінностям.

Показовим є результат щодо кар'єрної орієнтації «професійна компетентність», яка знаходиться на останньому місці $\bar{X}=4,1$ (27%). Отриманий результат можна пояснити так, що сутність цієї кар'єрної орієнтації пов'язана з інтересом до змісту професійної діяльності, наявністю здібностей і талантів у певній галузі (наукові дослідження, технічне проектування, фінансовий аналіз тощо) і прагненням бути фахівцем своєї справи. Ця кар'єрна орієнтація передбачає чітке

уявлення про майбутню професію та про можливість реалізувати свої здібності у цій сфері. Однак, у студентів ще немає цілісного уявлення про професійну діяльність. Цей процес має стихійний характер, який призводить до того, що у ряді випадків уявлення старшокурсників про себе як суб'єкта професійної діяльності далеко не завжди є повними. Іншою причиною відсутності інтересу до змісту професійної діяльності є те, що на сучасному етапі молодь спрямована на здобуття вищої освіти, але за фактом працювати не має намірів.

Проаналізуємо показники стилів саморегуляції поведінки студентів, які у певній мірі характеризують зрілість особистості та її готовність до свідомої побудови власної кар'єри. Для цього було розраховано середні значення ($\bar{X}$) та відсоткові співвідношення. Отже, у досліджуваних за показниками стилю саморегуляції поведінки на першому місці за значущістю займає показник «планування» ($\bar{X}=6,6$), на другій позиції – «гнучкість» – ($\bar{X}=6,3$), на третій – «оцінювання результатів» ($\bar{X}=5,9$). Усі ці показники близькі до більш високого прояву середнього рівня розвитку стильової характеристики, а середні значення загального показника стилю саморегуляції поведінки становить $\bar{X}=34,5$, що відображає високий рівень розвитку досліджуваної якості (77%). Показник «планування» має середній та високий рівень прояву у 77% досліджуваних, «гнучкість» та «оцінювання результатів» – 63%.

Отриманий високий показник загального стилю саморегуляції вказує на те, що рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної поведінки студентів є високим, що їх поведінка при прийнятті рішень та реалізації дій є керованою та усвідомленою, що відображає поведінковий рівень зрілості студентів.

Таблиця 1

Взаємозв'язок показників кар'єрних орієнтацій та показників стилю саморегуляції

№п/п	Показник стилю саморегуляції	Планування	Самостійність	Моделювання
	Кар'єрна орієнтація			
1	Професійна компетентність	-0,089	0,239	-0,121
2	Менеджмент	-0,043	0,204	0,249
3	Автономія	0,033	-0,097	0,055
4	Стабільність роботи	-0,050	-0,171	-0,020
5	Стабільність проживання	-0,095	0,069	-0,247
6	Служіння	0,195	0,260	0,227
7	Виклик	0,085	0,085	0,224
8	Інтеграція	-0,149	0,031	0,155
9	Підприємливість	0,193	0,205	0,259

Наступним кроком аналізу отриманих результатів став розрахунок коефіцієнтів кореляції за Ч. Спірменом між показниками, отриманими за допомогою методики «Стилі саморегуляції поведінки» та показниками методики «Якорі кар'єри». Зауважимо, що для вибірки обсягом понад 40 досліджуваних значущими є показники 0,31 ($p \leq 0,05$) і 0,4 ($p \leq 0,01$) [7].

Як видно з табл. 1, жоден коефіцієнт кореляції між кар'єрними орієнтаціями та такими показниками стилів саморегуляції поведінки як «планування», «самостійність», «моделювання» не перевищує планку рівня значущості. Отже, взаємозв'язку між показниками «планування», «самостійність», «моделювання» та кар'єрними орієнтаціями не виявлено.

У табл. 2 представлено результати розрахунків коефіцієнтів кореляції за Ч. Спірменом між кар'єрними орієнтаціями та такими показниками стилю саморегуляції поведінки як «оцінювання результатів»; «програмування»; «гнучкість»; «загальний рівень саморегуляції». Розглянемо значущі коефіцієнти кореляції.

Перший значущий коефіцієнт кореляції між показником «виклик» та «оцінювання результатів», який дорівнює 0,414 ($p < 0,01$). Такий показник вказує, що для осіб, які мають високу індивідуальну розвиненість і адекватність оцінювання себе і результатів своєї діяльності в більшій мірі притаманна орієнтація на рішення складних завдань, на долаання перешкод. Процес боротьби, новизна, різноманітність і виклик є цінними для них у професійній діяльності, а якщо все йде просто, вони переживають стан нудьги, монотонії.

Коефіцієнт кореляції між показниками професійна компетентність та програмування становить 0,438 ($p < 0,01$). Це дає можливість зробити припущення, що студенти, які високо оцінюють свою професійну компетентність, прагнуть бути професіоналами екстра-класу та мають високу індивідуальну розвиненість свідомого програмування своїх дій.

Коефіцієнт кореляції між показниками гнучкість і менеджмент становить 0,431 ($p \leq 0,01$), що вказує на те, що студенти, що мають показник стилю

Таблиця 2

Взаємозв'язок показників кар'єрних орієнтацій та показників стилю саморегуляції

№ п/п	Показник стилю саморегуляції	Оцінювання результатів	Програмування	Гнучкість	Загальний рівень саморегуляції
	Кар'єрна орієнтація				
1	Професійна компетентність	-0,144	0,438**	0,023	-0,033
2	Менеджмент	0,253	0,252	0,431**	0,426**
3	Автономія	0,062	-0,078	-0,054	0,087
4	Стабільність роботи	0,037	0,142	-0,292	-0,037
5	Стабільність проживання	-0,297	-0,071	-0,458**	-0,456**
6	Служіння	0,286	0,284	0,155	0,306
7	Виклик	0,414**	0,29	0,243	0,425**
8	Інтеграція	0,137	0,100	0,052	0,137
9	Підприємливість	0,171	0,215	0,424**	0,389*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

поведінки «гнучкість» і кар'єрну орієнтацію «менеджмент» схильні легко адаптуватися до умов, що змінюються, легко встановлюють нові знайомства і свою кар'єру вбачають у менеджменті і ставлять її понад усе.

Коефіцієнт кореляції між показниками «стабільність проживання» і «гнучкість» становить $-0,458$ ($p \leq 0,01$), що вказує на зворотній зв'язок між ними. Тобто особи, які проявляють гнучкість у поглядах на розбудову своєї кар'єри, вважають неважливим місце свого проживання, і навпаки, ті, для кого важливим є стабільне місце проживання не характеризуються гнучкістю. Від'ємний коефіцієнт кореляції виявлено і між стабільністю проживання та загальним рівнем саморегуляції ($-0,456$, $p \leq 0,01$), що можна інтерпретувати так, що для осіб з високим рівнем саморегуляції поведінки неважливим є стабільність місця проживання, а для осіб з низьким рівнем саморегуляції – це є надзвичайно важливо.

Коефіцієнт кореляції між показниками «загальний рівень саморегуляції» і «менеджмент» становить $0,426$

($p \leq 0,01$), що вказує, що особи з вираженою кар'єрною орієнтацією «менеджмент» мають високорозвинений стиль загальної саморегуляції, тобто управління власною поведінкою і діяльністю та мають позитивні погляди на своє майбутнє.

Значущий рівень взаємозв'язку $0,425$ ($p \leq 0,01$) виявлено між показниками «виклик» та «загальний рівень саморегуляції», що свідчить, що для осіб з високим рівнем кар'єрної орієнтації «виклик» притаманним є високий рівень саморегуляції поведінки та діяльності і навпаки.

Значущий рівень взаємозв'язку $0,389$ ($p \leq 0,05$) виявлено між показниками «загальний рівень саморегуляції» та кар'єрною орієнтацією «підприємливість», що вказує на те, що при високому рівні розвиненості показника підприємливість спостерігається і високий показник рівня саморегуляції поведінки і діяльності, і навпаки, низький рівень саморегуляції поведінки супроводжує низький рівень підприємливості.

Висновки. Отже, погляди молодії

людини щодо своєї майбутньої професійної кар'єри суттєво залежать від її індивідуальних настановлень та стилевих особливостей поведінки. Шлях професійного зростання людини зумовлені її мотивацією та кар'єрними орієнтаціями. Розуміючи, що рухає людиною, які мотиви лежать в основі її поведінки та дій, можна розробити ефективну систему форм і методів управління кар'єрою. Знаючи якими способами мотиви та ціннісні орієнтації можуть бути запущені в дію, можна здійснювати прогнозування перспектив молододі людини у тих чи інших напрямках її професійної діяльності.

Оскільки період навчання у ВНЗ є

сенситивним для формування стратегії професійного становлення, вибору професійного майбутнього, психологічним проявом якого є кар'єрні орієнтації, що формуються на цьому етапі, то виникає необхідність супроводу планування кар'єри на етапі студентства. Кар'єрні орієнтації як спрямованість на певне кар'єрне рішення чи вибір є визначальними для саморозвитку й особистісного зростання, включаючи одночасно їх спрямування і способи їх здійснення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гледдинг С. Психологическое консультирование / С. Гледдинг. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 736с.
2. Голенкова Л. А. Специфика карьерных установок у студентов высших учебных заведений / Л. А. Голенкова, В. В. Черняева // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 4). – С. 1017-1021.
3. Лисовская Н. Б. Особенности карьерных ориентаций молодых специалистов-педагогов на этапе профессиональной адаптации / Н. Б. Лисовская, К. В. Ермолина // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. – Тверь, 2011. – №3. – С. 33-43.
4. Ломакина Э. Н. Карьерные ориентации как ценностный компонент профессиональной направленности будущего инженера / Э. Н. Ломакина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – №7(777) – С. 104-110.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : 2001. – 192 с.
6. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 298 с.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

КОШАРНА Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м Київ

ОГРАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЦІЇ)

У статті розглянуто специфіку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системі вищої освіти Швеції з урахуванням можливості запровадження її окремих елементів у вітчизняну систему педагогічної підготовки вчителів.

Ключові слова: педагогічна освіта, вища освіта, система підготовки вчителів, організаційно-педагогічні умови, євроінтеграція.

В статье рассмотрена специфика организационно-педагогических условий подготовки учителя в системе высшего образования Швеции с учетом возможности введения ее отдельных элементов в отечественную систему педагогической подготовки учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее образование, система подготовки учителей, организационно-педагогические условия, евроинтеграция.

The article deals with the specific of organizational and pedagogical conditions of teacher training within the system of higher education in Sweden, with the possibility of including its some elements into the national teacher training system.

Key words: teacher education, higher education, the system of teacher training, organizational and pedagogical conditions, European integration.

Постановка проблеми. В умовах розбудови вітчизняної вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системах вищої освіти розвинених європейських країн. Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції дає можливість стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Це перш за все діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Аналіз досліджень і публікацій. Окрему позицію в процесі вивчення досліджуваної проблеми посідають науково-педагогічні праці, в яких фрагментарно висвітлюються питання теоретико-практичної підготовки та діяльності вчителів у найбільш розвинених країнах-інтеграторів світових освітніх процесів: Німеччини (В. Гамаюк, Т. Вакуленко, Н. Козак та ін.); Норвегії (В. Семілетко); Польщі (А. Василюк); Франції (О. Голотюк, Л. Зязюн та ін.); Великобританії (Ю. Алфьоров, А. Парінов, А. Соколова та ін.), Греції (Ю. Короткова), США (Т. Кошманова). Особливо вагомими є праці, присвячені узагальненню вітчизняного і світового досвіду та окремим аспектам сучасної підготовки вчителя: В. Василенка, Л. Вовк, І. Зязюна, Н. Дем'яненко, М. Корця, В. Кузя, В. Лугового, О. Мороза, О. Романовського, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Шеремет та інші.

Метою даної статті є дослідження можливості запровадження організаційно-педагогічних умов європейських стандартів педагогічної підготовки вчителів в Україні (на прикладі Швеції).

Виклад основного матеріалу. Основу змісту педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції становить його інтегративна та практична спрямованість, що має прояв на теоретичному й практичному рівнях. На теоретичному рівні вона реалізується завдяки варіативності й елективності навчальних курсів, «горизонтальному» розміщенню змісту навчального матеріалу за курсами підготовки. На практичному рівні зміст навчання усвідомлюється майбутніми вчителями завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі оволодіння змістом педагогічної підготовки забезпечується використанням великої кількості навчальних альтернатив, поєднанням різноманітних методів і форм роботи [7].

Аналіз змісту й особливостей педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Швеції засвідчив наявність прескриптивного підходу у викладанні навчальних дисциплін, що полягає в особливій ролі викладача в організації пізнавальної діяльності студентів [1].

Зміст і форми пізнавальної діяльності студентів розробляються, вихо-

дячи з цілей певного навчального курсу (навчальної дисципліни), при взаємодії студентів і викладачів вищого навчального закладу та базової школи педагогічної практики («партнерська школа») [4]. Чинниками, що обумовлюють вибір методів навчання, є:

Особиста компетентність викладача та рівень його професійної майстерності, його етичні цінності.

Цілі та завдання фахової підготовки на кожному конкретному етапі навчання в межах кожної окремо взятої навчальної дисципліни.

Особливості взаємодії колективного та педагогічного рівнів засвоєння навчального матеріалу [5]. Колективний рівень розглядається шведськими науковцями як інтелектуальний фон групи, сукупна діяльність студентів, спрямовану на оволодіння педагогічними знаннями, формування вміння використовувати їх на практиці. Педагогічний рівень реалізується через викладацьку діяльність педагога вищої школи, його професійну майстерність та компетентність, а також здатність створювати в майбутніх учителів яскраву позитивну мотивацію професійної діяльності [5].

Найбільш поширеними організаційними формами навчання в університетах Швеції є лекція та семінар. Однак аудиторні заняття (лекції, семінари, співбесіди, консультації) проводяться не частіше, ніж двічі на тиждень [2]. У практиці педагогічної підготовки вчителів самостійна робота студентів суттєво переважає над іншими організаційними формами навчання. Підстави для такого висновку дає аналіз організаційно-педагогічних особливостей педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції.

В основі проблемної лекції лежить пізнавальна проблема, що вирішується в межах викладення основного змісту навчального матеріалу. Так, протягом лекційних занять, у яких розглядається розділ «Дидактика як доктрина» з навчальної дисципліни «Практично-педагогічна підготовка»

(Лундський університет, другий курс навчання) перед студентами формуються наступні пізнавальні проблеми: «Проблема формування особистих прескриптивних принципів, які визначатимуть Вашу майбутню професійну діяльність», «Взаємозв'язок та взаємообумовленість філософії освіти з філософською рефлексією», «Проблема формування особистих та загальнопедагогічних дидактичних цінностей», «Вплив освітніх філософій на формування індивідуального стилю викладання» тощо.

Успішність досягнення цілей проблемної лекції забезпечується взаємодією викладача й студентів. Завдання викладача полягає не лише у передачі інформації, але й у залученні студентів до вирішення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання. Така організація лекційного заняття формує мислення студентів, збуджує їхню пізнавальну активність. У взаємодії з викладачем майбутні вчителі набувають нових знань, досягають теоретичні підвалини своєї професії.

Лекція-бесіда будується у формі діалогу викладача з аудиторією. Участь студентів у такій лекції забезпечується засобами постановки до аудиторії запитань інформативного та проблемного характеру, що виявляють ступінь підготовленості аудиторії до сприйняття навчального матеріалу, сприяють створенню позитивної мотивації вивчення нової теми, виявляють особисте ставлення студентів до питань, що розглядаються на лекційному занятті. Обдумуючи відповідь на поставлене запитання, студенти отримують можливість самостійно прийти до висновків та узагальнень, які викладач мав би повідомити їм у якості нових знань, або зрозуміти важливість обговорюваної теми, що підвищує інтерес та ступінь сприйняття матеріалу слухачами [3].

На відміну від лекції-бесіди під час лекції-дискусії викладач у процесі розкриття змісту нового матеріалу не лише використовує відповіді студентів

на свої запитання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Йдеться про таку організацію сприйняття нового матеріалу, коли лекція перетворюється у вільний обмін думками викладача й студентів, їхніми ідеями та поглядами з досліджуваного питання. Така форма навчання поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати груповою думкою, використовуючи її з метою переконання, переборення негативних установок чи помилкових думок. Вибір питань або тем для обговорення визначається самим викладачем у залежності від тих дидактичних завдань, які він ставить перед собою, плануючи навчальну взаємодію з визначеною студентською аудиторією [2].

Результати безпосередніх особистих спостережень автора статті за ходом аудиторних занять в Мальмському та Лундському університетах дають підстави зробити висновок про те, що зазначений вище активний підхід характеризує й практику проведення семінарських занять. Найбільш розповсюдженими видами таких занять є проблемні, тематичні, орієнтуючі та системні семінари.

Проблемні семінари передбачають обговорення проблем або дискусійних питань, що вивчаються в межах певного навчального предмету в умовах групової дискусії. Так, під час опрацювання теми «Вплив оточуючого середовища на розвиток дітей та молоді» з розділу «Навчання» навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський Незалежний університет, третій курс навчання) студентам, як правило, пропонуються для розгляду проблеми вибору й використання способів створення навчальних ситуацій та середовища розвитку дітей за умов наявності в класі представників національних меншин, значного класового розшарування дітей, наявності значних недоліків сімейного виховання тощо.

Таким чином, форма проблемного семінару дозволяє виявити рівень знань з обговорюваних питань, сформувати стійкий інтерес до розділу матеріалу, який вивчається.

Тематичні семінари проводяться з метою акцентувати увагу студентів на певній актуальній проблемі, або на найбільш важливих її аспектах. Перед початком семінару студентам дається завдання - виділити суттєві аспекти теми, (або ж викладач може це зробити сам у випадку, коли студенти відчують значні труднощі у виконанні завдання), простежити їхній зв'язок з практикою суспільного життя чи професійної діяльності. Так, під час проведення тематичного семінару з теорії дидактики на тему: «Зміст теорії освіти» Стокгольмський університет, перший курс навчання) увага студентів акцентується на аспектах впливу вимог суспільства на формування змісту освіти, залежності результатів його засвоєння від суспільних, економічних, особистісних чинників.

Предметом орієнтуючих семінарів є нові аспекти відомих тем або способів вирішення поставлених чи вже вивчених проблем, опубліковані офіційні матеріали, укази, директиви тощо. Наприклад, вивчаючи розділ: «Директивні документи» в межах навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, перший курс навчання), студентам пропонується висловити власну думку, точку зору з даної теми, можливі варіанти виконання основних положень нормативних документів, що регламентують діяльність загальноосвітньої обов'язкової школи, проаналізувати наслідки урядових реформ у сфері освіти. Засобами обговорення таких та подібних питань орієнтаційні семінари допомагають підготувати майбутніх педагогів до активного й продуктивного вивчення нового матеріалу, його окремого аспекту чи проблеми [203; 212].

Системні семінари проводяться для більш глибокого знайомства з різ-

номанітними проблемами, до яких тема, що вивчається, має безпосереднє чи опосередковане відношення. Наприклад, розділ «Система оцінювання» (навчальна дисципліна «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, другий курс навчання) розглядається виключно в межах системних семінарів з наступних тем:

«Співвідносність змісту навчання з поняттям «власна думка людини про знання»;

«Сучасна система оцінювання знань: об'єктивний та суб'єктивний аспекти»;

«Відповідальність батьків на навчальні успіхи їхніх дітей»;

«Особистість вчителя та ставлення батьків до навчання» тощо.

Системні семінари розширюють межі знань студентів, не дозволяють обмежено, ізолювано від інших загальних питань сприймати навчальну тему, допомагають виявити причинно-наслідкові зв'язки між соціальними й педагогічними явищами, викликають інтерес до вивчення різних аспектів суспільно-економічного й культурного життя.

Разом із тим у системі підготовки вчителів у шведських університетах надзвичайно широко використовується самостійна робота студентів. Так, підготовка студентів до лекційних та семінарських занять передбачає наступні види їх самостійної пізнавальної діяльності:

- вивчення рекомендованої літератури, опрацювання (читання, аналіз, конспектування) першоджерел, оригінальних видань, статей та монографій сучасних дослідників;
- виконання письмових завдань за змістом прочитаних першоджерел (як правило, перевага надається написанню есе);
- підготовка до усної презентації виконаних завдань.

Особливе місце відводиться роботі у групах. Кожний викладач працює з підгрупою студентів чисельністю 6-7 осіб. За результатами інтерв'ю, про-

ведених з викладачами Мальмського Незалежного університету, було виявлено, що шведські науковці-викладачі вищої школи оцінюють зазначену вище форму роботи як найбільш сприятливу для розвитку в студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність і спрямовувати дії на досягнення конкретної мети та одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом та розвивати інтеркультурне мислення.

Як приклад, наведемо результати спостережень організації та здійснення фрагментів навчально-пізнавальної діяльності студентів на семінарських заняттях у Мальмському університеті: викладач дає завдання «Опрацювати певні розділи підручника з предмету». Це завдання передбачає, що студенти мають прочитати текст запропонованого розділу, відповісти на запитання за його змістом, які вміщено в підручнику, зробити власний аналіз прочитаного й підготувати матеріал, який планується вивчати з метою проведення спільно з викладачем майбутньої лекції чи практичного заняття.

Іншим варіантом організації пізнавальної діяльності студентів є їх робота в групах. Такий розподіл на групи здійснює сам викладач, даючи кожній групі окреме завдання щодо опрацювання певної частини навчального матеріалу. Кожна група студентів вивчає свою частину матеріалу у зручний для неї спосіб в аудиторії та поза її межами (при цьому студенти можуть вийти навіть в коридор під час аудиторних занять) [220].

Метою такого виду роботи є не лише вивчення змісту запропонованого розділу підручника, але й його презентація у доступній для інших студентів формі. Після виконання завдання щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу в групах, студенти повертаються в аудиторію,

де й здійснюється зазначена презентація. Таким чином, майбутні фахівці одночасно перебувають у ролі вчителя й учня. При цьому сам викладач скеровує і коригує їхню діяльність, уточнює деякі аспекти навчальної теми.

Окремим видом самостійної роботи студентів є позааудиторна пізнавальна діяльність. Так, вбачаючи своїм завданням енциклопедичну підготовку майбутніх учителів, педагоги Мальмського університету, що викладають гуманітарні дисципліни (історію, англійську, німецьку, французьку, шведську мови) формують у майбутніх вчителів вміння та навички журналістського спрямування (написання статті в газету, оформлення заголовків, підбір фотоматеріалів, проведення інтерв'ю тощо). Після загального огляду навчального матеріалу в групі, кожний зі студентів отримує завдання-дослідження і працює як в індивідуально, так і в межах підгрупи (3-4 особи). Деякі студенти беруть інтерв'ю, інші працюють в муніципальній або шкільній бібліотеці. Одним із завдань передбачається самостійне створення пропозицій щодо розв'язання поставленої проблеми, або підготовка проектів за допомогою комп'ютера. Наприкінці кожного заняття студенти заповнюють щоденник спостереження. Вони мають написати, що робили протягом заняття, які знання отримали, чому навчилися, на які моменти їм слід звернути увагу тощо. (Детальніше роботу зі щоденниками спостережень як методу моніторингу педагогічної підготовки буде розглянуто далі.)

Як переконує зазначене вище, самостійна робота студентів у практиці педагогічної підготовки майбутніх вчителів у шведських університетах перестала бути звичайною формою організації навчання. Активно використана в межах інших форм (лекції, семінарські заняття), вона набула характеристик методу навчання, перетворившись фактично в один зі способів фахової підготовки.

На підставі порівняльного аналізу особливостей організації та здійснення самостійної роботи студентів у Лундському та Мальмському університетах визначено положення, що лежать в основі її організації в зазначених навчальних закладах:

індивідуальну роботу слід розцінювати як найбільш ефективну форму фахової підготовки, а тому лекційна форма занять має зменшуватися до необхідного мінімуму;

провідною в організації та здійсненні самостійної роботи студентів є особистість педагога, який виконує функцію наставника, керівника, провідника;

організації самостійної пізнавальної діяльності студентів має передувати робота викладача щодо створення стійкої позитивної мотивації студентів, зміцнення усвідомлення ними значущості самонавчання й персональної відповідальності за виконання навчальних завдань.

Шведські університети, на відміну від вітчизняних вищих навчальних закладів освіти, надають перевагу самостійній пізнавальній діяльності студентів як формі організації навчання, що виступає вагомим засобом якості педагогічної підготовки. На основі узагальнення результатів дослідження можна сформулювати наступні рекомендації щодо можливостей урахування елементів шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів для України, а саме: доцільність діалогічного характеру форм і методів організації навчального процесу, розширення і поглиблення самостійної роботи.

Висновки. Сучасні суспільні реалії і освітні концепції як в Швеції, так і в Україні зумовлюють пошук теоретичного і технологічного рівнів педагогічної підготовки вчителя як системи професійних компетентностей, проте у вітчизняних закладах питома вага, системність практичної підготовки, самостійної роботи потребує вдосконалення. Одержані результати дозволяють констатувати: у процесі підго-

товки студенти університетів Швеції опановують і вдосконалюють педагогічну підготовку за системою «практично-педагогічної підготовки».

Порівняльний аналіз освіти і виховання в умовах різних за характером суспільств, порівняння змісту діяль-

ності вищих навчальних закладів, педагогічних явищ, концепцій забезпечить можливість виявити зразки педагогічного досвіду, що заслуговують на використання у сучасній вітчизняній освітній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Carlgren I. *Pedagogy and Teachers' Work* / I. Carlgren // *Nordisk Pedagogic*, Vol.19, # 4, 1999. – P. 223 –234.
2. Drakenberg M. *The Professional Development of Teachers in Sweden* / Margareth Drakenberg // *European Journal of Teacher Education*, Vol.24, #3. –2001. – P. 195–204.
3. *Hand-Out : The Programme / Seminar on "International Exchange of Postgraduate Students of Education as Teacher-trainees at Schools for General Secondary Education"*. – Malmö School of Education, 2000. – 7 p.
4. Holmberg O. *Partner Schools* / Olle Holmberg // *Journal Malmö School of Education*, 2003 (May 13). – 4 p.
5. Holmberg O. *Students' Identification Levels: Handbook for teachers and Students* // *Malmö University*, 2006. – 25 p.
6. Linde Goran. *The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden* / Goran Linde // *European Journal of Teacher Education*, Vol.26, № 1, 2003. – P. 109–122.
7. *National Agency for Higher Education. Teacher education in Sweden before and after 2002. Report.* – Skolverket, 2002. – 82 p.

КУКОВСЬКА Т.С.

аспірант,

КНУ імені Тараса Шевченка,

м. Київ

МЕТОДИКА ТА ФОРМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА ПОВНОЦІННОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті проаналізовано форми та методи професійної підготовки юристів в університетах США. Розглянуто методи навчання та умови проведення початкової практики студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, юридична освіта, юридична клініка, форми і методи навчання.

В статье анализируются формы и методы профессиональной подготовки юристов в университетах США. Рассмотрено методы обучения та условия проведения учебной практики студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, юридическое образование, юридическая клиника, формы и методы обучения.

The forms and methods of lawyers' training in the United States are analyzed. Teaching methods and students' practice are considered in this article.

Key words: professional education, legal education, legal clinic, forms and methods of training.

Освіта та професійна підготовка є фундаментом людського розвитку і прогресу суспільства. Вони також виступають гарантом індивідуального розвитку, виховують інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- та макроекономічному рівнях мають гармонійно поєднуватись з реформою освіти, професійною підготовкою для того, щоб задовольнити потреби і прагнення людей. Формування ринкових відносин, становлення в Україні демократії зумовлюють зміну цільових настанов професійної освіти.

Завдання підготовки кваліфікованих кадрів визначає необхідність всебічного забезпечення навчально-виховного процесу на юридичних факультетах з метою використання ефективних шляхів формування особистості майбутнього спеціаліста. Досягнення цих вимог неможливе без цілеспрямованого формування професійної правової свідомості, аналітичного і творчого мислення майбутнього юриста, що включає оволодіння необхідними професійними знаннями, набуття умінь і навичок, вироблення потреб, мотивів, цілей, установок, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Значний внесок в дослідження системи юридичної освіти, основних педагогічних моделей та технік, методології та структури навчального процесу підготовки магістрів юридичного фаху, зробили Трейсі Джорж (Tracey E. George) та Сюзанна Шері (Suzanna Sherry). Їхня спільна праця під назвою «Що потрібно знати кожному студенту

юридичного фаху?» заслуговує на окрему увагу.

Інноваційні підходи та інтеграційні процеси розвитку юридичної освіти в США досліджували такі вчені як: Карен Токас (Karen Tokarz), Антуаніта Седіло Лопез (Antoinette Sedillo Lopez), Пеггі Майсел (Peggy Maisel), Роберт Зібель (Robert F. Seibel). Дуже детально розкриті основні аспекти сучасного розвитку юридичної освіти в США та напрямки її подальшого розвитку у науковій праці «Юридична освіта: інновація, інтергація та плюралізм» (*«Legal Education at a Crossroads: Innovation, Integration, and Pluralism Required»*).

Аналізуючи організацію навчального процесу, слід зосередити нашу увагу на формах навчання при професійній підготовці юристів. Характерною формою навчання в юридичних навчальних закладах США є практичні заняття з використанням кейс-методу, проблемного методу та «сократівського» методу. Щоб краще зрозуміти суть кожного методу- розглянемо їх більш детально [5].

Метод аналізу конкретних ситуацій, або «кейс- метод» є одним з провідних в юридичній освіті. Інший метод - «сократівський метод». Обидва були висунуті Христофором Колумбом Ленгделлом, деканом юридичного факультету Гарвардського університету з 1870 по 1895 роки. До цього часу, студенти юридичних факультетів читали трактати про закон, а потім слухали лекції професорів. Ленгделлом змінив і те, що студенти читають і що вони робили в класі. Його нововведення швидко поширився на інші школи права.

На початок року XX століття, практично всі юридичні школи стали використовувати сократівську методику проведення занять [5].

У всіх американських коледжах основним методом навчання, починаючи з другої половини 19 століття, є - метод Сократа: студенти перед заняттями вивчають запропонований професором матеріал, а безпосередньо на заняттях відбувається живе спілкування з викладачем, обговорення прочитаного. Безумовно, цей метод дозволяє успішно розвивати аналітичні здібності студентів: професор в будь-який момент може поставити кожному студенту питання, що стосується обговорюваної теми, або що стосується оцінки думки іншого студента, який виступав на уроці. З цієї причини кожному учаснику занять доводиться постійно слідкувати за ниткою міркувань і бути готовим виступити зі своєю позицією на прохання професора. Крім того, цей метод - відмінна основа для розвитку ораторської майстерності [8].

Використовуючи метод Сократа, професор ставить надзвичайно глибокі та глобальні питання. Метод Сократа передбачає виклик студенту студент без попередження. Студенту, як правило, спочатку необхідно описати справу або ситуацію, коротко і чітко сформулювати факти спору, питання, що розглядається та рішення суду. Після цього професор задає ряд питань. Кожне наступне питання базується на відповіді студента на попереднє питання. Запитання «Чому?» є найбільш поширеним. Професор обережно і повільно за допомогою запитань, розкриває припущення, наслідки і міркування, що приводить студентів до основного рішення суду [6].

Термін «case» - «справа» використовується в декількох значеннях в юридичній освіті і праві. Даний термін використовується, як визначення судового рішення певного спору, може виражати юридично важливі факти, що призвели за спору між сторонами [7].

Метод сократівського діалогу та ме-

тод аналізу конкретних ситуацій є визначальними поняттями американської юридичної освіти. І тому, що вони рідко використовуються за межами юридичних навчальних закладів.

Дані методи є ефективним засобом досягнення цілей юридичної школи. Основною метою є навчити студента правовому аналізу та синтезу, а не робити з його розуму словник судових рішень. Використовуючи сократівський метод і первинні правові джерела, ви навчаєтесь аналізувати міркувати, що необхідно для юридичної професії.

Віліям Саліван у своїй праці «Освіта юристів: підготовка до професійної діяльності» зазначає, що сократівський метод є головним аспектом підготовки юристів. Він вважає, що цей метод є корисним та ефективним засобом навчання [11].

Звичайно сократівський метод охоплює менше матеріалу ніж лекція, але його переваги важливіші за цей недолік. Цей метод дає можливість більш глибоко та чітко проаналізувати ту чи іншу ситуацію, зробити ґрунтовні висновки та прийняти справедливе рішення. Яку форму ми не обрали б, важливо слухати критично професора та однокласників.

Також важливо пам'ятати ще одну важливу річ, основою права є вирішення проблем. На практиці, ви будете вирішувати проблеми реальних клієнтів. У юридичній школі, ви будете вирішувати гіпотетичних проблем (хоча ті гіпотетичні проблеми часто засновані на реальних).

Як зазначає В. Бігун, кейс-метод полягає в опануванні права шляхом вивчення судових справ чи ситуацій. Цей метод не є чимось інноваційним для української системи підготовки. Але його застосування у поєднанні з «сократівським» методом, робить його дійсно особливим. «Сократівський» метод - основний дидактичний метод викладання права в США. «Сократівський» метод - це метод діалогу наставника і студента шляхом постанов-

ки питань і пошуку на них відповідей, внаслідок чого відбувається процес народження знань, а не просто їх передачі, як це зазвичай відбувається під час лекційних занять [4].

Основна цінність методики полягає у наступному:

- поєднання права та фактичних ситуацій, що сприяє запам'ятовуванню та розвитку вміння аргументації;
- сприяє розвитку правового мислення;
- надає можливість самостійного розкриття певних правових принципів, чинників, що стали причиною того чи іншого судового рішення [1].

Проблемний метод є не менш цікавим, завдяки йому студенти вивчають право шляхом розгляду і розв'язання правових задач. Цей метод складається з наступних етапів:

Підготовка проблеми.

Завчасне поширення проблемного питання серед студентів. Цей етап полягає в опрацюванні проблеми до занять, а безпосередньо на занятті обговорюються шляхи їх вирішення.

Дискусійне обговорення проблеми на занятті. Полягає у розгляді судових рішень, законодавчих актів та ін.

Читання в процесі підготовки фахівців юридичного фаху займає вагоме місце. Читання повинно бути ретельним, старанним, уважним. Читання першоджерел, статутів, правил, інструкцій, договорів та інших юридичних документів відрізняється від читання романів, підручників чи іншої науково-популярної літератури. В юридичних документах, кожне слово має значення. Юристи заробляють на життя, вибираючи потрібні слова для досягнення цілей своїх клієнтів [2].

В процесі читання правових джерел важливо бути активним читачем. Активне читання означає читання зі стратегією і цілями. А це означає, регулярно переглядати те, що ви читали і оцінювати те, що ви дізналися. Ви повинні прочитати кожну справу, за-

кон, правило і документ декілька разів. Майте на увазі, що навіть досвідчені юристи в тому числі професори регулярно перечитують правові документи, щоб зрозуміти їх. Враховуючи щільність матеріалу і необхідність прочитати завдання кілька разів, ви повинні чекати, щоб провести принаймні три чи чотири години підготовки на кожну годину класу [11].

Ви повинні підходити стратегічно до процесу читання, тобто читання того чи іншого документу повинно мати чітко визначену ціль. У юридичній школі і в юридичній практиці, ви читаете справи чи постанови з конкретної причини.

Професори задають студентам прочитати певний матеріал для того, щоб дізнатися про конкретний аналізований предмет. Ваша мета визначає значити причину: Для чого ви читаете даний документ? Що ти хочеш дізнатися? Чому професор призначити саме цей матеріал? Як вона співвідноситься з попереднім завданням з читання? Як ви будете використовувати цей матеріал в майбутньому? [10].

Загалом, ви повинні завжди читати уважно, критично, і гнучко:

- прочитайте уважно
- визначити ключові факти
- визначити правові принципи (часто конкуруючими) і як вони взаємодіють з фактами
- зрозуміти політичні наслідки
- ставте стратегічні питання
- читати критично
- шукайте припущення та упередження
- вміти бачити та визнавати двозначності
- визнати невизначеності та абстракції
- передбачати питання і гіпотетично, пов'язані з читанням.
- передбачити, яким чином можна вирішити гіпотетичні випадки
- читати гнучко
- рухатися вперед і назад всередині матеріалу

- робити паузу, щоб шукати терміни, які ви не розумієте
- співвідносити поточні матеріали з попереднім читанням
- підключіть матеріал до того, що ви вже знаєте у політичному і соціальному контексті [9].

Велике значення у вищих юридичних навчальних закладах приділяється практиці. Основним видом практики в юридичних навчальних закладах США є юридична «клініка».

В.Бігун дає наступне визначення цьому терміну: «Юридична клініка - це спеціальна установа, що надає правову допомогу зазвичай малозабезпеченим особам та проводить науково-дослідницьку роботу; водночас - форма навчання майбутніх правників професійним знанням і навичкам, здійснювана під керівництвом наставника-юриста в такій установі» [3].

У США термін «клінічна освіта» з'явився в 20-х-30-х роках минулого століття. Це стало відображенням певної тенденції в юридичній освіті, яку представляли члени так званого реалістичного юридичного руху, що складався з групи вчених, які прагнули внести соціальні аспекти у вивчення права. Запропонована юристами-реалістами освітня реформа в цей час була реакцією на негативні наслідки припинення практики для юристів-випускників, оскільки до початку XX століття була забута система підготовки юристів, що раніше існувала в США, за якої юридичні факультети визнавалися лише альтернативним і дуже слабким доповненням до неї. Розвиток клінічної юридичної освіти в США прискорився в 60-ті роки минулого століття, коли приватні фонди почали стимулювати розвиток клінік на вирішення подвійної проблеми: надання необхідної юридичної допомоги малозабезпеченим клієнтам і водночас розвиток необхідних професійних навичок у студентів [1].

Науковці стверджують, що юридична клініка виконує ряд функцій: навчальну – поєднання теорії та

практики, вироблення різних професійних якостей майбутніх спеціалістів; соціальна – полягає у задоволенні проблем соціуму в юридичній інформації та обслуговуванні;

науково-дослідна – її суть у проведенні дослідів;

благодійницька – надання безкоштовних юридичних послуг [4].

Студенти часто виступають у судах від імені осіб, які не в змозі оплатити послуги адвоката. Деякі справи навіть доводяться до верховних судів штатів. Є ще й інші види участі в юридичній роботі, аж до складання проектів законів штату. Але вся «клінічна» робота проходить під наглядом факультету. Окремі проблеми, що виникають у ході практики, обговорюються на семінарах або подаються у формі письмового твору дослідницького характеру. Правова культура формується й шляхом перепідготовки юристів, що відбувається в найрізноманітніших формах і на різних рівнях. Курси перепідготовки організовуються юридичними школами, асоціаціями юристів, американським інститутом права тощо. Організовано також курси для підвищення кваліфікації суддів. Так, існують національний коледж суддів першої інстанції, національний коледж суддів у справах неповнолітніх та ін. Заняття в них розраховані на місячну програму.

Суттєвою перевагою системи професійної підготовки юристів в США є можливість отримання вузької спеціалізації, застосування у практичній діяльності юридичної «клініки» набутих знань, поєднання кейс-методу з «сократівським» методом, що дає можливість підготовки обізнаної, творчої особистості фахівця, здатного до самоствердження та самореалізації.

Враховуючи особливості різних методик та форм забезпечення ефективного навчального процесу та повноцінної професійної підготовки юристів в університетах США, нам необхідно зважати на цей безцінний досвід, підвищити вимогливість вузу до студентів і вимогливість студентів до самих себе.

Конче необхідно підвищити практичну орієнтованість навчання в юридичному вузі.

Навчання юридичній ремеслу в Америці має виключно практичну спрямованість. І з точки зору освітніх методів, і з точки зору предметів, які включаються до програми для студентів.

Американська система освіти являє собою зразок динамічності, постійної модернізації структури, яка інтегрує все краще, що є у світі в цій сфері. І освіта допомогла країні перебороти кризи, пом'якшити проблеми расової

дискримінації, перебороти бідність, безробіття, поліпшити становище жінок, інвалідів, національних меншин.

На сьогоднішній день педагогічна підготовка юридичних кадрів є актуальною, адже здобуття спеціальності вищого рівня вимагає, перш за все, якісного вивчення певного набору основоположних юридичних дисциплін, а також соціально-економічних і загальноосвітніх предметів, які формують разом зі спеціальними інтелект і гармонійний розвиток фахівця - учасника суспільного виробництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бігун В.С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі [Текст] / В.С. Бігун.- К.: Видавнича організація «Юстініан»., 2006.- 272 с.
2. Поляков А.О. Юридична клінічна практика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації / А.О. Поляков; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. Пед. Ун-т ім. Г.С. Сковороди.- Харків, 2011. – 284 с.
3. Юридична наука і освіта на Україні/ АН України, Ін-т держави і права: Авт.: Ю.С. Шемиченко, І.Б. Усенко, Б.М. Бабій та ін. – К.: Наук.думка, 1992.- 304 с.
4. Юридична дидактика: Посібник із викладання права та юридичних дисциплін / В.С. Бігун, А.О. Галай, Н.М. Крестовська, М.В. Савчин, І.Я. Сенюта, В.М. Сотниченко, Р.О. Стефанчук, С.Г. Стеценко, Н.М. Ярмиш / за ред. Р.О. Стефанчука.- К.: СПД Юсин'юк В.Д., 2009.- 191 с.
5. Cremin, Lawrence A. The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876–1957. (1961).
6. John L. Rury; Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling.; Lawrence Erlbaum Associates. 2002. online version.
7. Marissa L. Antoinette, Examining How the Inclusion of Disabled Students Into the General Classroom May Affect Non-Disabled Classmates, 30 Fordham Urb. L.J. 2039 (2002).
8. Maureen E. Laflin, Toward the Making of God Lawyers: How an Appellate Clinic Satisfies the Professional Objectives of the MacCrate Report, 33 Gonz. L. Rev. 1 (1998)
9. Sarah O. Schrup & Susan E. Provenzano, The Conscious Curriculum: 108 Nw. U. L. Rev. Colloquy 80 (2013).
10. Sonsteng, John O., "A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-First Century". William Mitchell Law Review, Vol. 34, No. 1, 2007 (Revised April 2, 2008); page 13.
11. Suzanne E. Rowe and Susan P. Liemer, One Small Step: Beginning the Process of Institutional Change to Integrate the Law School Curriculum, 1 J. Ass'n Legal Writing Directors 218, 222 (2002).

КУНАНЕЦЬ Н.Е.,
доктор наук із соціальних
комунікацій, доцент,
Національний університет
„Львівська політехніка”,
м. Львів

ПАСІЧНИК О.В.,
вчитель-методист,
НВК „Школа-гімназія
„Сихівська”,
м. Львів

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто роль інтерактивних електронних навчальних посібників як інноваційних засобів навчання. Авторами подано алгоритми створення таких посібників та проаналізовано переваги їх використання у навчальному процесі.

Ключові слова: інтерактивний електронний навчальний посібник, навчальний процес, інноваційні засоби навчання.

В статье рассмотрена роль интерактивных электронных учебных пособий как инновационных средств обучения. Авторами поданы алгоритмы создания таких пособий и проанализированы преимущества их использования в учебном процессе.

Ключевые слова: интерактивное электронное учебное пособие, учебный процесс, инновационные средства обучения.

In the article the role of interactive electronic train aid is considered as innovative facilities of studies. Authors are give the algorithms of creation of such manuals and advantages of their use are analysed in an educational process.

Key words: interactive electronic train aid, educational process, innovative facilities of studies.

ступ.
 Однією із основних складових навчального процесу є засоби навчання – різноманітні матеріали і знаряддя, завдяки яким успішно і за короткий час можна досягти визначених навчальних цілей. До засобів навчання належать: підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, технічні засоби, обладнання, станки, навчальні кабінети, лабораторії, комп'ютерна техніка, телебачення та інші засоби масової комунікації. Засобами навчання можуть також слугувати реальні об'єкти, виробництво, споруди. Зазвичай педагог поєднує різноманітні засоби навчання для ефективного досягнення навчальних цілей.

Стан дослідження проблеми.
 Необхідність створення електронного підручника розглядається у працях багатьох дослідників як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників - П.Полянського [1], О. Г.Єсіної, Л. М.Лінгур [2], О. Б.Тищенко [3], В. П. Вембера [4,5] та інших. Проте загального аналізу інтерактивних його складових як інноваційних засобів для організації навчального процесу комплексно не розглядалося.

Мета даної статті проаналізувати особливості та переваги застосування електронних підручників у навчальному процесі для забезпечення інтерактивного комунікування.

Виклад основного матеріалу.

Традиційним засобом навчання, який пропонується застосовувати у навчальному процесі є підручник, що містить систематичний виклад на-

вчального матеріалу згідно із певною програмою. Проте паперовий підручник має низку недоліків, серед яких такі:

- наявність лише текстової та графічної інформації (відсутні анімації, відеоролики, моделі, посилання на інші ресурси);

- відсутність інтерактивності, діалогічної взаємодії учня із навчальним матеріалом;

- однаковість навчального матеріалу для усіх читачів, незалежно від рівня їхніх знань та навчальних цілей;

- складність пошуку потрібної інформації, адже навіть наявність предметного покажчика і змісту не завжди може ефективно допомогти під час пошуку конкретних фактів чи подій у тексті книги;

- відсутність засобів статистичного спостереження за опануванням учнем навчального матеріалу;

- сталість навчальних матеріалів, неможливість їхнього оновлення;

- непридатність для безпосереднього використання особами з вадами зору.

Усіх зазначених недоліків можна уникнути в разі використання електронного підручника, проте саме це поняття потребує певного уточнення.

Досить часто електронним підручником називають електронний варіант друкованого видання, зі збереженням тексту, зображень та їх компонування, притаманного паперовій книзі. Електронний файл такого підручника може зберігатись в одному із форматів: doc, pdf, djvu, mobi, epub, fb2 тощо. Незалежно від формату представлення такий електронний підручник незна-

чно збільшує зручність користування навчальним матеріалом, зокрема в аспекті швидкого пошуку в тексті.

Усталеного загальноприйнятого визначення поняття “електронний підручник” ще не отримало. У фаховій літературі можна зустріти різні, подекуди навіть суперечливі, трактування цього поняття. Електронними підручниками називають електронні книги, структуровані й забезпечені гіперпосиланнями тексти, веб-сторінками, що містять навчальні матеріали. Павло Полянський вважає що електронний підручник – це освітній продукт, який відрізняється від традиційного підручника на друкованій основі лише тим, що переглянути його можна лише за допомогою комп’ютера чи пристрою електронна книга; відповідає вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти і навчальним програмам [1]. У деяких фахівців склалося враження, що електронні підручники – це комплекс друкованої і електронної книги, взаємодоповнюючий один одного. Друга складова розглядається як електронний варіант друкованого видання із збереженням структури, у якому на основі застосування інформаційних технологій, розширено функціональні можливості [2]. Використовується поняття «електронний підручник», яке трактується як комп’ютерний педагогічний програмний засіб, призначений для подання навчального матеріалу, який доповнює опубліковане друкарським способом видання, служить для індивідуального і індивідуалізованого навчання і дозволяє тестувати отримані знання і уміння суб’єкта, що навчається [3]. Електронний підручник є окремим елементом електронного навчально-методичного комплексу, в який входять також довідники, глосарії, лабораторні практикуми, фонди тестів, комп’ютерні тренажери та ін. В цьому випадку електронний підручник підтримує лише функцію подання нового матеріалу, всі інші функції підручника покладаються на інші

модулі навчально-методичного комплексу [4, 5]. Зустрічається наступне визначення електронного підручника: сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- і іншої інформації, а також друкованої документації користувача, подане на будь-якому електронному носії – магнітному (магнітна стрічка, магнітний диск та інші), оптичному (CD-ROM, DVD, CD- R, CD-1, CD+ та інші), а також опубліковане в електронній комп’ютерній мережі [6].

Базуватимемося на найсміснішому визначенні поняття «електронний підручник» як педагогічного програмного засобу, який містить значні за обсягом розділи навчальних курсів або повні навчальні курси, і базується на гіпертекстовій структурі навчального матеріалу, системі управління із елементами штучного інтелекту, блоку самоконтролю, розвиненій мультимедійній складовій [7].

Розглянемо створення електронного навчального ресурсу, який охоплює не лише текстовий та графічний матеріал підручника, але й має низку додаткових функцій: гіпертекстова організація; висока наочність викладу матеріалу (звукові, відеофрагменти, анімації тощо); багаторівневість представлення матеріалу, забезпечення диференційованого підходу; інтерактивна взаємодія користувача з компонентами підручника; наявність автоматичної системи діагностики знань, на основі якої можна коректувати навчальну траєкторію учня; можливість внесення змін та оновлення навчальних матеріалів; можливість автоматичного озвучення матеріалів.

Такі електронні підручники можна використовувати у різноманітних формах організації навчального процесу: традиційному уроці, що передбачає пояснення нового матеріалу, яке полягає не тільки у викладанні, а й у керуванні процесом засвоєння учнями нових знань; дистанційному навчанні, при використанні учнями електронних ресурсів без безпосереднього

спілкування із вчителем, при цьому електронний підручник використовується для діагностування та коригування процесів засвоєння учнями знань ; змішаному навчанні - при поєднанні очних та дистанційних форм роботи.

Завдяки організації навчального матеріалу електронний підручник може використовуватись як для групової роботи (режим демонстрації за допомогою мультимедійного проектора чи дошки, із залученням окремих учнів до відповідей на запитання), так і для індивідуальної, коли кожен учень самостійно опрацюовує матеріал.

Електронний підручник є універсальним засобом навчання, його створення потребує поєднання як педагогічних, так і технологічних знань, урахування особливостей конкретного розділу навчального матеріалу. Особливо важливою є інтелектуальна складова такого підручника, що передбачає адаптацію навчальної траєкторії до темпу засвоєння знань конкретним учнем. Користувачеві пропонується звернутися до конкретних розділів навчального матеріалу, повторне пояснення, детальний покроковий аналіз помилок тощо.

Інтелектуальні електронні підручники є ефективним інформаційним ресурсом для самостійної роботи учнів, студентів, дистанційного навчання, при проведенні практичних і лабораторних заняттях, аналізі інформації та її графічної інтерпретації. Видання у цьому інноваційному форматі сприяють підвищенню мотивації до навчання і забезпечують високий ступінь інтерактивності, створенню умов, у яких учні та студенти можуть ефективно навчатися під керівництвом викладача та самостійно [4].

Слід зауважити, що створення повноцінного інтелектуального мультимедійного інтерактивного навчального ресурсу є надзвичайно трудомістким завданням, і за неякісної реалізації лише ускладнить навчальний процес як для учня, так і для вчителя.

Розглянемо особливості побудови інтелектуальних мультимедійних інтерактивних уроків з курсу інформатики для 9 класу (розділ “Комп’ютерна графіка”), як електронного навчального ресурсу, розміщеного в системі Adobe Connect Pro на сервері Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (<http://connect.loippo.lviv.ua/graphics/>).

Існує декілька технологій створення електронних підручників, серед найпоширеніших можна виділити Microsoft Power Point (або аналоги) для створення мультимедійних презентацій; технології Adobe Flash чи JavaScript для забезпечення інтерактивності. Проте ці засоби не забезпечують інтелектуальної складової електронного підручника, а також не надають засобів інтеграції із системами доставки контенту (системами дистанційного навчання). Тому раціональніше використовувати спеціалізоване програмне забезпечення для підготовки навчальних ресурсів у форматі SCORM[8] (стандарт мультимедійних матеріалів для систем дистанційного навчання). Вони дають змогу в межах одного застосунку: викласти навчальні матеріали (текстові, графічні, відеоролики, аудіоресурси, анімації тощо); виконати перевірку засвоєння цього матеріалу (засоби тестування); адаптувати навчальну траєкторію учня; передати статистичну інформацію у спеціалізовану систему із доступом для вчителя (наприклад Moodle, Adobe Connect тощо).

Розглянемо етапи розроблення інтелектуального мультимедійного інтерактивного уроку детальніше. Створити різноманітні навчальні мультимедійні ресурси, що допоможуть зробити процес навчання цікавим та результативним, можна за допомогою спеціалізованої програми Adobe Captivate (рис. 1). Перевагою цього засобу є розроблення навчальних ресурсів не маючи навичок програмування. Інтерфейс програми зрозумілий, дещо подібний до інтерфейсу PowerPoint.

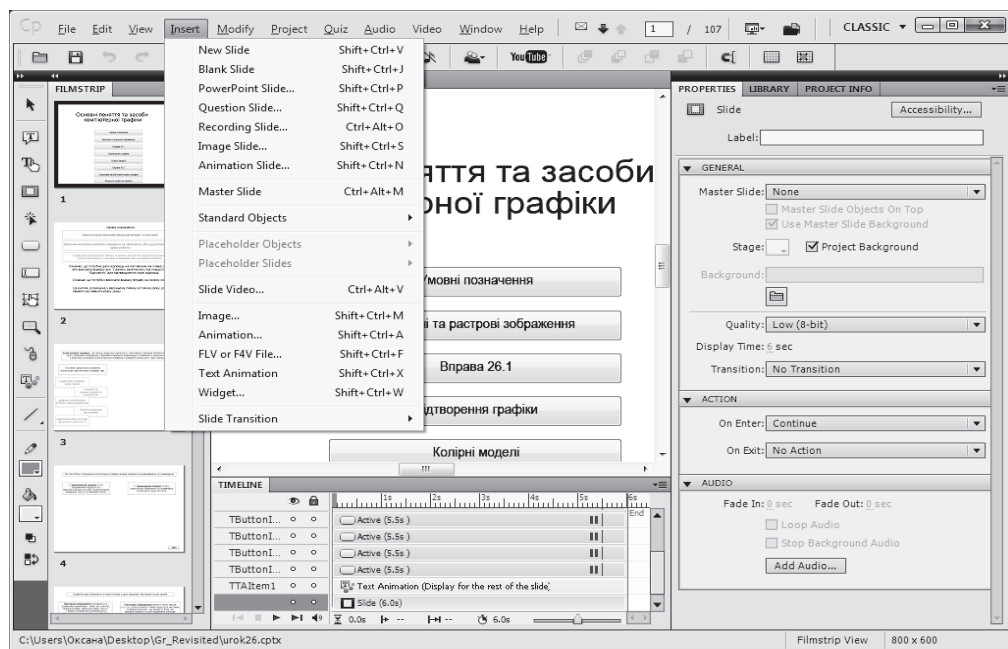


Рис. 1. Вікно програми Adobe Captivate 5.5

Adobe Captivate надає можливість імпортувати і використовувати у навчальних матеріалах попередньо створені презентації Power Point, зображення, відео, аудіо, а також файли у форматі Flash Video. Крім того, в цьому середовищі можна записувати відеоуроки (скрінкасти), симуляції прикладних програм та інтегрувати у них навчальні завдання. Програма дозволяє розробляти різні типи тестів: для вибору одного з варіантів відповіді; введення відповіді у порожнє поле; визначення порядку правильності дій; позначення елементів зображення тощо.

Основний контент електронного підручника створюється на основі змісту підручника на паперовому носії, а також за наявності розроблених супровідних матеріалів (посібники для учня та вчителя, робочі зошити, методичні вказівки, конспекти уроків тощо).

Створюваний в Adobe Captivate документ називається проектом. Він

складається з окремих слайдів, які можна додавати, редагувати, видаляти. Після завершення роботи над проектом, його публікують – зберігають у вигляді кліпу або в іншому форматі. Робоче середовище Adobe Captivate має достатньо стандартну структуру: рядок меню містить не лише назви меню, але й кнопки і поля для переходу між слайдами, зміни масштабу відображення слайдів та список перемикання вигляду робочого середовища; панель керування містить кнопки, що дають змогу виконати поширені операції; панель інструментів містить кнопки інструментів для малювання, вставлення та редагування об'єктів; панель слайдів містить зменшені зображення слайдів поточного проекту; робоча область слугує полотном для розміщення об'єктів поточного слайда; панель властивостей дає змогу виконати налаштування параметрів вибраних об'єктів (проекту загалом, слайда, елемента чи групи елементів слайда); шкала часу використовуєть-

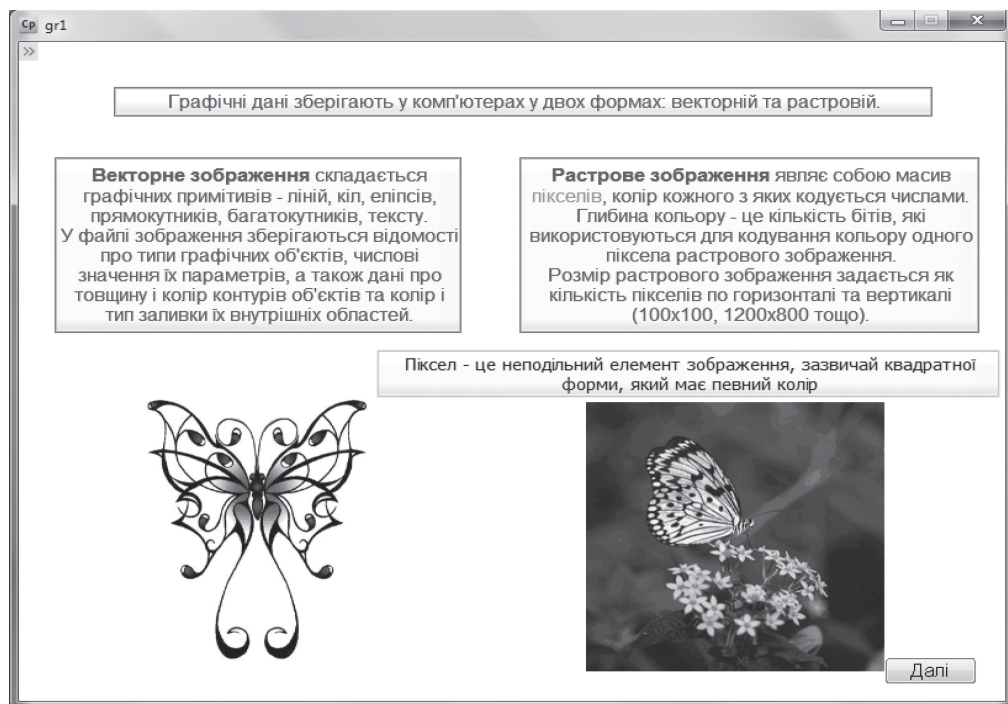


Рис 2. Слайд уроку «Основні поняття комп'ютерної графіки»

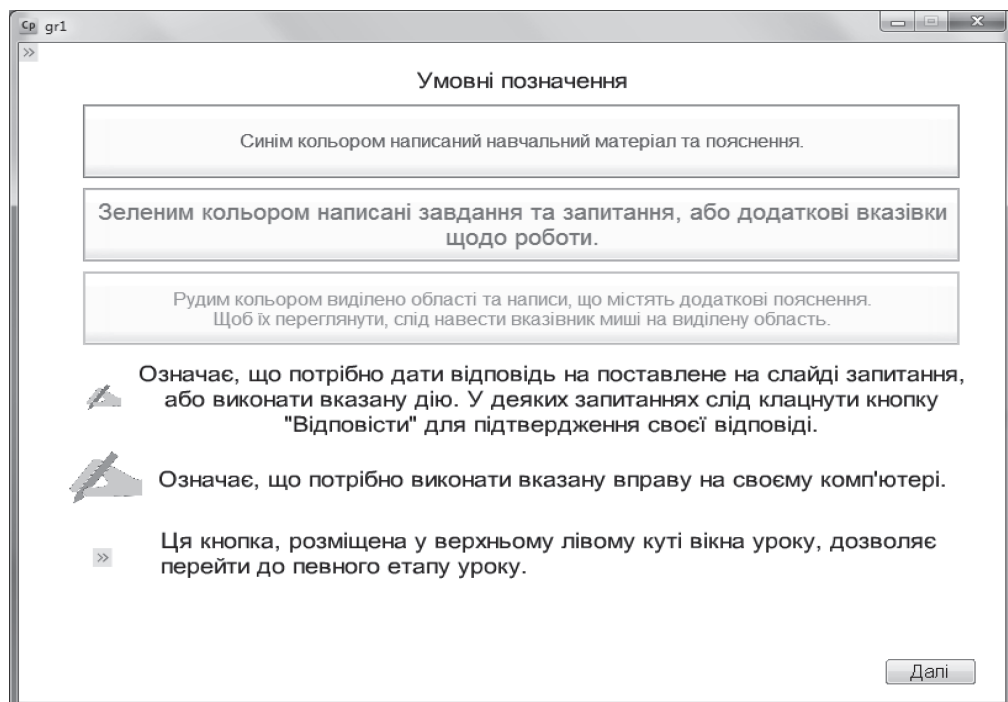


Рис. 3. Слайд умовних позначень уроку

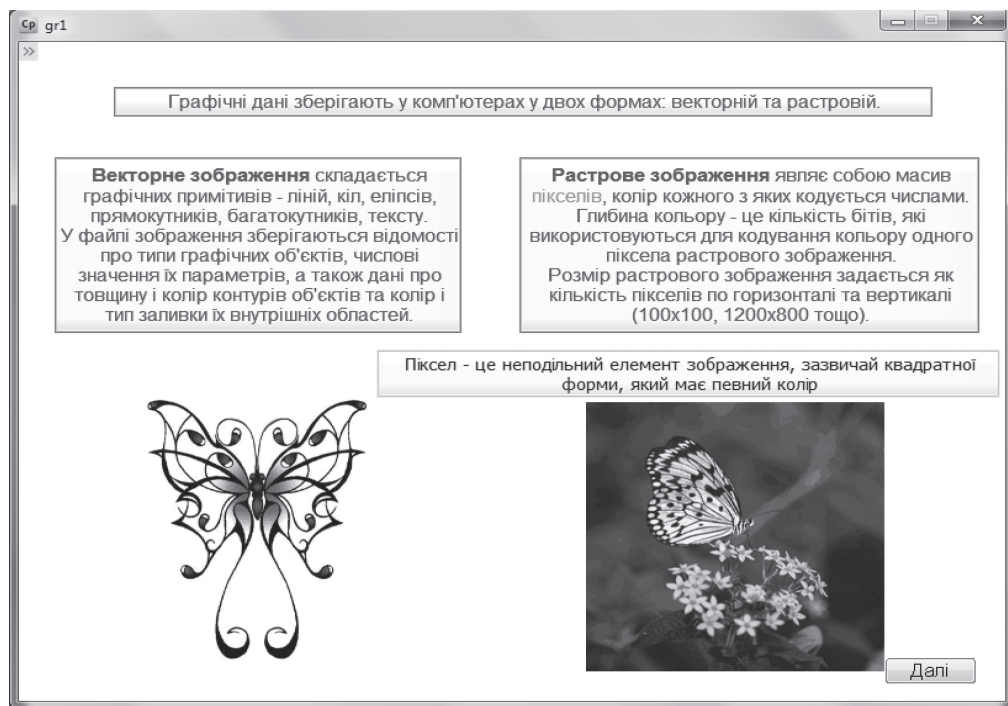


Рис. 4. Слайд уроку із завданням

ся для керування часом відтворення слайда.

Під час наповнення проекту слайдами потрібно дотримуватись загальноприйнятих правил створення презентацій. Для прикладу, розглянемо слайд уроку "Основні поняття комп'ютерної графіки" (рис. 2).

Кнопка керування Далі знаходиться у правому нижньому куті слайда, не відволікаючи від його вмісту. Так само ненав'язливою є кнопка виклику змісту презентації (лівий верхній кут слайда). Усі умовні позначення описано на окремому слайді, що розміщений на початку презентації (рис. 3).

Якщо слайд містить завдання (рис. 4), яке необхідно виконати в середовищі уроку, на ньому є відповідне позначення. Деяко інакше позначено вправи, призначені для виконання на комп'ютері учня. Правильність відповіді учня одразу коментується. На слайді із завданням можна розмістити посилання на навчальний матеріал,

який воно перевіряє, даючи учневі можливість повторити призабутий фрагмент, якщо в цьому є необхідність.

Кожен урок – це окремий навчальний модуль, у якому презентаційні фрагменти чергуються з міні-завданнями, що закріплюють той теоретичний матеріал, за яким вони безпосередньо розташовані. У результаті формуються навчальні комплекси, з якими учень може працювати в автономному режимі, у зручному темпі, отримуючи реакцію від системи на кожну свою дію.

Поточна перевірка використовується для перевірки розуміння учнем прочитаного матеріалу. Для контрольних запитань існує кілька різновидів тестових слайдів, які можна додавати у проект з метою організації оцінювання. У такий спосіб можна легко організувати тестування, використовуючи всі існуючі типи завдань, зокрема такі, що передбачають вибір однієї чи кіль-

кох правильних відповідей із кількох запропонованих варіантів, визначення правильної послідовності, введення відповіді з клавіатури, зіставлення, позначення ділянки на зображенні тощо.

Висновки

Таким чином, електронний підручник забезпечує інтерактивність сприйняття інформації. Це надає можливість ефективнішого засвоєння знань за рахунок наочності подання лекційного матеріалу. Поряд з цим такий різновид навчального інформа-

ційного контенту дозволяє проводити самостійно тестувати рівень знань.

Інтелектуальні електронні підручники завдяки використанню сучасних мультимедійних інтелектуальних інформаційних технологій вирізняються інноваційним підходом до структурної організації навчального інформаційного контенту та засобами навігації, що забезпечується можливістю здійснення пошуку необхідної інформації в межах викладеного в ньому матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників / Павло Полянський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/16840
2. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки використання / Єсіна О. Г., Лінгур Л. М. // Вісник соціально-економічних досліджень.- 2012.- Випуск 1 (44). - С. 181-186.
3. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О. Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.
4. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи / В. П. Вембер // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – [Т. VIII, Вип. 6]. – К., 2009. – С. 43–51.
5. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В. П. Вембер // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць Редрада. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – № 4 (11). – С. 45.
6. Корбут О. Г. Електронний підручник як елемент освітнього середовища / О. Г. Корбут.-Режим доступу: <http://confesr.fl.kpi.ua/ru/node/1087>
7. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: [посіб. для вчителів] / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К.: Дініт, 2004. – С. 55-67
8. Advanced Distributed Learning (ADL), Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) 2004 2 nd Edition Overview, 2004. – Режим доступу: <http://www.adlnet.org/>

КУЩ О.Г.,
доктор біологічних наук, доцент,
кафедра мікробіології, вірусології,
імунології, Запорізький
державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

**ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ НАВЧАННЯ
ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ЛАБОРАТОРНА ДІАГНОСТИКА»
(БАКАЛАВР) ПРИ ВИВЧЕНІ МІКРОБІОЛОГІЇ,
ВІРУСОЛОГІЇ, ІМУНОЛОГІЇ В
ЗАПОРІЗЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Проведено аналіз навчання при впровадженні кредитно-модульної системи для фахівців з «Лабораторної діагностики» на кафедрі мікробіології, вірусології, імунології ЗДМУ. Подібна організація заняття передбачає різноманітні варіанти учбової діяльності студентів, дозволяє виключити елементи суб'єктивізму при оцінюванні знань, уніфікує викладання матеріалу. Зростання об'єму самостійної роботи студента дозволяє студентові розкрити максимально творчий потенціал, що є могутнім стимулом для навчання. Створилася ситуація творчого, пізнавального засвоєння знань, що тісним чином пов'язано з вихованням студентів. Широке впровадження в процесі навчання сучасних інформаційних технологій, дистанційних форм навчання сприяє найбільш продуктивному засвоюванню знань, дозволяє розвивати розумові і творчі здібності студентів.

Ключові слова: *учбова діяльність, пізнавальний процес, засвоєння знань*

Проведен анализ обучения при внедрении кредитно-модульной системы для специалистов с «Лабораторной диагностики» на кафедре микробиологии, вирусологии, иммунологии ЗГМУ. Подобная организация занятий предусматривает разнообразные варианты учебной деятельности студентов, позволяет включать элементы субъективизма при оценивании знаний, унифицирует изложение материала. Увеличение объема самостоятельной работы студента позволяет студенту раскрыть максимально творческий потенциал,

что есть мощным стимулом для обучения. Создана ситуация творческого, познавательного усвоения знаний, что тесным образом связано с воспитательным процессом. Широкое внедрение в процессе обучения современных информационных технологий, дистанционных форм обучения способствует наиболее продуктивному освоению знаний, позволяет развивать мыслительные и творческие способности студента.

Ключевые слова: учебная деятельность, познавательный процесс, усвоение знаний

The analysis of learning in the implementation of credit system for IT Professionals "Laboratory diagnosis" at the department of microbiology, virology, immunology ZSMU. This organization provides a variety of employment options for learning activities students will exclude elements of subjectivity in the assessment of knowledge, unifies teaching. Growth of the individual student's work allows students to uncover the most creative potential, which is a powerful stimulus for learning. Created a situation of creative, cognitive learning, which is closely connected with the education of students. Wide application in learning modern information technology, distance learning contributes most productive assimilation of knowledge allows us to develop intellectual and creative abilities of students.

Key words: participate in learning, cognitive process, known usvoenye

Вступ. Беручи до уваги реформування медичної галузі в Україні, згідно європейських стандартів, відповідно значно зросли вимоги до медичної освіти зі спеціальності «Лабораторна діагностика» [1, 8].

Якість освіти для фахівців з «Лабораторної діагностики» розглядається здебільшого як сукупність якості освітнього середовища, якості реалізації освітнього процесу та якості результатів освітнього процесу [2, 3, 7].

Проведено аналіз викладання предмету мікробіології, вірусології, імунології для студентів зі спеціальності «Лабораторна діагностика» згідно новітнім методологічним технологіям.

Основна частина. Набутий досвід застосування кредитно-модульної системи навчання для студентів медичного факультету зі спеціальності «Лабораторна діагностика» показує, що використання модульного підходу до організації навчального процесу спри-

яє його інтенсифікації, систематизації засвоєння студентами навчального матеріалу, посиленню мотивації та відповідальності студентів за результати навчальної діяльності, забезпеченню відповідних умов для вивчення програмного матеріалу та підготовки до контролю знань.

З 2010-2011 навчального року кафедра мікробіології, вірусології, імунології ЗДМУ перейшла на кредитно-модульну організацію учбового процесу для фахівців із спеціальності «Лабораторна діагностика», що обумовило необхідність проведення ряду організаційних і методичних заходів на кафедрах.

Дисципліна мікробіологія, вірусологія, імунологія структурована на модулі та визначена їх кількість і об'єм. Розроблено типову робочу програму, яка відповідає кінцевій меті вивчення дисципліни. Для кожного заняття висвітлена загальна і конкретна мета

навчання, створені методичні вказівки для студентів, встановлені форми контролю знань студентів на кожному занятті, перелік теоретичних питань і практичних навичок для поточного і підсумкового модульного контролю. Викладання предмету з мікробіології, вірусології, імунології націлено на здобуття студентами знань з біологічних властивостей збудників інфекційних захворювань, факторів патогенезу, проведення лабораторної діагностики, закономірностей формування імунітету і запобігання захворювань інфекційними захворюваннями. Отриманні знання та навички допомагають формуванню у студентів клінічного мислення - вміння використовувати здобуті знання при проведенні клінічних лабораторних досліджень.

Викладання мікробіології, вірусології, імунології у Запорізькому державному медичному університеті для лаборантів-діагностів відтворює зміст дисципліни що вивчається з новітніх позицій сучасної охорони здоров'я, постійно оновлюється сучасними досягненнями мікробіологічної, вірусологічної, імунологічної теорії та практики і спрямовано на досягнення кінцевої мети: 1. розширенню кругозору студентів і поглибленню загальнобіологічного мислення; 2. формуванню системних знань про мікроорганізми і віруси, що розповсюджені у природі; 3. розумінню ролі мікроорганізмів в розвитку інфекційного процесу та імунної відповіді; 4. вмінню використовувати лабораторні методи дослідження інфекційних захворювань; 5. оволодінню навичками раціонально застосовувати медичні біологічні препарати (антибіотики, фаги, вакцини, лікувально-профілактичні сироватки) і формуванню висновків про вірогідні ускладнення при їх застосуванні; 6. вмінню використовувати мікроскопічний, бактеріологічний, генетичний, біологічний і серологічний методи дослідження.

Мікробіологія, вірусологія, імунологія – наукова дисципліна, яка має велике прикладне значення у виробничій

практиці лаборанта-діагноста: організація роботи клінічної діагностичної лабораторії, постановка класичних і сучасних лабораторних бактеріологічних і вірусологічних, біохімічних діагностичних методів; оцінка імунного статусу пацієнта та ін [8].

В чому ж відбулися рушійні зміни у вимогах до теоретичного і професійного рівня підготовки фахівців зі спеціальності «Лабораторна діагностика», як творчих особистостей, згідно з вимогами Європейської кредитно-модульної системи (ECTS) [9]. Перехід на кредитно-модульну систему посприяв тому, що методика викладання предмету У Запорізькому державному медичному університеті набула систематизованого і спрямованого на мотивацію суб'єкта навчання.

Кредитно-модульна система організації учбового процесу, як нова форма організації процесу підготовки спеціалістів, посприяла позбавленню недоліків у процесі навчання і висвітлює переваги і достоїнства в процесі навчання.

Сучасне викладання мікробіології, вірусології, імунології, спираючись на потреби у створенні сучасних технологій сприяє розвитку особистості кожного студента та його творчої активності. Сучасний студент мотивовано намагається отримати нові, позитивні результати своєї роботи. Активна, творча діяльність студента сформувалася від переосмислення ним своєї діяльності, що призвело до змін його відношення до навчання.

Згідно оцінюванню знань студентів за кредитно-модульною системою, завдяки застосуванню педагогічних технологій викладачами кафедри, навчання стало більш цільовим, цільним, здатним стимулювати внутрішню активність студентів для засвоєння значної кількості інформації згідно їх інтересів і здібностей, переваг і можливостей.

У зв'язку з швидкісним розвитком медицини, розробкою і впровадженням в роботу клінічних лабораторій

новітніх технологій в сучасних умовах виникли високі вимоги до якості підготовки фахівців з «Лабораторної діагностики». Рушійним стимулом оновлення медичної освіти стала зростаюча конкуренція серед спеціалістів у своїй галузі. Модернізація навчання привела до формування генерації конкурентноспроможних фахівців з «Лабораторної діагностики» [6, 8].

Перехід на модульне навчання дозволило студентам самостійно працювати з індивідуальною учбовою програмою, яка включатиме в себе цільовий план дій (план лекцій, практичних занять, самостійної роботи, теми реферативних робіт), банк інформації (банк тестів різних рівнів складності та ситуаційних задач) та методичні посібники. Відбувається неперервне вивчення учбового матеріалу, підготовка до кожного поточного заняття, посилюються та поглиблюються якості засвоєння учбового матеріалу.

Навчальний та контролюючий процеси набули ролі ігри. За сценарієм викладача студенти інтерпретують різні результати лабораторних методів дослідження.

При кредитно-модульній системі навчання відводиться значущій відсоток годин навчання на самостійну роботу студентів (при необхідності можливо отримувати консультативну допомогу у викладачів), що в свою чергу призвело до зростання самостійності, творчої ініціативи і активності майбутніх лаборантів-діагностів. Для самостійної роботи студентів створені банки електронних версій атласів, слайдів, схем діагностик. Наявність електронних навчаючих дидактичних матеріалів дозволяє формувати практичні навички за умов багаторазового повторення, що забезпечує довготривалому закріпленню знань. В процесі розробки кафедри знаходяться банки цифрових зображень результатів різноманітних методів лабораторної діагностики [5].

Для оптимізації самостійної підготовки студентів до підсумкових занять вдосконалено систему контролю

знань за допомогою комп'ютера: розроблено та втілено в практику банк комп'ютерних варіантів з модульного тестового контролю.

Для успішного самостійного засвоєння навчального матеріалу майбутніми фахівцями зі спеціальності «Лабораторна діагностика» педагогами кафедри підібрано необхідну літературу (електронні інформаційні матеріали, підручники, посібники, практикуми, збірники, довідники). Викладачі продовжують розробляти методичні посібники, вказівки до кожної теми з чітким формулюванням мети, завдання, засобів матеріально-технічного оснащення, списку літератури. Приділяється увага новим, мало вивченим темам, наприклад про нанобактерії, хворобу Маргелона тощо.

Кредитно-модульна система також посприяла підвищенню активності викладачів, впливаючи на удосконалення педагогічної майстерності. Педагогічні засоби, що використовують лише мову стали не актуальними. На сьогодні педагоги кафедри використовують нові схеми, моделі які пов'язані із зоровим аналізатором, образами (комп'ютерні програми, відеофільми, натуралістичні демонстраційні матеріали – за допомогою «наочно-комп'ютерних підходів»).

Лекційне викладання, як і раніш залишається не другорядним, а важливим напрямком вузівської педагогіки [4]. Мета лекції – дати мотивацію теми, викликати до неї інтерес. Надмета лекції – викликати думки, що виходять за межі її змісту, що має філософське, моральне, естетичне значення. Викладачі підкреслюють, що в наш час важливими є питання соціальних, ментальних проблем профілактики багатьох інфекційних захворювань. До лекцій включаються результати сучасних наукових досліджень. На лекціях студентів зобов'язують мислити. Лектор ставить питання перед студентами, проблемні ситуації і разом з аудиторією шукає на них відповідь.

На думку викладачів кафедри мі-

кробіології, вірусології, імунології з введенням Болонської системи зріс творчий підхід кожного студента, що навчається зі спеціальності «Лабораторна діагностика» до освіти. Самостійне виконання окремих завдань з дисциплін – мікробіологія, імунологія, вірусологія дає можливість розкриттю творчого потенціалу студента, що є могутнім стимулом для навчання.

Однією з умов розширення частини самостійної роботи студента особлива увага приділяється студентській науковій роботі, яка допомагає виявити наукові схильності та потенціал одарованих студентів, в цілому об'єктивно і достовірно оцінити його знання з предметів і рекомендувати до участі в студентській олімпіаді, в науково-дослідній роботі кафедр.

Висновки.

1. Сучасна методологія навчання, згідно Болонського процесу, забезпечила високу якість підготовки фахівців зі спеціальності «Лабораторна діагностика» на кафедрі мікробіології, вірусології, імунології Запорізького державного медичного університету.

2. Навчальний-педагогічний процес, згідно кредитно-модульної системи навчання, дозволяє підготувати високваліфікаційних спеціалістів з «Лабораторної діагностики», які володіють сучасними методами клінічних досліджень, які вмітимуть інтерпретувати отримані дані лабораторних аналізів і ставити попередній клінічний аналіз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агафонов, Ю.А. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Издательство Актуальные вопросы преподавания микробиологии на современном этапе / Т.С. Подгурушная, О.Е. Хохлова, О.В. Перьянова, И.Н. Протасова // Современные аспекты реализации ФГОС и ФГТ. Вузовская педагогика: материалы конференции. – Красноярск, 2011. – С. 173–175.
2. Болонський процес у фактах і документах // М.Ф. Степко Ю.В [та ін.] // Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2003., 52 с.
3. Булах І.Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко. – Київ: АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.
4. Бухарин О.В. Лекционное преподавание медицинской микробиологии / О.В. Бухарин, Б.Я. Усвятцов // Журнал микробиологии. – 2009.- № 1.- С. 100-102.
5. Организация самостоятельной работы студентов по изучению микробиологии, вирусологии – шаг к интеграции в европейскую систему обучения // Н.В. Жадинский [и др.] // Університетська клініка. – 2007. – Т.3, № 2. – С. 20-22.
6. Камышников В.С., Организация клинической лабораторной службы: метод. указания / В.С. Камышников, Н.Л. Сергейчик, Е.Т. Зубовская. – Минск, 2008. – 121 с.
7. Особливості викладання мікробіології в сучасних умовах // С.І. Климнюк [та ін.] // Медична освіта. – 2008. – № 2. – С. 24-28.
8. Луцик Б.Д. Покращення підготовки спеціалістів лабораторної діагностики – вимога сучасності / Б.Д. Луцик, О.О. Ястремська // Лабораторна діагностика. – 2007.- №3 (41). – С. 62-64.
9. European strategy and co-operation in education and training [Електронний ресурс] European Commission. – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm (дата обращения: 06.01.2009).

МАЛУШ К.К.,
викладач фізичного виховання,
Педагогічний коледж
Чернівецького національного
університету ім. Ю. Федьковича,
м. Чернівці

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СТУПЕНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено теоретичний аналіз вітчизняних досліджень із проблеми розвитку та реформування ступеневої педагогічної освіти у країнах, які входять до складу Євросоюзу. Автор, аналізуючи специфіку педагогічної освіти Республіки Польща, Грецької Республіки, Королівства Данії та ін., виокремлює особливості ступеневої педагогічної освіти цих країн.

Ключові слова: педагогічна освіта, ступенева педагогічна освіта, післядипломна педагогічна освіта.

В статье осуществлен теоретический анализ отечественных исследований проблемы развития и реформирования ступенчатого педагогического образования в странах, которые входят в состав Евросоюза. Автор, анализируя специфику педагогического образования Республики Польша, Греческой Республики, Королевства Дании и др., выделяет особенности ступенчатого педагогического образования этих стран.

Ключевые слова: педагогическое образование, ступенчатое педагогическое образование, последипломное педагогическое образование.

The article presents a theoretical analysis of the problem of domestic research and development of teacher education reform step in the countries that make up the European Union. By analyzing the specifics of Teacher Education of the Republic of Poland, Greece Hellenic Republic, the Kingdom of Denmark, and others., identifies features of grade of teacher education in these countries.

Key words: teacher education, stepped teacher education, postgraduate teacher education.

Постановка проблеми та аналіз досліджень. Педагогічна освіта як предмет наукових досліджень завжди привертала до себе увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Особливості розвитку та становлення педагогічної освіти розглядалися у різних аспектах, зокрема: історичні аспекти становлення та розвиток педагогічної освіти (В.І. Луговий, І.П. Важинський, І.О. Степанець); педагогічна освіта як обов'язкова складова професійної підготовки майбутніх вчителів (В.Г. Моторіна, В.І. Шахов, О.І. Щербак); педагогічна освіта як необхідний елемент післядипломної освіти або системи перекваліфікації фахівців (В.М. Руссол, А.І. Кузьмінський, С.І. Синенко); педагогічна освіта як вагомий чинник професійної освіти фахівців непедагогічного профілю (С.О. Демченко, Н.І. Мачинська) тощо. Разом з тим, активне впровадження ступеневості освіти у вітчизняну систему підготовки майбутніх учителів, потребує ґрунтовного аналізу такого досвіду тих країн, які завершили перехідний етап реформування системи освіти на державному рівні.

Мета дослідження. Метою статті є: на основі теоретичного аналізу визначити особливості та специфіку розвитку ступеневої педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає С.У.Гончаренко, «...педагогічна освіта – система підготовки педагогічних кадрів... для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних уні-

верситетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки» [3, с. 349].

Так, Л.П. Пуховська, досліджуючи особливості професійної підготовки вчителів у західній Європі, зазначає, що освітня політика країн Європейського Союзу щодо формування єдиного європейського освітнього простору ґрунтується на певних вихідних положеннях, які можна вважати базовими принципами розвитку освіти [9, с. 27-28]:

- багатокультурна Європа (розвиток європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітності національних підходів в освіті і професійній підготовці;
- мобільна Європа (формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами і адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть змогу вчителям тимчасово працювати в різних державах ЄС);

Європа професійної підготовки для всіх (рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти; життя заходів щодо боротьби з відсівом школярів);

Європа навичок (підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність з економічними, технологічними та со-

ціокультурними потребами розвитку суспільства; удосконалення всіх секторів освіти, зокрема, технічної, професійної та вищої; поліпшення базової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів;

Європа, яка відкрита для світу (зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями; нові взаємокорисні контакти з країнами, що розвиваються).

Л.П. Пуховська, аналізуючи основні аспекти розвитку теорії професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи, виокремлює такі напрями педагогічної освіти: загальноприйнятий, проблематичний, дослідницько-орієнтований, академічно-традиціоналістський, інноваційний, технологічний, індивідуальний, визначений. Дослідниця зазначає, що доцільно взяти до уваги бінарність окремих напрямів: загальноприйнятий-інноваційний і визначений-проблематичний [9, с. 58].

А.О. Роляк, досліджуючи особливості становлення та розвитку ступеневої педагогічної освіти Королівства Данії, зазначає, що концепції педагогічної освіти цієї країни можна класифікувати у три групи:

- базові концепції (статична або традиційна концепція педагогічної освіти; динамічна концепція педагогічної освіти);
- домінуючі концепції або моделі (пріоритетні) – існують в межах базових концепцій педагогічної освіти, що є характерним не тільки для Данії, але й для більшості Європейських країн;
- інноваційні концепції (особистісно-орієнтована, дослідницько-орієнтовна, практико-орієнтована) [10, с. 18-23].

Аналіз сучасних концепцій підготовки вчителя в Данії дав можливість А.О. Роляк констатувати, що в сучасних наукових розробках данських дослідників ведеться активний пошук нових моделей педагогічної освіти, які б змогли представити ефективне ви-

рішення фундаментальної проблеми зв'язку теорії і практики в процесі професійної підготовки вчителя. Ідеї інтеграції теорії і практики в педагогічній освіті стали основою при обґрунтуванні концепції практико-орієнтованого навчання майбутнього вчителя, де пріоритетним напрямом визначено неперервну педагогічну практику [10, с. 25].

Досліджуючи особливості реорганізації системи педагогічної освіти Грецької Республіки, Н.О. Постригач виокремлює такі наступні напрями [7, с. 95-96]: розширення обсягу психолого-педагогічної підготовки; пошук нових моделей педагогічної освіти; удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; перехід до університетської освіти як до основного шляху формування професійного вчителя для всіх типів шкіл; введення нових навчальних планів, реструктуризація існуючих, удосконалення інфраструктури і здійснення процедур оцінювання стосовно показників освітньої роботи тощо.

Як зазначає О.Б. Проценко, тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції спрямовані на формування вчителя-європейця в інформаційному суспільстві [8, с. 19-20]:

Реалізація концепції неперервної освіти, головними принципами якої є системність та гуманізація освіти. Освіта впродовж життя повинна відкрити можливість навчання для всіх, передбачаючи при цьому різноманітні завдання – задоволення потреби у знаннях, вдосконалення та розширення підготовки, що безпосередньо пов'язана з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку. Одна з головних цілей неперервної освіти – розширення та урізноманітнення освітніх послуг, які доповнюють шкільну або професійну освіту.

У різних зарубіжних країнах, стверджує О.Б. Проценко, термін «неперервна освіта» має деякі значеннєві відмінності:

- «перманентна освіта» (education permanente – фр.);
- «прижиттєва освіта» (lifelong learning – англ.);
- «освіта дорослих» (education of adults – англ.);
- «додаткова підготовка» (additional training – англ.).

Відмінності у визначеннях зумовлені різними формами перепідготовки, підвищення кваліфікації і культурного рівня осіб, які перевищили звичайний вік базового навчання. Термін «додаткова підготовка» використовується в окремих країнах (Німеччина, Норвегія, Ірландія), хоча дане поняття не є ідентичним до поняття «неперервна освіта/підготовка». Термін «додаткова підготовка» використовується з метою характеристики процесу оволодіння новими знаннями та вміннями, що дає можливість учителю реалізувати певні нововведення та вносити зміни в межах своєї професії. Тоді як термін «неперервна підготовка» використовується для характеристики оновлення та доповнення базових знань, отриманих учителем у вищому навчальному закладі у період набуття ним педагогічної спеціальності.

Адаптація та підтримка новопризначених учителів. О.Б. Проценко зазначає, що становлення та розвиток учителя як професіонала в Греції проходить три етапи (стадії). На першому етапі (2-3 роки) вчитель повинен адаптуватися до умов того середовища, де він працює (встановлення дисципліни в класі, прояв найкращих якостей як викладача перед директором та шкільними інспекторами. Даний етап вважається найбільш складним та значущим у професійній діяльності кожного викладача. На другому етапі учитель здійснює удосконалення особистісних методів, засобів та прийомів викладання. Третій етап характеризується зацікавленістю учителя соціальними та емоційними потребами учнів, труднощами у навчанні.

Розширення мобільності вчителів. Інтеграція грецької освіти в євро-

пейський освітній простір сприяла збільшенню кількості педагогічних працівників, які навчаються або працюють за обміном вчителів з іншими країнами Європи. Особлива увага надається програмам «LeonardodaVinci» і «Grundtvig». Перша програма розрахована на педагогів, які висловлюють бажання вдосконалювати свою професійну майстерність, набувати нових знань, що відповідають вимогам сучасного європейського суспільства, незалежно від кордонів. Програма «Grundtvig» передбачає оновлення знань викладачів, які працюють з дорослою аудиторією.

Особливості педагогічної освіти кожної країни зумовлені, насамперед, національними особливостями, існуючим законодавством та компетентністю викладачів різних типів вищих навчальних закладів.

Так, у Республіці Польща, основні засади розвитку системи вищої педагогічної освіти ґрунтуються на системі законодавчих актів та нормативних положень. Підготовка педагогічних кадрів відбувається у таких вищих навчальних закладах: університети, академії, вищі педагогічні школи, педагогічні коледжі та ін. Інтеграція вищої педагогічної освіти у єдиний європейський простір підтверджується низкою чинних документів, серед яких Закон про вищу освіту та нормативно-правові акти, які надали вищим навчальним закладам республіки автономію (самостійність) [2]. Як зазначає К.М. Біницька, надання самостійності вищим навчальним закладам відкрило можливості для створення недержавних вищих навчальних закладів на ліберальних умовах; передання права прийняття поточних рішень до демократично обраних груп у вищих навчальних закладах; перенесення деталей прийняття фінансових рішень на рівень появи коштів (фінансове забезпечення окремо взятого навчального закладу) тощо[2].

Швейцарська Конфедерація – держава європейського континенту – між-

народно визнаний центр якісної освіти, саме тому інтерес до навчання та здійснення наукових досліджень її науковцями є постійним. А.А. Заслужена підкреслює, що освітня система Швейцарії адаптована до процесів глобалізації, в основі яких лежить поглиблення партнерства з вищої освіти з іншими країнами. Система навчання в швейцарських університетах – трициклова, ґрунтується на кредитно-модульній технології, яка передбачає накопичення кредитів – умовних залікових одиниць, що використовуються еквівалент обсягу діяльності студента. Перший цикл навчання вважається завершеним, якщо після трьох років навчання на денній формі (overthree-yearsoffull-timestudy) студент отримав 180 кредитів ECTS, що дозволяє йому претендувати на ступінь бакалавра. Навчання на бакалаврській програмі дає студентам можливість отримати базові знання та вміння (skills) з навчальних дисциплін та академічної методології[4].

Дослідниця зазначає, що ступінь магістра є доступним для студента, коли йому нараховано від 90 до 120 кредитів ECTS за програмою денного навчання, тривалістю від 1,5 до 2-х років продовж трьох або чотирьох семестрів навчання. Тривалість і вимоги до третього циклу – докторського навчання (передбачає присвоєння ступеня доктора PhD) – затверджуються кожним університетом самостійно. Але зарахування для навчання з метою отримання ступеня доктора PhD є уніфікованим, базується на письмовій заяві та визнанні індивідуальної кваліфікації претендента[4, с. 104].

Н.В. Козак, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Федеративній Республіці Німеччина, зазначає, що сучасна система педагогічної освіти ФРН – це різнопланова, проте добре відлагоджена освітня галузь. У Федеративній Республіці, як, зрештою, і в Україні, зберігається різноманітність освіти педагогів, яких готують університети,

педінститути, вищі педагогічні, художні, музичні, спортивні та технічні училища; кадри шкільної адміністрації та інспекції готують у системі підвищення кваліфікації (інститутах, центрах). Підготовка вчителів у педагогічних навчальних закладах здійснюється здебільшого з двох (у Баварії – з трьох) спеціальностей, до того ж не завжди споріднених [6, с.13].

Час навчання в педагогічних вузах Німеччини, як підкреслює дослідниця, взагалі більш тривалий, ніж в Україні. Ця ситуація є відображенням загальної довготривалості освіти в німецькій вищій школі. Так, середня тривалість навчання в університетах – 14 семестрів, а в галузевих інститутах – більше дев'яти. В Україні студенти закінчують університет у 22 роки, у Німеччині – у 28,5. Середній вік випускників вищих педагогічних шкіл 26,9 років. Федеральне міністерство послідовно допомагає реалізації такого рівня змісту освіти та відповідних дипломів випускників вузів, які б взаємно узгоджувались і визнавались не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах Західної Європи[6].

Ю.В. Кищенко, вивчаючи особливості ступеневої педагогічної освіти Англії та Уельсу, стверджує, що сучасні процеси оновлення системи педагогічної освіти спрямовані на [5, с. 16]:

- поглиблення інтеграції вищої і середньої школи в професійній підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів;
- високорозвинене стабільне партнерство всіх інституцій системи вищої освіти, які готують педагогічні кадри, та середніх загальноосвітніх шкіл як закладів, де здійснюється практична професійна підготовка і підвищення кваліфікації педагогів;
- розбудову діяльнісно орієнтованої системи підготовки вчителів, здатних до ефективної навчально-виховної роботи в школі.

Кардинальне оновлення педагогічної освіти, як зазначає Кищенко Ю.В., зумовлює принципові структурні змі-

ни у системі освіти Англії та Уельсу. У сучасних матеріалах, що подаються на офіційному рівні до різних міжнародних організацій, таких як Рада Європи, ЮНЕСКО, Асоціація підготовки вчителів у Європі, система педагогічної освіти в Англії репрезентується у вигляді трьох взаємопов'язаних ланок:

I – базова підготовка вчителя (initial teacher training - ІТТ);

II – вступ до професійної діяльності вчителя-початківця (introduction as a newly-Qualified teacher);

III – підвищення кваліфікації, яке іноді називають більш узагальнено як неперервний професійний розвиток (in-service training (INSET) or continued professional development) [5, с. 3].

І.П. Шемпрух, досліджуючи тенденції розвитку педагогічної світи Республіки Польща, зазначає, що педагогічна освіта охоплює пласт складних і різноманітних проблем. Вона є процесом багатостороннім та міждисциплінарним, охоплює різні сфери змісту і методів діяльності, стосується різних періодів часу - минулого, теперішнього і майбутнього, а також різних територіальних просторів: конкретного середовища, держави, Європи і світу. Ці та інші аспекти й контексти педагогічної освіти становлять складну дидактично-виховну систему [11, с. 3-4].

Дослідниця зазначає, що творення сучасної системи педагогічної освіти має базуватися на національних освітніх і виховних традиціях, їх збереженні і примноженні, і одночасно враховувати кращі досягнення педагогіки інших держав. Реформування освіти в Польщі вимагає підготовки вчителя до успішного виконання ним функцій і завдань, спрямованих на підвищення його ролі в навчанні, різнобічної підготовки до виховання дітей і молоді, відкриття їм дороги до самостійних і відповідальних пошуків. Як вказує автор, це надто складні проблеми в контексті глобалізації світу, ідеологічних криз та зіткнення різних пізнавальних та аксіологічних орієнтацій, що ставлять перед людиною якісно

нові вимоги в поглядах на світ, способах оцінювання та діяльності в світі, а також у змінах ментальності і свідомості. Міждисциплінарний контекст проблематики підготовки вчителя, в основі якого досягнення загальної дидактики, здобутки психологічних течій, а також досягнення методології суспільних наук, зокрема методології педагогіки, зумовлює необхідність відходу від твердих традиційних схем у педагогічній освіті вчителів [11].

Я.М. Бельмаз, здійснюючи порівняльний аналіз професійної підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії та США, зазначає, що вагомим компонентом розвитку ступеневої педагогічної освіти є проблема професійних стандартів для викладачів вищої школи [1, с. 50]. Професійні стандарти – це документи, що встановлюють вимоги до знань, умінь, навичок, компетенцій, досвіду, системи цінностей, особистих якостей тощо, які необхідні для виконання певних професійних обов'язків. Вони розглядаються як один з інструментів, що дозволяє створити ефективну взаємодію різних сфер, забезпечити раціональне використання людських ресурсів. Структура та зміст професійних стандартів варіюється в залежності від низки факторів (напр., від характеру професійної діяльності, конкретних завдань тощо).

Під професійним стандартом педагогічної діяльності розуміється система вимог до якостей (компетентності) суб'єкта діяльності, які в своїй цілісності визначають можливість обіймання певної посади і забезпечують успіх у педагогічній діяльності. Ці якості відбиваються у знаннях, уміннях, здібностях, особистих характеристиках педагога, які в своїх інтегральних проявах лежать в основі професійної компетентності [1, с. 51].

Таким чином, аналіз особливостей розвитку ступеневої педагогічної освіти в Республіці Польща, Грецькій Республіці, Швейцарії, Королівстві Данії, Федеративній Республіці Німеччина,

Сполученого Королівства Велика Британія дає можливість стверджувати про індивідуальний характер ступеневої педагогічної освіти у кожній країні, який пов'язаний з традиціями розвитку системи освіти загалом, чинним законодавством, типологією навчальних закладів, загальними освітніми тенденціями. Подальшого досліджен-

ня потребують ґрунтовне вивчення нормативних документів, які врегульовують діяльність навчальних закладів щодо забезпечення ступеневої педагогічної освіти майбутніх педагогів, але й тих фахівців, в яких педагогічна складова виступає необхідною складовою професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія / Ярослава Миколаївна Бельмаз. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2010. – 304 с.
2. Біницька К.М. Порівняльний аналіз системи вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Польща у контексті Болонської угоди // [Режим доступу] http://elibrary.kubg.edu.ua/342/1/K_Binyts%27ka_RPCBA_17_KUBG.pdf
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські береги, 2011. – 552 с.
4. Заслужена А.А. Реформування системи вищої освіти Швейцарської Конфедерації / Професійна підготовка педагога: історичний досвід і виклики сучасності: зб. наук. праць // за ред. Надії Скотної та Марії Чепель. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 292 с. – С.102-106.
5. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. на здобуття наук... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Ю.В.Козак. – Київ, 2000. – 24 с.
6. Козак Н.В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII - кінець XX ст.): автореф. на здобуття наук... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Н.В.Козак. – Тернопіль, 2000. – 18 с.
7. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н.М.Авишенюк, В.О.Кудін, О.І.Огієнко та ін.. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
8. Проценко О.Б. Сучасна система післядипломної педагогічної освіти в Греції: загальна характеристика [Текст]: Монографія / За ред. С.О.Сисоєвої /. – Маріуполь: Видавництво «Рената», 2009. – 152 с.
9. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
10. Роляк А.О. Підготовка вчителя в Данії. Методичні рекомендації / Ангеліна Роляк. – Камянець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. – 48 с.
11. Шемпрух Й. Європейський вимір освіти / Й.Шемпрух // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – 336 с. – С. 54-63.

МІРОЧНИК В.В.,
викладач,
КИЯШКО О.В.,
викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються особливості розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів університетів у професійній сфері спілкування на практичних заняттях. Описані основні об'єкти дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: іншомовна компетенція, спілкування, професійна сфера спілкування.

В статье рассматриваются особенности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов университетов в сфере профессионального общения на практических занятиях. Описанные основные объекты исследования в отрасли преподавания иностранных языков в высшем техническом учебном заведении есть иноязычная коммуникативная компетентность, которая рассматривается как структурный элемент профессиональной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, общение, профессиональная сфера общения.

The article deals with the development of university students' foreign language communicative competence at language departments in the sphere of professional communication at the lessons. It is described the main matters of research during the foreign language studying in Technical Higher Educational establishments and they are foreign language competence that is overviewed as structural element of professional competence of future specialist.

Key words: foreign language competence, communication, professional sphere of communication.

Вступ. Процес модернізації системи української освіти в умовах інтенсивного розвитку соціально-економічних відношень в суспільстві передбачає актуалізацію проблем підвищення якості вищої освіти, що передбачає не тільки об'єм знань за фахом, але й здатність випускників до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища.

Постановка завдання. Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема, тих, що навчаються у вищих технічних навчальних закладах, завжди привертала увагу дослідників. З розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі, і нагальною потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності (Т. Аванесова, А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслово, Р. Мільруд, А. Самсонова, О. Фадєйкіна, Л. Фішкова, Л. Халяпіна, І. Цатурова, М. Шишлота ін.).

Проте, незважаючи на виражену тенденцію до професіоналізації викладання іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі, його навчання здійснюється фактично

окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Як зауважує В. Теніщева, у більшості досліджень професійна іншомовна комунікативна компетенція студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із задачами гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, задача формування у студента вищого немовного навчального закладу такої професійної компетентності, в структуру якої була б органічно інтегрована іншомовна компонента, залишається нерозв'язаною.

Поряд з цим, соціально-економічна ситуація сьогодення розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через окремі випадки спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. У такому зв'язку необхідно спрямовувати навчальну діяльність студентів на формування здібностей реалізації професійної діяльності та маніфестації її результатів засобами іноземної мови, тобто формування іншомовної професійної компетентності.

Результати. У загальній стратегії навчання іноземних мов на мовному факультеті вищого закладу освіти передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетен-

ції в професійній сфері спілкування. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають основні напрямки професійної підготовки вчителів іноземних мов, що передбачає досягнення студентами мовного факультету високого рівня іноземної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування. Програма підготовки студентів мовних факультетів з іноземної мови передбачає досягнення студентами у визначеній сфері спілкування рівня досвідченого користувача. Мовленнєва компетенція студентів повинна відповідати таким вимогам: ефективно та гнучко користуватися мовою з професійними цілями; чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами.

Розширення тематики спілкування передбачає проведення ретельного відбору автентичних матеріалів, що містять соціокультурні та соціолінгвістичні елементи, які відображають тематику професійно спрямованої сфери спілкування. Опрацювання оригінальних текстів науково-методичного характеру також вимагає високого рівня мовної компетенції студентів.

Вихід українських підприємств та організацій на міжнародний ринок, а також виникнення та поширення нових сучасних засобів усної та писемної комунікації зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іноземною мовою професійного спілкування іноземною мовою і були готові до співпраці зі своїми партнерами за кордоном. У зв'язку з цим все більшого значення набувають проблеми подальшого вдосконалення методики навчання усному мовленню іноземною мовою за обраним фахом та підвищення рівня володіння випускниками немовних вузів іноземною мовою у професійній сфері спілкування. Провідним напрямком в оволодінні іноземною мовою студен-

тами немовних вищих навчальних закладів є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, яка б дозволяла користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності [2]. Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра (2002) різних напрямків провідною настановою в оволодінні іноземною мовою студентів ВНЗ є "формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмових формах" [4]. Іншими словами, майбутні фахівці повинні володіти навичками та вміннями як писемною, так і усною іноземними комунікаціями як важливими аспектами професійної діяльності.

Значення іноземної мови в сфері економіки збільшується також у зв'язку з реорганізацією системи зовнішньоекономічної діяльності підприємств, зі створення спільних колективів фахівців та науковців, обміном науково-технічної документації тощо. Для цього потрібно мати в своєму розпорядженні висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише читати спеціальну літературу, але й спілкуватися іноземною мовою. Майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцеві, який:

- вміє думати самостійно та вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати знання, отримані в процесі навчання;
- володіє критичним та творчим мисленням (сформованим в процесі навчання);
- володіє багатим словниковим запасом, який базується на вмінні застосовувати його адекватно до ситуації, глибокому знанні вивченого матеріалу з можливістю і бажанням його використання;
- вміє здобувати нові знання, тобто здатний до самоосвіти [2 :109-110].

Сучасний фахівець немовного профілю має вивчати можливості закордонних партнерів, їх роботу, досягнення з метою впровадження кра-

цих результатів у свою роботу; за допомогою технічних засобів зв'язку, безпосереднього спілкування підтримувати ділові контакти, вести ділову бесіду із закордонними партнерами, в тому числі й однією з іноземних мов [ІМ]; добирати літературні джерела, при необхідності використовувати загальнонаукові та специфічні методи збирання первинної інформації, застосовуючи наукові методи обробки інформації.

Для значного підвищення ефективності занять з іноземної мови необхідно використовувати такі його форми, які забезпечують оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ. Завданням курсу "Ділова іноземна мова" (мова професійного спілкування) є поглиблення знань особливостей усного та писемного ділового мовлення, оволодіння мовленнєвими моделями і набором необхідного вокабуляру, а також розвиток навичок усного спілкування та роботи з галузевою науковою літературою і діловою документацією. Для розвитку усного ділового мовлення пропонуються професійні рольові ігри, монологічні висловлювання та діалоги з визначеною тематикою.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, Програмних вимог, а також вивчення матеріалів Європейського Мовного Портфеля для економістів [1] дали змогу уточнити склад умінь іншомовної усномовленнєвої комунікації, якими має володіти фахівець немовного профілю:

- володіти ІМ як засобом формування і формулювання думок у межах повсякденного спілкування і в області відповідної спеціальності;
- володіти вмінням реалізувати комунікативне завдання і певний комунікативний намір в ситуаціях професійного спілкування;
- розуміти друковані та аудитивні тексти ІМ за фахом;
- давати чітке і логічне розгорнуте чи коротке викладення спеціальної інформації ІМ;
- володіти вміннями обмінюватися думками та висловлюватися продуктивно як за змістом (факти, відомості, думки, докази, тощо), так і за формою (нові комбінації засвоєних одиниць, мінімум готового, завченого) з професійної тематики;
- викладати результати проведеної ним дослідницької чи експериментальної роботи зі спеціальності з використанням наочності або без неї (таблиці, графіки, схеми, малюнки);
- брати участь у науково-практичних конференціях, дискусіях, круглих столах за спеціальністю рідною чи ІМ;
- вміти виступати як із заздалегідь підготовленими повідомленнями, так і говорити експромтом, без спеціальної попередньої підготовки чи обдумування;
- вміти аргументувати, переконувати та мотивувати свої мовленнєві дії;
- володіти вміннями працювати з довідковою літературою, з літературою за фахом, а також цитувати першоджерела адекватно до ситуації;
- вміти докладно і чітко описати та презентувати широкий спектр навчальних та фахових питань підкреслюючи ідеї та пояснюючи їх важливими прикладами;
- вміти детально презентувати основні положення певних професійних питань вживаючи доцільну термінологію;
- володіти вміннями розгортати систему доказів з актуальних навчальних та професійних питань, виділяти важливі моменти і підкріплювати твердження доречною детальною інформацією;
- розуміти основну інформацію лекцій, бесід, доповідей, презентацій, дискусій на навчальні та професійні теми на нормативній мові у нормальному темпі, а також більшість трансльованих аудіо матеріалів на нормативній мові у сферах сус-

пільного, професійного та навчального характеру, визначити ставлення мовця і зміст інформації [1:54-55] та інші.

Іншомовна комунікативна компетенція — це сукупність навичок, умінь та знань, яка дозволяє навчатися, працювати і спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур. Дана компетенція реалізується насамперед через розвиток навичок та вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію, і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. Вони формуються, розвиваються й удосконалюються у межах як повсякденних, так і професійно зорієнтованих ситуацій [5:10].

Це свідчить про те, що від сьогоденішнього випускника вищої школи вимагають практичного володіння ІМ, яке дозволяє реалізувати такі аспекти професійної діяльності як своєчасне ознайомлення з новими технологіями, відкриттями і тенденціями в розвитку науки і техніки. Таким чином, проаналізувавши сучасні вимоги до професійної підготовки фахівця немовного профілю, зазначимо, що лише за умов дотримання цих критеріїв формування у випускників немовних ВНЗ системного підходу до аналізу ситуацій зростатиме їх конкурентоспроможність на ринку праці як у межах нашої країни, так і за кордоном.

Для подолання бар'єру між реальною ситуацією викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі та навичками й уміньми, необхідними для сучасного фахівця під час виконання професійних завдань в умовах іншомовного середовища, вважаємо за доцільне впровадження концепції іншомовної професійної компетентності, яка ґрунтується на наступних засадах:

1) навчальна діяльність студентів у вищому технічному навчальному

закладі повинна бути спрямована на формування професійної компетентності у певній галузі, отже дисципліни, що входять до навчального плану підготовки фахівців, повинні бути спрямовані на досягнення основної мети навчання - професійної компетентності; отже дисципліна "Іноземна мова", як будь-яка інша дисципліна гуманітарного блоку повинна мати на меті розвиток складових професійної компетентності майбутнього фахівця;

2) іншомовна професійна компетентність є утворенням, відповідним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови, отже метою навчання та навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого - проекція здобутого утворення у площину іншомовного середовища;

3) якщо іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іншомовної культури, то іншомовна професійна компетентність реалізується під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови або в іншомовному середовищі;

4) оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни "Іноземна мова" на діяльнісних, мотиваційних, ситуативно-обумовлених засадах з використанням професійно зорієнтованого змісту та спрямованого на створення професійно обумовленого інформаційного продукту може стати одним із засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця.

Висновки. Основним об'єктом дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент про-

фесійної компетентності майбутнього фахівця. Тенденція до професіоналізації викладання іноземних мов загалом реалізується у формуванні навичок спілкування за професійною тематикою, однак такий підхід, як свідчать дослідження та практика, не дозволяє вирішувати задачу формування умінь та навичок, необхідних студентові для здійснення завдань професійного змісту з використанням засобів іноземної мови. Тому формування іншомовної професійної компетентності, яке передбачає “накладання” іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах

якого викладання дисципліни “Іноземна мова” у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у вищому технічному навчальному закладі - формування його професійної компетентності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної компетентності може стати розробка дидактичної моделі її формування у студентів вищих технічних навчальних закладів з урахуванням можливостей інформаційних освітніх технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Європейський Мовний Порфель для економістів (Проект) / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, Н.В. Ягельска. - К.: Ленвіт, 2004. - 56с.*
2. *Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Серия “Учебники, учебные пособия”. - Ростов н/Д.: Феникс, 2003 — 288с.*
3. *Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. - М.: “НВИ” - “Тезаурус”, 1998. - 62с.*
4. *Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. - Міністерство освіти і науки України. - К., 2002. - 51с.*
5. *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. - Goethe-Institut. - Kiew, 2006. - 88s.*

МУХІН Є.О.,

старший викладач, кафедра
фізичного виховання і спорту,
Миколаївський національний
університет кораблебудування
ім. А.С. Макарова,
м. Миколаїв

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АЕРОБІКИ

У статті розглянуто питання використання сучасних комп'ютерних технологій, зокрема мультимедійних, на заняттях з аеробіки у вищих навчальних закладах з метою мотивації навчальної діяльності та удосконалення процесу фізичного виховання студентів.

Ключові слова: мультимедійні технології, процес навчання, мотивація навчання, аеробіка, інформаційні технології.

В статье рассмотрен вопрос использования современных компьютерных технологий, в частности мультимедийных, на занятиях по аэробике в высших учебных заведениях с целью мотивации учебной деятельности и усовершенствования процесса физического воспитания студентов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, процесс обучения, мотивация обучения, аэробика, информационные технологии.

The article deals with the applying of modern computer technologies. A special attention paid to multimedia systems during aerobics in institutions of higher education. Their aim is to motivate and improve the process of students' physical education.

Key words: multimedia technologies, the process of education, motivation of education, aerobics, informational technologies.

Постановка проблеми та її актуальність

Стрімкий розвиток педагогічної науки у контексті інформатизації сфери вищої освіти вимагає впровадження нових підходів у процес навчання фізичної культури, що забезпечуватиме розвиток комунікативних, творчих та професійних знань студентів та їх потреб у самоосвіті. У останні роки виявляється значний інтерес до розробки і використання комп'ютерних програм в галузі фізичної культури, а інформатизація фізкультурної освіти наполегливо вимагає створення нових засобів навчання на основі використання сучасних технологій. Перед викладачами ВНЗ стоїть важливе завдання – створити необхідні умови для повноцінного фізичного розвитку та виховати у студентів позитивне ставлення до свого здоров'я та фізичної активності. Саме тому актуальним питанням є раціональна організація педагогічного процесу викладання фізичної культури у ВНЗ. Одним із основних напрямків підвищення якості викладання фізичної культури є використання інноваційних технологій, які ґрунтуються на нових методологічних засадах, що розвивають новий підхід до навчання, а саме – мультимедійні комп'ютерні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з названої проблеми свідчить, що науковці віддають перевагу використанню сучасних комп'ютерних технологій (В. Волков, П. Петров тощо). О. Дмитрієв, С. Крицький вважають найбільш ефективним засобом

навчання мультимедійні навчальні програми. Навчанню аеробіки віддають перевагу Т. Лисицька, Є. Крючек. Н. Яружний звернув особливу увагу на розкриття поняття, змісту та засобів фітнесу, акцентуючи увагу на фітнес-програмах з використанням рухової активності аеробної направленості. Серед переваг у використанні комп'ютерних технологій виділяють можливість забезпечення особистісного підходу та персоналізації у співвідношенні з конкретними порушеннями.

Мета дослідження – охарактеризувати основні інноваційно-комунікативні методи (зокрема мультимедійні), що використовуються у процесі викладання аеробіки та проаналізувати засоби їх застосування.

Виклад основного матеріалу

Мультимедіа-технології – один із перспективних напрямів у інформатизації навчального процесу, саме тому все частіше при викладанні аеробіки використовуються мультимедійні технології, спектр яких значно розширився: від створення навчальних програм до розробки цілісної концепції побудови освітньої програми в галузі мультимедіа, формування нових засобів навчання. Мультимедіа- та гіпермедіа-технології інтегрують у собі потужні розподілені освітні ресурси, що здатні забезпечити середовище для формування та розвитку ключових компетентностей, до яких відносяться в першу чергу інформаційна й комунікативна. Мультимедіа- та телекомунікаційні технології відкривають принципово нові методичні підходи

до організації педагогічного процесу в системі викладання фізичної культури.

Використання комп'ютерних технологій при викладанні аеробіки передбачає вирішення двох функціональних завдань: виробити у студентів уміння й навички користування новими засобами діяльності, використання комп'ютерних технологій з метою корекції порушень загального розвитку організму. На нашу думку, орієнтиром у розробці розвиваючих програм для викладання аеробіки мають бути сучасні комп'ютерні технології, а саме:

- **мультимедіа** (лат. Multum + Medium) — комбінування різних форм представлення інформації на одному носії, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше — анімації і відео. Характерна, якщо не визначальна, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків — гіперпосилання. Поняття, що означає сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних буде вміщувати текстову і образну інформацію, відеокліпи і таблиці, і все це має однаково легкий доступ. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати і одержувати будь-яку форму інформації, взаємозамінну за бажанням. **Мультимедійні презентації** можуть бути проведені, показані через проектор, або ж на іншому локальному пристрої відтворення. Широкомовна трансляція презентації може бути як «живою», так і попередньо записаною. Широкомовна трансляція або запис можуть бути засновані на аналогових або ж електронних технологіях зберігання й передачі інформації. Варто відзначити, що Мультимедіа може бути або завантажена з інтернету на комп'ютер користувача й відтворена будь-яким чином, або відтворена за допомогою технологій

поточної передачі даних;

- **мультиплікація** (з лат. multiplicatio — розмноження, збільшення, зростання) або анімація (з лат. anima — душа і похідного фр. animation — оживлення) — вид кіномистецтва, твори якого створюються шляхом зйомки послідовних фаз руху намальованих (графічна мультиплікація) або об'ємних (об'ємна мультиплікація) об'єктів;
- **відео** (від лат. video — дивлюся, бачу) — під цим терміном розуміють широкий спектр технологій запису, обробки, передачі, зберігання й відтворення візуального і аудіовізуального матеріалу на моніторах. У побутовому значенні відео- означає відеоматеріал, телесигнал або кінофільм, записаний на фізичному носії (відеокасеті, відеодиску й т. п.).

Отже, мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедійних продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Саме тому актуальним є запровадження мультимедійних методів у технології викладання аеробіки. Звичайно, жоден комп'ютер не замінить живого виконання будь-якої фізичної вправи, однак розробка спеціальних презентацій, фільмів спортивної тематики та створення комп'ютерних моделей дають змогу студентам візуально сприйняти правильність виконання тієї чи іншої вправи й сформулювати правильний підхід щодо дотримання здорового способу життя.

Основними видами педагогічної діяльності при застосуванні мультимедійних технологій на заняттях з аеробіки є:

1. Метод лінійного подання інформації, який послідовно знайомить студента з основним матеріалом дисципліни. Переваги даного методу у більш широких можливостях інтеграції різних типів мультимедійної

інформації в межах одного засобу навчання. Недоліком є відсутність можливості контролю за ходом викладу матеріалу. Цей метод рекомендований студентам, які потребують оглядового вивчення матеріалу.

2. Метод нелінійного подання інформації. Це метод організації мультимедійними засобами нелінійних способів зв'язку інформації і використання структурованої системи навігації між мультимедійними ресурсами на основі гіперпосилань. Такі методи дозволяють студентів виявляти самостійність у виборі навчального матеріалу. Перевагами даного методу є чітке структурування матеріалу, можливість пошуку інформації, навігації у великих базах даних. Цей метод використовується тоді, коли студенти уже мають певні знання з дисципліни і можуть самостійно ставити завдання.

Доречним є питання розробки власних мультимедійних ресурсів, які більш спрямовані на специфіку дисципліни. Під час підготовки мультимедійних засобів навчання треба бути теоретично і практично підготовленим; враховувати і висвітлювати ті питання, які необхідно студентам знати і володіти ними на практиці. Створена нами програма має два розділи: теоретичний (інформаційний) і практичний (операційний). Теоретичний розділ мультимедійної програми передбачає вивчення історії виникнення і розвитку аеробіки (танцювально-ритмічних напрямків фізичної культури), сучасного стану; оволодіння сучасною термінологією; класифікацією вправ; оволодіння знаннями медико-біологічного, біомеханічного та психологічного змісту. Практичний розділ спрямований на удосконалення умінь і навичок студентів з аеробіки і передбачає таке: оволодіння термінологією вправ з аеробіки; оволодіння правильною технікою виконання базових елементів аеробіки, методикою побудови комбінацій; уміння проводити заняття під музичний супровід.

При цьому було враховано засво-

єння вправ з низькою і високою інтенсивністю. Наприклад, до рухів низької інтенсивності в аеробіці належать прості за координацією кроки і комбінації, що дозволяє засвоїти основні елементи з правильною технікою. На заняттях з високою інтенсивністю використовуються велика амплітуда рухів. Важливим методичним прийомом при проведенні занять з аеробіки є зміна темпу виконання хореографічних рухів.

3 метою розвитку особистісних якостей, а саме пізнавальних елементів у процесі фізичного виховання студентів була розроблена мультимедійна програма «Аеробіка для студентів». Кожен елемент програми обов'язково має елементи візуальної подачі матеріалу. В меню комп'ютерної програми подано перелік усіх вкладок і гіперпосилань.

Розділ «Теоретичні відомості з аеробіки» містить інформацію, орієнтовану на отримання додаткових відомостей про дисципліну та фізіологічні потреби людини певного віку. Інформацію про фізіологічні потреби та значення фізичної підготовки молоді подано у розділі «Значення рухів». Питання співвідношення рухів з музичальним ритмом висвітлено у розділі «Вправи під музику», тут же названо складові тренувального заняття. У розділі «Аеробіка» – розкрито ключові поняття дисципліни, класифікацію танцювальних напрямків. Розділ «Практичні рекомендації» містить інформацію по використанню розроблених комплексів.

У кожному розділі є гіперпосилання, за допомогою яких студенти можуть отримати більш доступну інформацію по цій темі.

Програма має також вкладки. Вкладка «Фізичні вправи» подає зразкові комплекси базових рухів аеробіки та їх комбінації.

Вкладка «Відео-заняття» дозволяє перейти до бази даних відео занять, яка містить відеоролики комплексів аеробіки, розроблених для використання у визначених і невизначених

формах занять. Демонстрація елементів аеробіки здійснюється за принципом дзеркального показу з багаторазовим повторенням у повільному, швидкому показі, а також варіаціями рухів.

Таким чином, головною особливістю змісту даної методики навчання аеробіки є наявність комп'ютерного мультимедійного оточення, що включає інформаційну систему, яка містить замкнений обсяг інформації з аеробіки. При цьому кожен елемент її структури має посилення на інші логічно пов'язані з нею елементи.

Складовими даної методики є :

- створення мультимедійної навчальної програми в електронному вигляді;
- використання технічних засобів навчання (комп'ютер);
- компонування змісту програмного матеріалу;
- оптимізація навчального процесу за рахунок використання комп'ютерних технологій;
- можливість вільного вибору інформації самим користувачем, навчання в індивідуальному темпі;
- диференційований підхід;
- поєднання індивідуальної та групової роботи;
- розвиток навичок самостійної роботи та самоконтролю.

Упровадження в педагогічний процес мультимедіа-технологій виявило ряд позитивних чинників і низку складних моментів. Так, організація занять із використанням мультимедіа-технологій і спеціальний медіапроектор дає можливість наочно демонструвати можливості програмного забезпечення та економити час, інтенсифікуючи тим самим вивчення навчального матеріалу. У той же час з'являються додаткові вимоги до підготовки мультимедійних матеріалів викладачем і організації самого заняття. Включення інформаційних мультимедійних технологій робить процес навчання більш технологічним і більш результативним. Але головний успіх - інтерес студентів, їх готовність до творчос-

ті, потреба в одержанні нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити заняття з фізичної культури не схожими одне на друге. Це відчуття постійної новизни сприяє розвитку у студентів інтересу до навчальної дисципліни.

Використання мультимедіа на занятті через інтерактивність, що здатна структурувати та візуалізувати інформацію, підсилює мотивацію студентів, активізуючи їх пізнавальну діяльність, як на рівні свідомості, так і підсвідомості.

Висновки

Практичне використання мультимедійних програм у процесі вивчення аеробіки означає: ретельно відібрану мотивацію навчання не лише «примусового» характеру (оцінки), але й особистої зацікавленості і задоволення навчальним процесом; оцінку за кінцевим результатом, заохочення творчості у процесі створення і виконання комплексу вправ; індивідуальний підхід до кожного студента, а також його адаптацію у процесі навчання.

Одним із головних завдань використання комп'ютерних технологій є надання студентам максимальних можливостей у засвоєнні навчального матеріалу, враховуючи при цьому їх індивідуальні особливості. Навчальні комп'ютерні програми дозволяють не лише надати великий обсяг інформаційно-довідкового матеріалу, оцінити рівень знань з конкретного розділу аеробіки, але й провести демонстрацію рухових дій з використанням ілюстрації статичного типу у вигляді комп'ютерної відео мультиплікації, відеофільмів та відеороликів, звукового супроводу.

Сучасні засоби навчання на основі медіа технологій мають унікальні властивості і функції наочності, які здатні змінити весь процес навчання. При цьому вони повинні відповідати загально дидактичним та методичним вимогам, від дотримання яких може залежати швидкість сприйняття навчальної інформації, її розуміння,

засвоєння і закріплення отриманих знань. Таким чином, використання мультимедійних технологій на заняттях з аеробіки дозволяє перейти від

пасивного до активного способу реалізації освітньої діяльності, під час якого студент стає головним учасником процесу навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы). / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1970. – 300 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
4. Годик М. А. Исследование двигательной активности студентов с помощью компьютерной экспертизы / М. А. Годик, В. Н. Тимошкин // Теория и практика физ. культуры. –1990. – № 2. – С. 32–33.
5. Зайцева В. В. Компьютерные консультации по оздоровительной физкультуре / В. В. Зайцева, В. Д. Сонькин // Теория и практика физ. культуры. 1990. – № 7. – С. 46–50.
6. Кашуба В. Про можливості використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі адаптивного фізичного виховання/ Кашуба В., Зіяд Н., Сергієнко К. Дніпропетровськ ДДІФКС // Науково-практичний журнал «Спортивний вісник Придніпров'я» – Дніпропетровськ, 2007. – № 1/2. – С. 11–15
7. Крючек Е.С. Аэробика: содержание и методика оздоровительных занятий / Учебно-методическое пособие. М.: Тера-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 11-14.
8. Киришев С. П. Компьютерные технологии обучения упражнениям на уроке физкультуры / С. П. Киришев // Теория и практика физ. культуры. –1993. –№5. – С. 38–40.
9. Кречман Д. Л. Мультимедиа своими руками / Д. Л. Кречман, А. И. Пушков. СПб., 1999. – 528 с
10. Понятия, содержание и средства фитнеса / Яружний Н.В. – Минск : Материалы Международной научной конференции. – Минск, 2008. – С.427–431

НОГІНСЬКА А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент
ФЕДОРОВА І.В.,
викладач,
Одеський державний аграрний
університет,
м. Одеса

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРІВ-АГРАРІЇВ

У статті розкриваються педагогічні умови формування професійної майстерності фахівців-аграріїв. Пропонуються окремі інновації у методиці професійної підготовки магістрів.

Ключові слова: педагогічні умови, педагогічна модель навчання, андрагогічна модель навчання, метод активного навчання.

В статье раскрываются педагогические условия формирования профессионального мастерства специалистов-аграриев. Предлагаются отдельные инновации в методике профессиональной подготовки магистров.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогическая модель обучения, андрагогический модель обучения, метод активного обучения.

The article deals with pedagogical conditions of professional trade specialists farmers. We offer some innovation in methods of training masters.

Key words: teaching conditions, teacher training model, andragogical model of learning, active learning method.

Традиційно вважається, що ефективність професійної підготовки фахівців у вищій школі залежить від правильного визначення і забезпечення відповідних педагогічних умов. Науковці (О. Біла, І. Богданова, С. Калашникова, Н. Кічук, В. Корнєшук, З. Курлянд, В. Майборода, Н. Кожемякіна, А. Семенова, Л. Столяренко, Є. Ранацевш та ін.) трактують педагогічні умови як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців [1;5]. З урахуванням зазначених вище положень нами були визначені педагогічні умови формування професійної підготовки магістрів у вищій школі, а саме: залучення студентів до взаємодії та взаємовідносин в андрагогічній моделі навчання; забезпечення міжпредметних зв'язків у професійній підготовці магістрів у вищій школі; наявність методичного супроводу у процесі аудиторного навчання та самостійної роботи студентів-магістрів.

Щодо першої педагогічної умови – залучення студентів до взаємодії та взаємовідносин в андрагогічній моделі навчання – зазначимо, що це дозволить цілеспрямовано впливати на свідомість і соціально-рольову поведінку майбутніх фахівців ще з першого курсу навчання у ВНЗ.

Р. Льюїс, досліджуючи андрагогічну модель, вважає за потрібне застосовувати відкриту систему навчання і доводить її переваги порівняно із закритою системою.

У науково-методичній літературі виділено дві основні моделі навчання у ВНЗ – педагогічна й андрагогічна. Розглянемо погляди різних науковців з приводу цих двох моделей.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення має викладач. Саме він визначає всі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи, засоби і джерела навчання. Студент у педагогічній моделі навчання посідає підпорядковане, залежне положення і не має можливості серйозно впливати на планування та оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації процесу навчання доволі пасивна, адже основна роль – це сприйняття соціального досвіду, який передається йому викладачем.

Враховуючи результати дослідження Р. Льюїса, зазначаємо, що професійна підготовка фахівців-аграріїв повинна базуватися на відкритій системі навчання, яка дає змогу діалогізації навчального процесу, тобто прямій взаємодії між викладачем і студентом [4]. Сучасність цієї моделі полягає в тому, що студент сам формує мету і програму свого навчання і може використовувати широке коло навчальних матеріалів, добутих із різних джерел. Ці положення моделі Р. Льюїса були нами враховані при формуванні першої педагогічної умови.

Сучасність моделі за С. Змєєвим полягає у тому, що дослідник пропонує у своїй андрагогічній моделі застосовувати процес самостійного визначення параметрів навчання, пошук знань, умінь та навичок, а також

навчання за міждисциплінарними блоками. Врахування цих положень допоможе у формуванні і реалізації другої педагогічної умови [3].

Засновник андрагогіки М. Ноулз головну різницю між андрагогічною і педагогічною моделями навчання бачив у різниці мотивів діяльності дорослих у процесі навчання. В андрагогічній моделі при створенні та реалізації програми навчання активна, провідна роль відводиться студенту, а у педагогічній – викладачу. Сучасність моделі, яку запропонував М. Ноулз, полягає в рекомендації організаторам навчального процесу у ВНЗ враховувати основні життєві завдання різних за віком дорослих людей, які вони намагалися вирішити, навчаючись у системі ВНЗ за такими критеріями: професія і кар'єра, оселя і родина, розвиток власної особистості, використання вільного часу, здоров'я, колективне життя [6]. У моделі, запропонованій М. Ноулзом, нами була врахована провідна роль студента у навчанні, а також особливості навчання на кожному курсі.

Аналізуючи цілі навчання у залежності від статі і соціального стану, Дж. Джонсон відмічає, що організаційно освіта дорослих повинна складатися з таких основних блоків: споживчого (освітні потреби студентів); інформації і керування; структурного; змістовно-методичного; кадрового і наукового забезпечення. На його думку, освіта дорослих повинна відповідати конкретним потребам і охоплювати практично всі аспекти життя, всі галузі знань. Вона може бути поділена на два основних змістових блоки: соціально-рольовий і загальнокультурний. Цей поділ на основні змістові блоки дозволив окреслити межі при визначенні трьох педагогічних умов.

Порівняльний аналіз моделей навчання дозволив віддати перевагу у процесі підготовки майбутніх магістрів-аграріїв андрагогічній моделі, яка б сприяла організації діяльності

студентів і викладача. До її основи закладено сім загальних положень, а саме: провідна роль студента у процесі навчання; прагнення до самореалізації, до самостійності, до самоуправління; володіння певним життєвим досвідом; вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; розрахунок на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань та якостей; навчальна діяльність, яка значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або сприяють процесові навчання, або обмежують його; процес навчання, який організовується у вигляді спільної діяльності студента і викладача на всіх етапах (планування, реалізація, оцінювання) і у процесі корекції.

Андрагогічна модель реалізується через наступні принципи організації процесу навчання: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність студентів є основним видом їхньої навчальної роботи); принцип спільної діяльності (цей принцип передбачає спільну діяльність студента і викладача, а також діяльність з іншими студентами з планування, реалізації та оцінювання процесу навчання); принцип опори на досвід студентів (відповідно до цього принципу життєвий досвід студента використовується як для нього самого, так і для його товаришів); індивідуалізація навчання (кожен студент спільно з викладачем, а у деяких випадках і з іншими студентами створює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби та цілі навчання, яка враховує їхній досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості і т. ін.); системність навчання (цей принцип передбачає дотримування відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів навчання); конкретність навчання (відповідно до цього принципу, навчання, з одного боку, пере-

слідують конкретні життєво важливі для майбутніх фахівців-аграріїв цілі, які орієнтовані на виконання ними соціальних ролей та удосконалення особистості, а з іншого – будується з урахуванням професійної, побутової діяльності та його просторових, тимчасових, професійних, побутових факторів); принцип актуалізації результатів навчання (даний принцип передбачає негайне застосування на практиці майбутніми фахівцями-аграріями набутих знань, умінь, навичок); принцип елективності навчання (означає надання майбутньому фахівцю-аграрію певного вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, строків, часу, місця навчання); принцип розвитку освітніх потреб (відповідно до цього принципу, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у майбутнього магістра-аграрія нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання); принцип усвідомленості навчання (він означає усвідомлення процесу навчання та своїх дій щодо організації процесу навчання).

Отже, у принципі закладена важлива риса, особливість навчального процесу, яка діє незалежно від педагога, але вимагає врахування вікових і психічних особливостей студентів. Відповідно підготовка магістра передбачає засвоєння майбутнім фахівцем широкого кола як професійних знань і навичок, так і моделей управління професійним колективом і закладає основи майбутньої науково-педагогічної діяльності.

Щодо першої педагогічної умови – залучення студентів до взаємодії та взаємовідносин в андрагогічній моделі навчання, то нам вважається до-

цільним зробити акцент на визначенні особливостей навчання студентів-магістрів. Основними структурними компонентами студентської життєдіяльності є: навчальна; науково-дослідна; суспільно-виробнича; художня самодіяльність; позанавчальні заняття фізкультурою і спортом. Усі ці види діяльності розширюють взаємозв'язок студентів-магістрів зі студентами-бакалаврами. Студент-магістр може активно впливати на навчально-виховний процес студентів-бакалаврів. А саме – це розповіді про створення вищого навчального закладу освіти, його відокремлених підрозділів, про мотивацію засновників та їхніх найближчих соратників, діяльність керівництва в минулому. Відтворення легендарності досягається за допомогою ритуалів: посвята у першокурсники, шанування прапора навчального закладу, проведення наукових зібрань щодо визначних дат історії створення і функціонування вищого навчального закладу та вшанування видатних особистостей професорсько-викладацького складу усього періоду розвитку аграрної освіти і науки в Україні тощо. Усі ці ритуали формують сприятливу атмосферу для розвитку дослідницької роботи, зберігають наукову спадщину, традиції, здобутки минулих поколінь науковців-аграріїв. Як наслідок – залучення студентів до взаємодії та взаємовідносин в андрагогічній моделі навчання та формування педагогічної майстерності магістрів-аграріїв.

Щодо другої педагогічної умови – забезпечення міжпредметних зв'язків у формуванні педагогічної майстерності студентів-магістрів, то тут увага була приділена вивченню навчальних планів і програм з підготовки майбутніх аграріїв. У процесі розробки бінарного семінару аналіз навчальних програм суміжних дисциплін виявив недоліки планування послідовності і наступності вивчення окремих тем запланованих навчальних дисциплін окремих напрямів під-

готовки. А саме, вивчаючи дисципліни «Психологія і педагогіка», «Історія української культури», «Соціологія» студенти раз у раз розглядають одні і ті ж історичні періоди і суспільно-політичні процеси відповідно до мети і навчальних завдань окремої дисципліни, але лише одиниці вдало користуються засвоєними знаннями з попередньо вивченого матеріалу, а переважна більшість студентів стикається з проблемами щодо аналізу історичної ситуації і соціальних процесів.

Тому актуальності набуває третя педагогічна умова – забезпечення методичного супроводу майбутнього магістра-аграрія у період аудиторного навчання та самостійної роботи, який вимагає уточнення таких понять, як «супровід», «методичний супровід».

У сучасній педагогічній науці активно уточнюється зміст поняття «супровід». Тому було введено терміни «дидактичний супровід», «інформаційний супровід», «методичний супровід».

Логіка методичного супроводу говорить про необхідність подолання труднощів, які викликані переходом викладача на новий рівень становлення педагогічної культури. Принципи методичного супроводу – природності, усвідомлення й експериментальності – оптимально реалізуються в логіці методичного супроводу. Етапи і технологічні особливості методичного супроводу обґрунтовані системою зовнішніх умов, які сприяють найбільш повній реалізації внутрішніх факторів професіонального розвитку. При поетапному (орієнтувальний, пошуковий, рефлексивний етапи) впровадженні методичного супроводу відбувається відбір змісту, виділення технологічних особливостей і логіки застосування.

К. Абульханова-Славська проблему активізації самостійної роботи студентів розглядає через призму психології особистості, наголошує на тому, що активність – це типовий для

особистості узагальнений, ціннісний спосіб відображення і задоволення її життєвих потреб, це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і регулює її особистісну структуру.

Методичний супровід допомагає вирішити ряд методичних проблем сучасного викладача, коли він орієнтує студента у виборі навчальної програми і використанні інноваційних технологій навчання; включає в себе варіативний навчально-методичний комплекс, побудований за тематичним принципом.

Розвиток творчих якостей майбутніх аграріїв здебільшого залежить від характеру взаємодії викладача і студента в процесі аудиторного навчання та самостійної роботи студентів. Таким чином, особистісно-орієнтувальний підхід при організації самостійної роботи студентів має базуватися на діалогізмі, спільній рефлексії, підтримці, визнанні пріоритету особистості студента, відмові викладача від жорсткої регламентації і контролю його діяльності. Він мав позитивний вплив на формування творчого потенціалу майбутніх магістрів-аграріїв. Саме така система взаємодії у педагогіці і психології і визначається терміном «супровід». Його прояв пов'язаний із прийняттям гуманістичної орієнтації освітніх програм.

Забезпечення методичного супроводу майбутнього фахівця у період аудиторного навчання та самостійної роботи – це спеціально організований системний процес взаємодії студента з освітнім середовищем чи окремими суб'єктами, внаслідок якого студент отримав допомогу у формуванні орієнтовного поля, в якому він самостійно і свідомо вирішував проблеми методичного характеру, які виникали в ході виконання ним різних видів науково-дослідної роботи. Методичний супровід студента у період аудиторного навчання та самостійної роботи визначав цілеспрямований саморозвиток і професійне становлення

майбутнього аграрія. Був змінений пріоритет в освіті майбутніх магістрів: замість традиційного засвоєння готових знань в ході лекційно-семінарських занять – самостійна активна пізнавальна діяльність кожного студента. Причому залучення студентів до активного пізнавального процесу супроводжувалось засвоєнням знань і чітким усвідомленням того, де, яким чином та з якою метою ці знання можуть бути використані в майбутній професійній діяльності. За такої організації навчального процесу викладач виконував роль компетентного консультанта.

Вивчивши всі передумови формування педагогічної майстерності нами було виявлено, що якість підготовки магістрів як і бакалаврів буде поліпшено завдяки вдалій навчальній взаємодії студентів, які здобувають різні освітньо-кваліфікаційні рівні. Тому з метою актуалізації навчального процесу щодо формування навичок педагогічної майстерності необхідно застосовувати імітаційні методи, а саме метод активного навчання. Для цього методу характерно: наявність моделі досліджуваного процесу, активна творча взаємодія учасників щодо вироблення і прийняття рішень [2].

У контексті європейської інтеграції вищої освіти України виховання студентів різних курсів потребує нового підходу до науково-педагогічного процесу. Сьогодення вимагає перегляду навчальних методик щодо підготовки магістрів. У зв'язку з цим нами було запроваджено в курсі дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» новий підхід у навчанні магістрів. До визначної дати української історії «200-річчя з дня народження Т.Г. Шевченка» студентам-магістрам було запропоновано підготувати і провести вікторину зі студентами-бакалаврами, метою якої стало поглиблення і перевірка знань студентів щодо суспільно-політичної, літера-

турної та художньої спадщини великого Кобзаря. Вікторина була проведена в рамках семінарського заняття за бінарною методикою, яка передбачає напрацювання умінь взаємодіяти між собою у ході навчального процесу не лише зі студентською аудиторією, але і з колегами. Такий навчальний підхід допоміг розкрити потенціал кожного магістра щодо педагогічної діяльності та вміння працювати в команді. Проведена вікторина отримала позитивний відгук як у магістрів, так і у бакалаврів. Перші мали досвід наставництва у навчально-педагогічному процесі, що у подальшому допоможе їм визначитись у професійному напрямку. Бакалаври ж, у свою чергу, поглибили знання з життя і творчості Т.Г.Шевченка, а найважливіше – отримали приклад і мотивацію перспективи навчальної діяльності.

Таким чином, замість традиційного засвоєння готових знань в ході лекційно-семінарських занять була активізована пізнавальна діяльність кожного студента і магістра, і бакалавра. Причому залучення студентів до активного пізнавального процесу супроводжувалось засвоєнням знань і чітким усвідомленням того де і яким чином та з якою метою ці знання можуть бути використані в майбутній науково-педагогічній і професійній діяльності. За такої організації навчального процесу викладач виконував роль компетентного консультанта.

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів в процесі професійної підготовки є досить актуальною у зв'язку з тим, що в освітньому просторі все частіше застосовуються інноваційні технології [1]. Вирішення актуальних проблем навчально-педагогічного розвитку залежить від методу активного навчання в андрагогічному підході в процесі формування професійної майстерності фахівців-аграріїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богданова І. М. Педагогічна інноватика / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС., 2000. – 149 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – С. 91. – 272 с.
4. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ. – 2-е изд. / Р.Д. Льюис – М.: Дело, 2001. – 448 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
6. Knowles M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.* - Chicago, 1980.

ОВСІЄНКО Ю. І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра вищої
математики і логіки,
Полтавська державна
аграрна академія,
м. Полтава

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ДИСЦИПЛІНИ «ВИЩА МАТЕМАТИКА» ЯК СКЛАДОВІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті уточнено особливості структурних компонентів методичного комплексу дисципліни «Вища математика» в умовах динамічної диференціації, реалізація якої передбачає варіативність домінуючих і допоміжних критеріїв, залежно від навчальних цілей і завдань етапів навчальної діяльності аграріїв.

Ключові слова: диференційоване навчання, домінуючі критерії диференціації, допоміжні критерії диференціації, методична система диференційованого навчання математики, навчальна дисципліна «Вища математика», навчально-методичний комплекс дисципліни.

В статье уточнены особенности структурных компонентов методического комплекса дисциплины «Высшая математика» в условиях динамической дифференциации, реализация которой предусматривает вариативность доминирующих и вспомогательных критериев, в зависимости от учебных целей и заданий этапов учебной деятельности аграриев.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, доминирующие критерии дифференциации, вспомогательные критерии дифференциации, методическая система дифференцированного обучения математике, учебная дисциплина, «Высшая математика», учебно-методический комплекс дисциплины.

In the article we specify structural components of methodical complex for the discipline «Higher mathematics» in the conditions of dynamic

© Овсієнко Ю. І., 2014

differentiation, realization of which foresees ranged dominant and auxiliary criteria, depending on educational aims and tasks during stages of educational activity for agrarians.

Key words: *the differentiated studies, dominant criteria of differentiation, auxiliary criteria of differentiation, methodical system of the differentiated studies of mathematics, educational discipline «Higher mathematics», discipline's educational methodical complex.*

Постановка проблеми. На підставі нормативно-правових документів із питань вищої освіти у вищих навчальних закладах (ВНЗ) навчально-методичний комплекс (НМК) дисциплін визначає сукупність дидактичних і методичних документів, спрямованих на реалізацію освітніх послуг певної науки або галузі знань.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено серед іншого, що: пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є її особистісна орієнтація; освітня діяльність держави націлена на забезпечення індивідуалізації навчання й виховання. Індивідуалізація у ВНЗ реалізується в процесі організації диференційованого навчання студентів.

Аналіз досліджень. Проблема вдосконалення окремих складових навчально-виховного процесу ВНЗ є актуальною. Її висвітлено в дослідженнях А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, С. У. Гончаренка, Б. П. Єсіпова, В. А. Козакова, Р. А. Нізамова, П. І. Підкасистого та ін. учених. Щодо питання підвищення якості підготовки студентів аграрних ВНЗ, то його розробляли: І. М. Бендера, Н. А. Демешкант, Т. Д. Іщенко, П. Г. Лузан, Л. І. Новицька та ін. науковці. Методичний аспект диференційованого формування математичних знань, умінь і навичок (ЗУН) представлений

у роботах М. І. Бурди, Т. В. Крилової, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкової, В. В. Фірсова, В. О. Швеця та ін. методистів-науковців. Що ж до досліджень проблем оновлення окремих компонентів методичної системи математичної освіти, поліпшення рівня підготовки майбутніх аграріїв засобами вищої математики, то їх недостатня кількість.

Метою статті є аналіз складових методичної системи диференційованого навчання вищої математики аграрного ВНЗ, уточнення її компонентів, як елементів НМК дисципліни «Вища математика».

Завдання статті: представити структуру НМК дисципліни «Вища математика», уточнити його складові в умовах динамічної диференціації.

Виклад основного матеріалу статті. Методична система диференційованого навчання вищої математики в аграрному ВНЗ складається із п'яти компонентів: цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм. Під диференційованим навчанням вищої математики будемо розуміти таку форму організації навчання, для якої характерні врахування індивідуально типологічних особливостей студентів, об'єднання останніх у динамічні типологічні групи. Мета математичної підготовки, під час такого навчання, однакова для всіх типологічних груп, а цілі на кожному з етапів навчального процесу або однакові, або для окремих

груп різні. Досягнення загальної мети навчання різними групами студентів відбувається шляхом варіювання викладачем методами, організаційними формами і засобами під час повідомлення змісту навчального матеріалу, в процесі формування у студентів практичних навичок на досяжному для кожного з них рівні ЗУН.

Призначенням НМК дисципліни «Вища математика» є забезпечення цілісності навчального процесу шляхом розробки викладачем дидактичних і методичних документів у яких адаптовано цілі, зміст, методи, засоби й організаційні форми підготовки фахівців напряму «Агрономія».

Складові НМК дисципліни «Вища математика» відповідають кожному компоненту методичної системи диференційованого навчання. Виділимо важливі психолого-педагогічні характеристики, які доцільно враховувати під час створення НМК дисципліни «Вища математика»: *навченість і наукованість, пізнавальні стилі, рівень сформованості самостійності й мотивації студентів*. Зазначені характеристики виступають критеріями здійснення динамічної диференціації процесу математичної підготовки, їх урахування сприяє підвищенню математичної компетентності фахівців із агрономії під час диференційованого навчання. Вони варіюються залежно від навчальних цілей і завдань відповідних етапів пізнавальної діяльності студентів-аграріїв.

Проаналізуємо складову методичної системи, завданням якої є планування процесу математичної підготовки, що вибудовується в умовах диференційованого навчання із урахуванням цільового компонента.

Виділимо цілі математичної підготовки в аграрному ВНЗ: державні, галузеві, спеціальні, предметні, цілі занять. Цілі кожного рівня деталізовано у нормативно-правових документах, що регулюють процес управління й організації навчальною діяльністю студентів. Практична реалізація дер-

жавних, галузових і спеціальних цілей здійснюється в процесі конкретизації на матеріалі навчальної дисципліни, тобто предметних цілях. Останні прописуються в типовій програмі дисципліни, розкриваються через конкретні завдання засвоєння окремих навчальних модулів – блоків змістових модулів [5].

Типова програма навчальної дисципліни – одна із складових НМК дисципліни. Згідно типової програми викладач здійснює процес планування, що полягає у формуванні предметних навчальних цілей і завдань, яких повинен досягнути та розв'язати в процесі навчання кожен студент на прийнятному для себе рівні. У типовій програмі дисципліни, окрім інших розділів, зазначається перелік компетентностей, якими повинні оволодіти студенти після вивчення дисципліни, встановлюються міжпредметні зв'язки. Ознайомлення студентів із навчальними цілями і завданнями формує пізнавальний інтерес до вивчення дисципліни, що не є фаховою, підсилює мотивацію опанування основних математичних положень із метою застосування їх у професійній діяльності.

У типовій програмі дисципліни, окрім іншого, представлено стислий зміст блоків змістових модулів і модулі навчальної дисципліни, що розділений на рівні: мінімальний (обов'язковий) і базовий (підвищений) [5]. Відповідно до нормативних документів у типовій програмі зміст дисципліни «Вища математика», розділи і їх складові представлені для студентів певного напряму підготовки, які необхідно викладачеві адаптувати згідно навчального плану до конкретного року набору.

Наступний компонент НМК дисципліни – робоча програма. Її зміст, тематика аудиторних занять, самостійної роботи відповідають переліку блоків змістових модулів та їх складовим, згідно нормативних документів [3, 5]. У робочій програмі викладачеві доцільно передбачити розширення

змісту за рахунок додаткових питань і розділів у яких демонструється прикладний зміст дисципліни, матеріали для поглибленого опанування модулів. Диференціація змісту математичної підготовки майбутніх аграріїв націлена на забезпечення як освітніх потреб студентів, які мають найнижчий рівень навченості й научуваності зі шкільного курсу математики, так і тих, які мають високий рівень, пізнавальні інтереси яких націлені не лише на професійну підготовку, а й на подальшу перспективу науково-дослідницької діяльності.

Євроінтеграційні процеси в освіті й науці, дистанційне навчання, підвищення ролі самостійної роботи студентів, а також активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, спонукає викладача до розміщення на сайті ВНЗ робочої програми конкретного року набору для вільного доступу як адміністрації установи, так і широкого загалу користувачів. Кожен студент, який має доступ до мережі інтернет, у разі необхідності отримує змогу ознайомитись із орієнтованим тематичним планом і розподілом часу за модулями та видами занять для кожного залікового кредиту окремо з урахуванням структури та форми індивідуального завдання, самостійної роботи.

Наступні складові методичної системи диференційованого навчання математики призначені для індивідуального, групового, аудиторного й позааудиторного користування студентами. Це: підручники, опорні конспекти, інструктивно-методичні матеріали (плани занять, інструкції, методичні рекомендації, алгоритми й приклади розв'язування задач) практичних занять, до проведення ділових ігор і розв'язування ситуаційних задач, до самостійної роботи, до роботи з тестовими завданнями, підготовки до іспитів, вказівки до виконання і захисту контрольних робіт для студентів заочної форми навчання. Вони є компонентами НМК дисципліни – методич-

ні розробки, які відповідають кожній організаційній формі навчального процесу, що згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 43), призначені для: навчальних занять; самостійної роботи студентів; практичної підготовки; контрольних заходів. Основними видами навчальних занять у ВНЗ є: лекція; практичне (лабораторне, семінарське), індивідуальне заняття; консультація [4].

Одна з організаційних форм навчання у ВНЗ – це *лекція*. Метою проведення лекційних занять в умовах диференційованого навчання є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на оволодіння ними певним рівнем програмного матеріалу, відповідно до індивідуальних і психолого-педагогічних особливостей. Під час підготовки до лекційних занять: планування, добору форм, методів, прийомів і засобів навчання домінуючими мають бути такі критерії диференціації: *пізнавальні стилі, навчальна мотивація і навченість; допоміжними: научуваність, рівні сформованості самостійності*. У матеріали НМК дисципліни, окрім загальноприйнятих складових, доцільно вміщувати окремим компонентом методичні розробки з опорними конспектами (рис. 1); завдання для демонстрації теоретичних положень різних рівнів складності, в процесі розв'язування яких наочною є математична інтерпретація результатів майбутньої професійної діяльності (табл. 1).

У таблиці (табл. 1) представлено матеріали для актуалізації досвіду й опорних знань студентів під час опанування змістового модуля «Системи лінійних рівнянь», для формування у їх свідомості образів-асоціацій між відомими об'єктами і новими способами діяльності з ними (додаванням матриць, множенням на число, ін. діями). Опорні конспекти дозволяють першокурсникам не тільки краще сприйняти, зрозуміти матеріал, а й усвідомити, запам'ятати основні принципи й алгоритми діяльності із

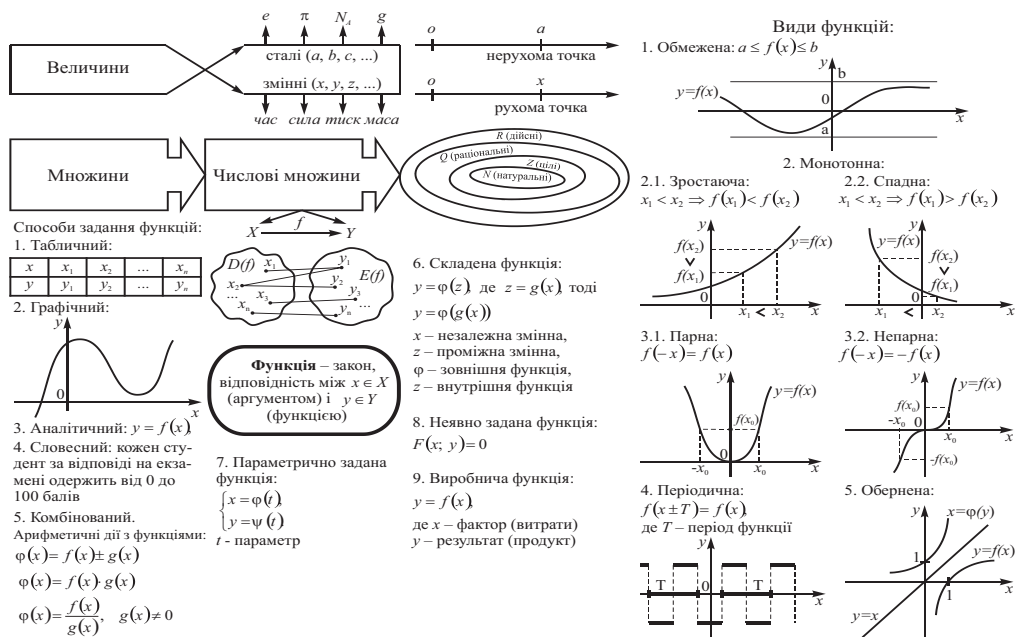


Рис. 1. Фрагмент презентації змістових модулів «Основи диференціального числення», «Застосування визначеного інтеграла»

ними, що досягається одночасно зоровим сприйняттям аналітичного запису (таблиць, графіків, схем) і слуховим (назв об'єктів, властивостей, ознак).

Завдання (табл. 1): 1*) визначити загальну площу зернових культур; 2**) скільки мінеральних добрив було внесено на ділянки з номерами від одного до п'яти; 3***) визначте валовий збір зернових культур. (Зауваження: «*» відмічено рівень складності завдання).

Таблиця 1

Статистичний аналіз урожайності зернових культур

№ з/п ділянки	Врожайність зернових культур, ц/га	Якість ґрунту, бали	Мінеральні добрива на 1 га зернових культур, кг д.в.	Площі ділянок, га
1	2	3	4	5
1	28,0	79	133	10
2	21,0	70	107	8
3	27,6	80	150	11
4	16,2	71	85	9
5	29,7	77	160	5

Перелік лекцій різних типів із мультимедійними презентаціями, описом їх структури і змісту є обов'язковою складовою комплексу дисципліни «Вища математика» в умовах диференційованого навчання.

Наступна організаційна форма навчання – практичні заняття. Їх метою є забезпечення студентів математичним апаратом, необхідним для подальшого професійного становлення. Домінуючими критеріями диференційованого

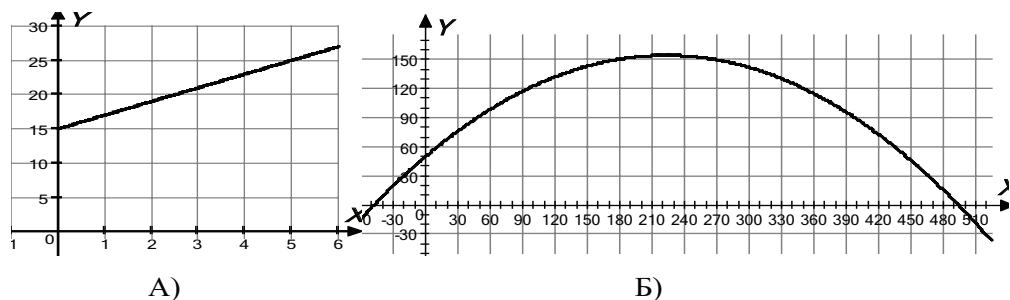


Рис. 2. Приклади завдань диференційованих за рівнями складності, умови яких представлено у різних формах

формування практичних умінь і навичок мають бути навчені і научваність, рівень сформованості самостійності; допоміжними: пізнавальні стилі, мотиваційний компонент.

Обов'язковими складовими НМК дисципліни, що містяться в розділі «Методичні рекомендації для проведення практичних/семінарських занять та плани занять» є, окрім іншого, система задач, диференційованих за рівнями складності (задачі 1-4 та приклади інших завдань представлені в публікації [1]), завдання, умови яких представлені схематично, аналітично, графічно (рис. 2, А; Б), комплекс задач прикладного змісту, розв'язування яких доцільно оптимізувати засобами інформаційно-комунікаційних технологій [1], «*» позначаємо рівень складності завдань.

Задача 1. Ріст урожайності зернових культур у фермерському господарстві за останні 5 років задано графіком (рис. 2, А) (на осі ординат відкладено врожайність (ц/га); на осі абсцис – роки). Визначити: а*) врожайність зернових культур у фермерському господарстві 5 років тому; б**) на скільки центнерів щорічно зростає врожайність зернових культур у господарстві; в*) у якому році врожайність досягне 24 ц з 1 га; г***) побудувати графік залежності росту врожайності зернових культур у фермерському господарстві за умови, що початкова становила – 20 ц/га, а тенденція росту врожайності залишалась без зміни.

Задача 2. На малюнку (рис. 2, Б) зображено графік залежності врожайності y (ц/га) зерна кукурудзи від кількості внесеного азотного добрива x (кг/га), що описується аналітично у вигляді: $y(x) = -0,0021x^2 + 0,936x + 49,84$.

Визначити: 1*) при якій кількості внесених добрив урожайність кукурудзи найбільша; 2*) аргументувати доцільність (недоцільність) внесення надто великої кількості добрив. Висновки підтвердити графіком.

Задача 3. Чисельність популяції комах у момент часу t (дні) задана функцією $P(t) = 10000 - 9000(1 - t)$. Визначити: а*) початкову чисельність популяції; б*) чисельність популяції через один день після початку спостереження; через 10 днів.

На особливу увагу в структурі математичної підготовки майбутнього аграрія заслуговує самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час заняття і позааудиторно. Її метою є вивчення, закріплення й узагальнення основних теоретичних положень, навичок розв'язування вправ і задач, передбачених програмою підготовки фахівця в умовах кредитно-модульної технології навчання. Домінуючими критеріями самостійної роботи в умовах диференційованого навчання вищої математики мають бути рівень сформованості самостійності, навченість і научваність, допоміжні – навчально-пізнавальна мотивація, особливості пізнавальних стилів студентів. Обов'язковим струк-

турним компонентом самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів є чітко сплановані форми і терміни перевірки результатів їх навчальних досягнень, критерії оцінювання. У НМК дисципліни, в розділі «Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів», доцільно формувати завдання різних типів і рівнів складності, добирати їх відповідно до тем, із урахуванням реального часу на виконання, структурувати таким чином, щоб забезпечити повторення основних тем шкільного курсу алгебри й геометрії та засвоїти базові положення вищої математики на рівні близькому до поглибленого, але в той же час лише в такій мірі, яка необхідна для майбутнього технолога з агрономії. Зміст навчального матеріалу, що є предметом самостійного опрацювання повинен містити рекомендовану обов'язкову й додаткову літературу; завдання для роботи зі спеціальними довідковими й науковими джерелами. Прикладом комплексного завдання прикладного змісту для самостійної роботи студентів першого курсу агрономічного факультету, диференційованого за рівнем складності є завдання розрахунково-графічної роботи, умова якого представлена в публікації [2].

Однією із складових НМК дисципліни, метою якої є встановлення зворотного зв'язку та визначення рівня навчальних досягнень студентів з математики є розділ «Навчально-методичні матеріали для поточного, модульного та підсумкового контролю». Завдання для контролю диференціюються (базовий і обов'язковий рівні) для формування хоча б мінімального рівня засвоєння матеріалу модулів, без якого неможливе опанування студентами на належному рівні дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Окремими підпунктами обов'язково слід включати завдання прикладного змісту для контролю й самоконтролю, що знайомлять студентів із застосуванням математики у біофізиці, агробіології, інших галузях

знань. Згідно Законодавства України про вищу освіту одним із засобів діагностики якості вищої освіти є стандартизовані методики, призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості ЗУН, професійних, світоглядних та громадянських якостей [4]. Нижче представимо приклади завдань прикладного змісту у тестовій формі.

1*) Маса у 1 м³ сіна, соломки й інших грубих кормів визначається (при інших рівних умовах) тривалістю x (у місяцях) часу зберігання після скирдування аналітичним виразом: $y(x) = 5x + 47$. Знайти масу 1 м³ сіна після 1,5 місяця його зберігання (оберіть правильний варіант відповіді):

- а) 47 м³;
- б) 57 м³;
- в) 54,5 м³;
- г) 59,5 м³.

2*) Залежність продуктивності праці п'ятикорпусного плуга ПЛН5-35 (У, га) від тривалості зміни (T , год) виражається функцією: $u = 0,7018t + 2,4709$. Якщо початкова тривалість зміни $t_1 = 7$ год, а кінцева $t_2 = 9$ год, то при інших рівних умовах продуктивність п'ятикорпусного плуга ПЛН5-35 збільшиться (оберіть правильний варіант відповіді):

- а) на 1,4 га;
- б) на 2 га;
- в) на 2,5 га;
- г) на 0,5 га.

3*) Для експериментальної висадки сільськогосподарських культур виділяють ділянку прямокутної форми площею 3456 м² і розділяють її навпіл. Для економії коштів на огорожу обох ділянок парканом, найбільш вигідні їх розміри мають бути (оберіть правильний варіант відповіді):

- а) 86,4 м x 20 м;
- б) 108 м x 16 м;
- в) 96 м x 18 м;
- г) 48 м x 36 м.

4**) Висота купи зерна параболічної форми рівна 1,5 м, радіус основи – 3 м. Якщо маса 1 м³ зерна складає 750 кг, то чотиритонних автомобілів для його

перевезення необхідно в кількості:

- а) 6 шт.;
- б) 5 шт.;
- в) 4 шт.;
- г) 3 шт.

5**) На 1 га землі необхідно 60 т перегною і 120 кг мінеральних добрив. Земельна ділянка обмежена лініями $y = x + 3$; $y = 6 - 3x$ й осями координат (одиниця довжини – 1000 м). На ділянку необхідно внести наступну кількість перегною і мінеральних добрив відповідно:

- а) 90 т, 180 кг;
- б) 30 т, 60 кг;
- в) 14 т, 45 кг;
- г) 8 т, 25 кг.

Такі завдання мають бути в арсеналі викладача до кожної теми (розділу, модуля). Їх доцільно розміщувати для загального користування у навчально-методичних розробках та на сайті кафедри.

Індивідуальні навчально-дослідні роботи для студентів напряму підготовки «Агрономія» за навчальним планом не передбачені. Але, з огляду на нормативно-правові документи (Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» [6], Закони України: «Про вищу освіту» [4], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [7] інші законодавчі акти), пріоритетним завданням діяльності ВНЗ є не лише підвищення теоретичного рівня підготовки фахівців, а й формування вмінь застосовувати набуті ЗУН у процесі розв'язування виробничих задач. Для організації індивідуально-групової навчально-дослідницької діяльності студентів-аграріїв обов'язковими структурними компонентами НМК дисципліни на першому курсі є: зміст і дидактичне забез-

печення дослідницьких завдань для самостійного розв'язування, складання розрахункових або практичних задач різних рівнів складності з окремих змістових модулів або з дисципліни в цілому; розроблення функціональних моделей явищ, процесів, конструкцій; комплексний опис агробіологічних процесів і явищ за допомогою функцій, їх властивостей. Такі матеріали є необхідними для підготовки студентів, починаючи з першого семестру навчання у ВНЗ до олімпіад, наукових конференцій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Наведемо тематики завдань, розв'язування яких націлене на формування у студентів навичок дослідницької діяльності: «Математичне обґрунтування форми фар автомобілів»; «Математичне обґрунтування оптимальних розмірів вікон будівлі»; «Дослідження форми схилу насипу до мосту з плавним переходом», «Визначення оптимального добового раціону годівлі корів засобами лінійного програмування» та інші.

Висновки з дослідження. Організація диференційованого навчання математики у ВНЗ аграрного профілю передбачає створення викладачем методичної системи, кожен компонент якої представлено у НМК дисципліни. Щодо перспектив подальших розвідок, то вони полягають у розробці методичних матеріалів для поліпшення математичної підготовки фахівців-аграріїв, в умовах диференційованого навчання вищої математики де б розглядались окремі компоненти методичної системи в умовах диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Овсієнко Ю. І. Методика вивчення алгоритму побудови нелінійних математичних моделей методом найменших квадратів із використанням комп'ютерної техніки [Електронний ресурс] / Ю. І. Овсієнко, Л. О. Флегантов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – Т. 21, № 1

- (21). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em18/emg.html>. – Назва з екрана.
2. Овсієнко Ю. І. Формування у студентів-аграріїв умінь дослідницької діяльності під час навчання вищої математики / Ю. І. Овсієнко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – Вип. 301. – С. 8–14.
 3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за напрямом 6.090101 «Агрономія» : Галузевий стандарт вищої освіти України, чинний від 07.02.2011 р. № 100. – К. : МОН України ; Наукметодцентр, 2011. – 216 с.
 4. Про вищу освіту : Закон України станом на 17 січ. 2002 р. № 12984 / Україна. Верховна Рада. – Офіц. вид. – К. : Верховна Рада України, Ін-т законодавства, 2002. – 95 с.
 5. Програма навчальної дисципліни «Вища математика (за фаховим спрямуванням)» для підготовки бакалаврів напряму 6.090101 «Агрономія» у ВНЗ III–IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України / [уклад. В. Швець, Л. Флегантов, Ю. Овсієнко]. – К. : Аграрна освіта, 2008. – 30 с.
 6. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
 7. Про наукову і науково-технічну діяльність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.

ОЛЕФІРЕНКО Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра інформатики,
Харківський національний
педагогічний університет,
м Харків

ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ

У статті схарактеризовано етапи розвитку дидактичних засобів; розкрито можливості, що надають інформаційно-комунікаційні технології для навчання школярів. Висвітлено місце електронних ресурсів у системі сучасних дидактичних засобів. Показано, що розмаїття засобів навчання суттєво змінює роль вчителя у створенні інструментальної підтримки навчального процесу. Запропоновано класифікацію сучасних дидактичних засобів на основі функціонального підходу.

Ключові слова: дидактичні засоби, дидактичні електронні ресурси, засоби навчання, класифікація дидактичних засобів.

В статье охарактеризованы этапы развития дидактических средств; раскрыты возможности, которые предоставляют информационно-коммуникационные технологии для обучения школьников. Раскрыто место электронных ресурсов в системе современных дидактических средств. Показано, что разнообразие средств обучения существенно изменяет роль учителя в создании инструментальной поддержки учебного процесса. Предложена классификация современных дидактических средств на основе функционального подхода.

Ключевые слова: дидактические средства, электронные дидактические ресурсы, средства обучения, классификация дидактических средств.

The article described the stages of development teaching materials, identified capabilities that provide information and communication technology for teaching pupils. We consider place electronic resources in the modern teaching facilities. It is shown that a variety of learning significantly changes teacher's role in the creation of instrumental support of the education. The classification of modern teaching tools based on the functional approach.

Key words: didactic means, electronic teaching resources, teaching aids, classification of didactic means.

© Олєфіренко Н.В., 2014

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток, удосконалення й розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій спричинюють істотний вплив на всі компоненти навчального процесу – його цілі, зміст, завдання, форми, методи, засоби навчання. Найбільш очевидними є зміни, що стосуються засобів навчання: використання електронних дидактичних ресурсів формує обличчя сучасної освіти. У навчанні школярів поряд з традиційними засобами все частіше використовуються електронні ресурси – підручники та посібники, тренажери, енциклопедії, довідники тощо. Це зумовлює необхідність з'ясування сутності дидактичних електронних ресурсів, їх видів та місця у системі засобів навчання.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. Усвідомлення потужностей комп'ютера для навчального процесу призводить до наукових розробок у галузі психології, дидактики, кібернетики, пов'язаних з пошуком ефективних шляхів використання комп'ютера та комп'ютерної техніки у початковому процесі. У 1980 році С.Пейперт, виступаючи на конгресі ІФП-80 у Японії, передбачає всебічне вторгнення комп'ютера у життя дитини, змінення його ролі – із складного технічного пристрою до звичайного інтелектуального знаряддя та партнера у діяльності дитини. Академік А.П.Єршов, розвиваючи цю думку, наголошував, що комп'ютер у навчаль-

ному процесі не є черговим технічним пристроєм, а таким, що призведе до «формування нового інтелектуального фону, нової операційної обстановки, що органічно і природно використовується дитиною в його розвитку в школі та вдома» [3].

У педагогічній літературі були спроби знайти місце комп'ютеру як технічному засобу навчання та педагогічним програмним засобам у системі дидактичних засобів. Так, у класифікації засобів навчання, запропонованої С.О. Смірновим, І.Б. Котовою та Є.М. Шияновим, навчальні комп'ютерні програми віднесено до ідеальних засобів. Усі засоби навчання автори розділяють на матеріальні (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела) та ідеальні (загальноприйняті системи знаків, система умовних позначень різних дисциплін, засоби наочності, навчальні комп'ютерні програми) [8].

Засоби навчання Г.Ф.Бонч-Бруєвич класифікує за функціями, які вони виконують у навчальному процесі, і виділяє такі групи: засоби подання інформації (аудиторна дошка, плакати, підручники, навчальні посібники, звукові записи, комп'ютерні програми подання інформації та ін.); засоби контролю знань (спеціальні контрольні машини, засоби безмашинного контролю, комп'ютерні програми контролю знань та ін.); навчаючі машини і тренажери; демонстраційні прилади та об'єкти; допоміжні засоби, які використовуються у навчальному процесі (довідкові пристрої, обчислювальна техніка тощо); технічні засоби [2].

Розглядаючи сучасні засоби навчання («засоби навчання нового покоління»), О.Я.Савченко підкреслює, що їх основною відмінністю від попередніх технічних засобів є програмно-апаратна реалізація, тобто, крім «пристроїв відтворення звуку і зображення, для керування ними використовуються й програмні засоби» [9]. О.Я.Савченко виокремлює групи засобів навчання за способом подання інформації: друковані матеріали, натуральні об'єкти, моделі, муляжі і макети, технічні засоби навчання [9, с. 317-321].

Метою статті є висвітлення змін, які відбулися у системі дидактичних засобів у зв'язку з впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, а також обґрунтування класифікації дидактичних засобів на засадах функціонального підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відзначимо, що зміни у системі дидактичних засобів стимулював розвиток і широке використання мультимедіа. Зокрема, у навчанні школярів стало можливим використовувати:

- графічні засоби для наочного подання інформації – фотографії, рисунки, схеми, графіки, слайди, креслення. Розвиток технологій обробки графічних зображень дозволив збагатити навчальний процес високоякісними двовимірними (плоскими) та тривимірними (об'ємними) зображеннями, які використовують багату колірну палітру. Сучасні технології дозволяють школяреві здійснювати й певні маніпуляції із зображеннями – збільшити зображення для розгляду найдрібніших деталей, переміщувати та обертати його для розгляду об'єкту з різних сторін;
- звукозаписи – голос, музичні твори, звуки природи. Сучасні засоби зберігання та відтворення звуку дозволяють використовувати у навчальному процесі записи звуків живої природи, записи музичних та літературних творів, звукові ефекти

для звернення уваги школярів, голосові пояснення тощо. Крім того, поява засобів розпізнавання мовлення розширили можливості навчання мов – рідної та іноземної;

- відеофрагменти та відеоефекти – учбові відео- та кіно-фільми, відео-записи реальних подій. Зростання ємності та надійності носіїв зберігання інформації призвело до можливості зберігання відеоматеріалів у цифровому вигляді, що значно полегшує їх використання у навчальному процесі. Перевагою оцифрованих відеоматеріалів є можливість їх копіювання та тиражування без втрати якості. Це дозволяє школярам використовувати відеофрагменти у домашніх умовах при підготовці до занять, при додатковому навчанні;
- анімації та анімаційні ефекти.

Визнання педагогічних можливостей мультимедіа стимулювало розробку і впровадження значної кількості мультимедійних програмних засобів навчального призначення, які використовувалися у потрібний момент уроку.

З подальшим удосконаленням інформаційних технологій педагогічні програмні засоби збагатилися новими можливостями – інтерактивністю, застосуванням моделювання та комунікативністю [7]. Інтерактивність дозволила розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Вперше за допомогою педагогічного програмного засобу школярі могли не тільки читати текст, переглядати зображення, прослуховувати звуковий супровід та музичні фрагменти, але й виконувати активні дії. Крім того, у навчальних програмах було реалізовано засоби оперативного зворотного зв'язку та передбачено миттєву реакцію на дії школяра, що дало змогу здійснювати контроль за діями школяра і коригувати їх, виробляти рекомендації щодо його подальшої роботи, забезпечувати постійний доступ до довідкової та роз'яснювальної інформації.

Комп'ютерне моделювання замінило коштовні й небезпечні експериментальні дослідження, дало змогу демонструвати і досліджувати явища, які є недоступними для безпосереднього сприйняття, швидкоплинні або занадто повільні процеси, реальне виконання яких або демонстрація в класі утруднена або неможлива. За допомогою мультимедіа-технологій стало можливим створювати віртуальні моделі – моделі уявних об'єктів, які не існують у реальному світі, віртуальні середовища – об'ємний віртуальний простір, де імітовано можливість переміщення користувача відносно об'єктів простору і дій з ними.

Програми навчального призначення забезпечені засобами комунікативності, які надають можливість оперативної взаємодії школярів з вчителем та учнів між собою в ході роботи. Вчитель може віддалено контролювати хід виконання завдання школярами, а школярі можуть спілкуватися за допомогою телекомунікацій.

Розвиток інформаційних технологій, поява нових потужних можливостей програмних засобів для забезпечення різних етапів навчання зумовило появу значного арсеналу педагогічних програмних засобів – електронних посібників та підручників, тренажерів, контролюючих систем, предметних середовищ, енциклопедій та довідників тощо, кожен з яких має свої функції та особливості.

Наступний етап у розвитку дидактичних засобів пов'язаний із появою цифрових технічних пристроїв, які сумісні з комп'ютером і слугують для створення, зберігання або відтворення різних видів інформації, – цифрові фотокамери, відео та веб-камери, аудіо-пристрої, проекційна техніка, інтерактивні дошки тощо. Слід зауважити, що поява в школі будь-якого нового пристрою, підключеного до комп'ютера, значним чином розширює можливості вчителя та учнів. Так, підключення до комп'ютера принтера та ксерокса дозволяє вчителю створювати друківані

дидактичні матеріали та оперативно тиражувати їх для потреб уроку та позакласної роботи; підключення проектора дає змогу забезпечити супровід розповіді наочними ілюстраціями. Сучасні технічні пристрої стали доступними для забезпечення різних потреб навчального процесу, адже вже на даний час фото- та відеокамери обладнанні мобільні телефони, які є звичним атрибутом як учителя, так і школяра. Створені інформаційні матеріали можуть бути перенесені на комп'ютер і легко відредаговані за допомогою сучасних редакторів, які мають інтуїтивно зрозумілі інструменти.

Нові можливості для зберігання та відтворення інформації надають пристрої для читання книг у цифровому форматі – так звані електронні книги. Найчастіше електронні книги використовуються для читання текстів. Проте сучасні електронні книги можуть програвати звукову та відтворювати графічну і відео інформацію. Ємність пам'яті електронної книги дозволяє одночасно мати доступ до сотень томів книжок. Для читання книжок у електронному форматі можна скористатися й іншими пристроями – комп'ютером, мобільним телефоном, смартфоном, планшетом тощо. У такому разі весь комплект підручників та необхідних матеріалів може бути доступним для школяра в будь-який час і в будь-якому місці. Використання звичайних навчальних посібників і підручників у електронній формі надає додаткові зручності для навчання. Програми перегляду електронних текстів забезпечені засобами навігації, що дозволяє школяреві швидко відкрити потрібну сторінку, розділ або тему. Крім того, потрібні дидактичні засоби можуть бути швидко розповсюджені серед учнів, що дозволить вирішити низку проблем, пов'язаних із забезпеченням навчальною літературою.

З появою цифрових пристроїв та засобів редагування цифрової інформації учитель отримав новий потужний інструментарій для модифікації

існуючих дидактичних ресурсів і створення авторських, з використанням матеріалів власних відеозйомок, фотографій тощо. Це дає змогу не тільки збагатити спектр дидактичних засобів, інтегрувати зміст навчання з реаліями оточуючого світу, а й зробити процес навчання точно скоригованим на досягнення поставленої дидактичної мети з урахуванням конкретних особливостей учнів даного класу [6].

Серед технічних пристроїв, які підключаються до комп'ютера, окреме місце займають навчальні лабораторні комплекси. Застосування таких комплексів перетворює комп'ютер на потужний інструмент експериментальної діяльності. Лабораторні комплекси включають набори датчиків, перетворювачів, вимірювальних приборів, електронних конструкторів, робототехнічних установок, шкільних метеорологічних станцій, блоки живлення та інше обладнання, яке підключене до комп'ютера. Вимірювальні прибори дозволяють отримувати інформацію про стан досліджуваного об'єкту та його фізичні параметри (температура, тиск, напруга, струм тощо), накопичувати та опрацьовувати її за допомогою програмного забезпечення, відтворювати досліджувані залежності у графічному вигляді. Таким чином, навчальний експеримент наближається до наукового, і школярі поступово набувають досвіду, корисного для здійснення реальних експериментів і проведення досліджень з використанням сучасних наукових засобів і технологій [4].

Наступний етап у розвитку дидактичних засобів пов'язаний із новими можливостями, що надали мережні технології для навчання. Глобальна комп'ютерна мережа зробила доступним будь-якому користувачеві накопичені людством культурні й наукові надбання, що зберігаються на електронних носіях, уможливила їх активне використання у процесі навчання. З удосконаленням Інтернет-технологій освітнього призначення

з'явилися нові педагогічні інструменти, які можуть бути використані як для організації дистанційного синхронного або асинхронного навчання, так і для стаціонарного: віртуальні дошки (математичні, фізичні, хімічні, шахові та ін.), лабораторії (фізичні, математичні, хімічні), класи тощо. За допомогою комп'ютерної мережі стало можливим скористатися на уроці даними супутникового зв'язку і розглянути конкретну місцевість або планету, зірки тощо; ознайомити учнів з відеозаписами проведених наукових експериментів; організувати відвідування віртуального музею – художнього, технічного та ін.; залучити учнів до розв'язання задач, поставлених на реальних даних сьогодення [1]. Для створення власного унікального уроку вчитель може скористатися безліччю методичних розробок, опублікованих у веб-просторі. Комп'ютерна мережа знімає проблеми розповсюдження навчальної інформації серед школярів, допомагає учням бути більш активними і незалежними, спільно працювати над завданнями, не помічаючи кордонів, вчитися один в одного, мати доступ до зручної і цікавої їм літератури.

Зі збільшенням ролі Інтернету в освіті та розширенням можливостей вчителя і школярів у навчанні в педагогічній літературі спостерігаються спроби представити комп'ютерну мережу, телекомунікаційні сервіси (електронну пошту, телеконференції тощо), веб-сайти та веб-портали як особливий вид дидактичних засобів. На наш погляд, це не є правомірним, оскільки дидактичне значення має контент, представлений на сайтах мережі, а місце його зберігання, так само як і засоби інформаційного обміну до засобів навчання відносити не доцільно.

Вищезазначене дає підставу для висновку, що впровадження в освітній процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій призвело до суттєвих змін у системі дидактичних засобів:

- традиційні друковані засоби навчання (навчальні підручники, посібники, робочі зошити тощо) поступово витісняються електронними. Змінилася не тільки форма зберігання навчальної інформації, відбулися якісні зміни у сутності та структурі засобів навчання. Сучасні електронні дидактичні засоби вже не можуть бути зведені до друкованих видань без втрати їх функціональності;
 - змінилася якість ілюстративного матеріалу, який використовується для демонстрації тих чи інших теоретичних положень. Сучасні репродукції, фотографії, графічні зображення, відеоматеріали, які зберігаються у цифровому форматі, створюють ілюзію присутності, дозволяють школярам розглянути об'єкт у різних ракурсах і при цьому не втрачають своєї якості при багаторазовому використанні. Вчитель отримав можливість самостійно створювати ілюстративний матеріал відповідно до потреб конкретного уроку. Змінилася якість засобів схематичного подання інформації – схем, таблиць, графіків. За допомогою сучасних технологій необхідні матеріали можуть бути створені разом зі школярами в межах уроку, відредаговані та збережені для подальшого використання вдома;
 - змінилася частка дидактичних засобів, які вчитель самостійно створює для потреб конкретного уроку. Для підготовки необхідних для уроку дидактичних засобів вчитель може скористатися сучасними цифровими пристроями – відео та фото камерами, аудіо пристроями, готовими фрагментами наявних дидактичних ресурсів, програмними засобами, які надають можливість швидко виокремити, відредагувати та скомпонувати потрібні фрагменти зображень, відеозаписів, презентацій, електронних курсів тощо;
 - змінився інструментарій для проведення експериментальних досліджень. Лабораторне устаткування, підключене до комп'ютера, надає нові можливості для здійснення реальних експериментів у межах школи; стало можливим використовувати віртуальні лабораторії; шкільний експеримент наблизився до реального наукового дослідження;
 - змінилися засоби подання і відтворення інформації. Вчитель отримав можливість скористатися новим інструментарієм – технічними пристроями для відтворення інформації в електронній формі (проекторами, інтерактивними дошками, документ-рідерами тощо) та програмними засобами – віртуальними дошками, картами знань тощо.
- Зміни, що відбулися у системі дидактичних засобів, різноманіття підтипів, що зумовлені різним функціональним призначенням дидактичних засобів приводять з одного боку, до складної схеми, а з іншого – до їх дублювання по відношенню до інших засобів навчання. У зв'язку з цим вважаємо доцільним виокремити типи дидактичних засобів за їх функціональним призначенням для будь-якої форми їх подання або зберігання, і визначити місце дидактичних електронних ресурсів у системі засобів навчання.
- Основною функцією, які виконують дидактичні засоби у навчальному процесі, є полегшення й поглиблення пізнання школярами дійсності та отримання знань про дійсність [5, с. 305].
- Найкращим засобом для пізнання дійсності є сама дійсність – об'єкти навколишнього середовища в їх природному стані, процеси, явища, які існують незалежно від дидактичних потреб школи. Використання у навчальному процесі природних об'єктів дають змогу збагатити особистий досвід учнів, одержати необхідні уявлення.

Пізнання дійсності може відбуватися через замітники – моделі об'єктів, до яких відносяться й комп'ютерні моделі, муляжі, рисунки, картини, музичні твори, відеозаписи, схематичні зображення, формули тощо. Моделі є біднішими самої дійсності, оскільки в них втрачається ціла низка індивідуальних деталей і багатьох подробиць, проте вони відіграють у навчанні не меншу роль, ніж природні об'єкти, які вони відображають. Крім того, пізнання дійсності відбувається за допомогою розмаїття засобів, в яких викладено відомості про об'єкт дійсності – підручників, енциклопедій, мультимедійних презентацій, навчальних кінофільмів тощо. Таким чином, до першої групи дидактичних засобів відносимо ті засоби, що є джерелом інформації. До цієї групи входять такі засоби: об'єкти навколишньої дійсності в їх природному стані; моделі об'єктів навколишньої дійсності – матеріальні (муляжі, зменшені копії об'єктів), образні (картини, рисунки, фотознімки, аудіо записи), вербальні (усний опис об'єкту, озвучені тексти), знакові (схеми, креслення, хімічні формули, мапи), віртуальні (аналоги реальних або абстрактних об'єктів у віртуальному середовищі).

Дидактичні засоби виконують й функцію «розвитку діяльності, яка перетворює дійсність» [5, с. 305] – інтенсифікації формування умінь й навичок. Отже, другу групу дидактичних засобів утворюють засоби, які забезпечують успішне формування умінь й навичок школярів. До цієї групи засобів відносимо електронні тренажери, збірки вправ.

Дидактичні засоби виконують функції контролю й діагностики навчання школярів. Для цього використовують спеціальні розроблені тести, збірки контрольних завдань і вправ, контролюючі та діагностуючі електронні засоби тощо. Отже, третю групу дидактичних засобів складають засоби для здійснення контролю й діагностики навчального процесу.

Функцією дидактичних засобів є

інструментальність, тобто безпечне й раціональне забезпечення певних видів діяльності учнів та педагога [10]. У навчанні школярів знаходять використання інструменти для відтворення джерел інформації, для створення моделей об'єктів, для створення та редагування засобів, призначених для викладу відомостей – посібників, підручників, електронних курсів; для дослідження об'єктів; для створення і дослідження віртуальних моделей об'єктів – віртуальні лабораторії.

Таким чином, систему дидактичних засобів представляємо у вигляді чотирьох груп:

- **дидактичні засоби, що є джерелами інформації:**
 - об'єкти навколишньої дійсності в їх природному стані;
 - моделі об'єктів навколишньої дійсності:
 - *матеріальні* – муляжі, зменшені копії об'єктів тощо;
 - *образні (незалежно від форми їх зберігання)* – малюнки, ілюстрації, картини, фотознімки, музичні твори, відео та аудіо записи;
 - *вербальні* – усний опис об'єкту, озвучені тексти;
 - *знакові* – схеми, креслення, хімічні формули, мапи;
 - *віртуальні* – аналоги реальних або абстрактних об'єктів у віртуальному середовищі;
 - виклад відомостей (знань) про об'єкт (незалежно від форми подання) – довідники, енциклопедії, підручники, посібники – електронні і друковані, мультимедійні презентації, навчальні кінофільми, аудіо- та відео уроки тощо;
- **дидактичні засоби для організації засвоєння навчального матеріалу** – тренажери, збірки вправ;
- **дидактичні засоби для здійснення контролю й діагностики навчального процесу** – засоби автоматизованого тестування; тести;
- **дидактичні засоби для дослідження, створення та відтворення**

ня джерел інформації:

- інструменти для створення моделей об'єктів – аудіопристрої, фото-, відео- та веб- камери; програмні засоби для створення образних, знакових моделей об'єктів – ментальні карти, віртуальні дошки;
- інструменти для створення та редагування засобів, призначених для викладу відомостей та організації засвоєння навчального матеріалу – відео уроків, електронних курсів, електронних підручників, посібників тощо;
- інструменти для відтворення джерел інформації – комп'ютер, відеопрогравач, магнітофон, проектор, лінгафонне обладнання, віртуальна дошка, інтерактивна дошка тощо;
- інструменти для дослідження об'єкту – мікроскоп, телескоп, вимірювальні інструменти, навчальні лабораторні комплекси, в тому числі і комп'ютерні;
- інструменти для створення і дослідження віртуальних моделей об'єктів – віртуальні лабораторії (фізичні, хімічні, математичні), тощо.

На основі проведеного дослідження можемо констатувати, що розвиток інформаційно-комунікаційних технологій стимулював суттєве розширен-

ня спектру дидактичних засобів, які можуть бути використані для потреб навчального процесу. Завдяки появі й розвитку інструментальних засобів особливо відчутно поповнився спектр дидактичних засобів у електронній формі – навчальних посібників, електронних курсів, мультимедійних засобів тощо. У зв'язку з цим сучасний навчальний процес став не обмеженим тими засобами, що розробляються спеціально для потреб шкільної освіти, отримують офіційне визнання й постачаються централізовано. На даний момент навчання школярів відбувається в умовах надлишку дидактичних засобів, оскільки активними їх розробниками є не тільки спеціалізовані фірми та компанії-виробники програмного забезпечення, але й вчителі, які створюють власні засоби, зорієнтовані на досягнення визначених ними конкретних цілей.

Висновки. Поява персонального комп'ютера та інформаційно-комунікаційних технологій якісно змінили традиційні засоби навчання. Комп'ютер став не черговим технічним пристроєм, а цілком унікальним інструментом пізнання навколишнього світу, інструментом творчості вчителя та школярів. Крім того, система дидактичних засобів змінилася і значним чином розширилася за рахунок використання електронних дидактичних ресурсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білоусова Л.І. Роль електронних дидактичних ресурсів у забезпеченні успішності засвоєння змісту навчання учнями початкової школи / Білоусова Л.І., Олефіренко Н.В. // *Обрії*. – № 2. – 2012. – с.99 – 103.
2. Бонч-Бруевич Г. Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: навчальний посібник / Г.Ф. Бонч-Бруевич. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. – 64 с.
3. Ершов А.П. Программирование – вторая грамотность [Электронный ресурс] / А.П. Ершов // *The 3rd conference on Computers in Education, (Switzerland, 1981)*. – Режим доступа: <http://ershov.iis.nsk.su/archive/eaindex.asp?did=6603>.
4. Матаев Г.Г. Компьютерная лаборатория в вузе и школе. Учебное пособие / Г.Г.Матаев – М.: Горячая линия – Телеком, 2004. – 440 с.

5. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польск. Л. Г. Каикуревича, Н. Г. Горина / В.Оконь. — М.: Высшая школа. — 1989. — 382 с.
6. Олефіренко Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів: монографія /Н.В.Олефіренко. — Х.: ХНПУ, 2014. — 330 с.
7. Основные положения концепции образовательных электронных изданий и ресурсов / Гиглавый А.В., Морозов М.Н., Осин А.В. и др., под ред. А.В. Осина. — М. — 2003. — 108 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / С. А. Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А.Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 512 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. для вищих навч. закладів / О.Я.Савченко — К.: Грамота, 2013. — 504 с.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.

РЕГЕЙЛО І.Ю.,
кандидат педагогічних
наук, старший науковий
співробітник, начальник науково-
організаційного відділу апарату
Президії Національної академії
педагогічних наук,
м. Київ

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЧЕРЕЗ АСПІРАНТУРУ В УКРАЇНІ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК (1940-1957 рр.)

У статті розглядаються основні проблеми в галузі педагогічних наук у 1940-1957 рр. Наведено кількісні і якісні характеристики наукових і науково-педагогічних працівників закладів і установ, які беруть участь у забезпеченні підготовки фахівців через аспірантуру. Розкрито головні недоліки підготовки фахівців через аспірантуру в наукових установах і вищих навчальних закладах та подано заходи з метою їх усунення.

Ключові слова: аспірантура, підготовка фахівців, наукові і науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, педагогічна наука.

В статье рассматриваются основные проблемы в области педагогических наук в 1940-1957 гг. Приведены количественные и качественные характеристики научных и научно-педагогических работников заведений и учреждений, участвующих в обеспечении подготовки специалистов через аспирантуру. Раскрыты главные недостатки подготовки специалистов через аспирантуру в научных учреждениях и высших учебных заведениях и представлены меры с целью их устранения.

Ключевые слова: аспирантура, подготовка специалистов, научные и научно-педагогические кадры высшей квалификации, педагогическая наука.

The article deals with the main problems in education in 1940-1957. It gives the examples of qualitative and quantitative characteristics of research and pedagogic research establishments and institutions that take part in staff training through postgraduate study. It reveals the main shortcomings in qualified research and pedagogic research staff training in research institutions and higher educational establishments and suggests the ways of their removing.

Key words: postgraduate study, staff training, qualified research and pedagogical research staff, educational studies.

Постановка проблеми. В умовах кардинальних реформ та запровадження в Україні європейських стандартів у вищій освіті особливого значення набуває об'єктивне вивчення історико-педагогічного досвіду формування системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. З огляду на це, заслуговує на дослідження підготовка фахівців через аспірантуру в період 1940-1957 рр., який охоплює воєнний і післявоєнний періоди. Вибір хронологічних меж зумовлений встановленням, починаючи з 1940 р., єдиних вимог на території СРСР і зокрема, в УРСР, щодо підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру, та 1957 р., в якому затверджено ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР нове "Положення про аспірантуру при вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щодо висвітлення питання про підготовку фахівців вищої кваліфікації у працях вчених, слід констатувати відсутність узагальнених комплексних історико-педагогічних досліджень цієї проблеми. Здебільшого окремі питання відображені в роботах, присвячених розвитку радянської вищої школи, керівній ролі комуністичної партії, а також з погляду різних галузей наук, а саме: історичної (Т. Полупшкіна, Т. Сидорчук), економічної (Ю. Жукова, О. Жилінська), філософської (О. Кубальський), державного управління (С. Майборода, О. Котова).

Мета статті полягає у висвітленні підготовки фахівців через аспірантуру

шляхом здійснення ретроспективного аналізу стану педагогічної галузі науки в 1940-1957 рр., кількісних і якісних характеристик наукових і науково-педагогічних працівників закладів і установ, що забезпечують підготовку фахівців через аспірантуру, визначенні основних проблем підготовки кадрів вищої кваліфікації в окреслений період.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення об'єктивного аналізу досліджуваного питання передусім заслуговує на увагу висвітлення кількісних і якісних характеристик наукових і науково-педагогічних працівників закладів і установ, які беруть участь у забезпеченні підготовки фахівців через аспірантуру в зазначений період.

У системі Народного Комісаріату освіти УРСР 1940 року функціонувало 56 вищих навчальних закладів, зокрема 5 університетів, 25 педагогічних інститутів, 23 учительських інститути та 3 комвузи [1, арк. 63]. Загальна чисельність професорсько-викладацького персоналу в цих закладах становила 3742 особи, з них – 77 професорів, докторів наук і 287 осіб – доценти, кандидати наук. Найбільше викладачів, які мають науковий ступінь та вчене звання, налічується в державних університетах зі спеціальностей біології, хімії, геології, фізики та математики. Занадто гостра потреба у висококваліфікованих кадрах з історії, літератури і мови та педагогіки [1, арк. 63]. Так, за твердженням народного комісара освіти УРСР Ф. Редька, кількість вакантних місць викладачів у вузах у 1940 р. становила 500 посад [там само]. На ці вакантні посади в 1940 р. надіслано 110 аспірантів та 126 кращих

випускників вузів, однак проблема не вирішилася. Крім того, спостерігалася необхідність вищих навчальних закладів у кадрах професорсько-викладацького складу з історії, історії ВКП(б), мов і літератури, фізики та математики, а також у 1940 р. вперше встановлено набір до аспірантури з методики предметів, бібліотечних і дефектологічних дисциплін.

У післявоєнні роки головним завданням народного господарства країни було не лише наздогнати показники 1941 р., але і виконання чергових п'ятирічних планів. Так, упродовж 1943-1945 рр. Наркомосом УРСР проводилася велика робота з розширення та відкриття нових факультетів з урахуванням потреб відбудови й подальшого розвитку народного господарства. Завдяки самовідданій праці викладачів і студентів з відбудови своїх навчальних закладів, у 1945 р. на території республіки відновили роботу 151 вищий навчальний заклад, з яких 60 – педагогічні, 6 університети [6, арк. 148]. Водночас, незважаючи на значне збільшення кількості вищих навчальних закладів у галузях будівництва, промисловості, охорони здоров'я тощо, відновлення педагогічних інститутів і контингенту студентів і викладачів у них відбувалося повільно. Лише в 1951 р. на 62,6% збільшився контингент студентів, з-поміж яких на 67,7% зріс контингент студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

У кінці 1940-х на початку 1950-х рр. організовано 16 нових вищих навчальних закладів, що не існували після війни, серед яких: Житомирський вчительський інститут іноземних мов, Білоцерківський вчительський інститут іноземних мов, Ужгородський вчительський інститут [6, арк. 149]. Крім того, в період з 1949 р. реорганізовані в педагогічні: Кременецький, Станіславський, Дрогобицький і Луцький вчительські інститути.

У 1945 р. до аспірантури вищих навчальних закладів (Київський педагогічний інститут, Харківський педагогіч-

ний інститут, Одеський педагогічний інститут, Харківський інститут іноземних мов, Одеський інститут іноземних мов) і науково-дослідних установ (Науково-дослідний інститут педагогіки, Науково-дослідний інститут психології, Науково-дослідний інститут дефектології) Наркомосу УРСР було прийнято 62 особи, закінчили навчання – 43 особи, всього навчалася на кінець року – 206 осіб [3, арк. 3]. З-поміж них жінки становили – 128 осіб, членів і кандидати у члени ВКП(б)У – 45 осіб, членів ВЛКСМ – 40 осіб, за національністю: українців – 126 осіб, росіян – 54 особи, євреїв – 21 особа, інші (поляки, чехи та ін.) – 5 осіб [1, арк. 4].

У 1949 р. у вищих навчальних закладах і науково-дослідних інститутах міністерства освіти УРСР прийом здійснено у кількості 65 осіб, випущено – 28 осіб, у тому числі 2 – із захистом дисертації, чисельність на кінець року становила 139 осіб [4, арк. 4]. У галузі педагогічних наук навчалася всього 23 аспіранти, прийом – 7 осіб, випущено – 2 осіб (без захисту дисертації). Наукове керівництво цими аспірантами здійснювали 14 наукових працівників, з них 1 дійсний член, 3 доктори і професори, і 10 кандидатів наук, старших наукових співробітників, доцентів [4, арк. 5]. Слід нагадати, що до педагогічної галузі наук належали такі спеціальності: педагогіка, сурдопедагогіка, олігопедагогіка, тифлопедагогіка, методика. У 1950 р. в аспірантурі закладів та установ міністерства освіти навчався 171 аспірант, прийнято 68 осіб, випущено 37 осіб, серед яких – 4 особи із захистом дисертації [4, арк. 8].

У 1952 р. у вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах Української РСР 27 осіб захистили дисертації на здобуття наукового ступеня доктора наук (в 1951 р. – 31 особа), однак жодної дисертації не було захищено в педагогічній галузі [7, арк. 101]. Серед осіб, які захистили докторські дисертації, 16 осіб (50,2%) члени і кандидати КПРС. Із здобувачів докторського ступеня 14 осіб – працівники вищих навчальних

закладів, 10 осіб – науково-дослідних установ, 1 працівник Київського інституту удосконалення вчителів, 2 працівники інших союзних республік [7, арк. 102]. У 1952 році у вищих навчальних закладах і науково-дослідних установах Української РСР 716 осіб захистили дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук (в 1951 р. – 633 особи), з них 12 осіб в галузі педагогічних наук (в 1951 р. – 11 осіб) [7, арк. 103]. За місцем роботи здобувачі кандидатського ступеня розподілені таким чином: працівники вищих навчальних закладів – 348 осіб або 48,6%, працівники науково-дослідних установ – 153 особи або 21,4%, працівники інших організацій – 71 осіб 9,9%, працівники інших республік – 37 осіб або 5,2 %, аспірантів – 107 осіб або 14,9% [7, арк. 104]. Із числа здобувачів кандидата наук 398 осіб (55,6%) є члени або кандидати КПРС.

За 1954-1956 рр. було захищено 146 докторських і 3310 кандидатських дисертацій, з них у вищих навчальних закладах – 2869 кандидатських і 123 докторських, у наукових установах – 441 кандидатська і 30 докторських дисертацій [там само].

Характеризуючи стан української педагогічної науки в 1945-1950-і рр., слід констатувати, що в повоєнні роки українськими вченими виконано велику і плідну роботу з розроблення і обґрунтування численних і важливих питань виховання, освіти і навчання. Зокрема, розгорнуто роботу з вивчення педагогічних надбань Т. Шевченка, І. Франка, К. Ушинського, А. Макаренка; створено підручники, які протягом десятиліть стали затребуваними в школі [2, арк. 2].

Однак, на думку управління вищих і середніх педагогічних закладів Міністерства освіти УРСР, все більше відчувається незадоволення як педагогів, так і широких кіл громадськості станом вітчизняної педагогіки. Відставання, як зазначалося в довідці управління, пояснюється в основному двома причинами: науково-педагогічними установами і кафедрами педагогіки в Україні “не зовсім достатньо використовується, а по-

декуди і прямо ігнорується – основний капітал радянської педагогіки – досвід виховання, освіти і навчання в умовах соціалістичного суспільства” [2, арк. 9]. Друга важлива причина відставання педагогічної науки полягає в тому, що “нею, після декларативного проголошення значення вчення І. Павлова для педагогіки майже нічого не зроблено для конкретної розробки педагогічних проблем на основі цього вчення” [2, арк. 12], а також “ще одна істотна хиба у більшості наукових праць з педагогіки – зовсім недостатнє використання педагогічного експерименту, як методу науково-педагогічного дослідження. Експериментальних робіт дуже мало серед запланованих кафедрами педагогіки педінститутів УРСР наукових тем” [2, арк. 13]. Водночас, “не менш яскравим показником відставання педагогічної науки в УРСР є зовсім недостатня увага її провідних діячів до поставленого XIX з’їздом КПРС завданням політехнізації школи” [2, арк. 14]. Деякі найважливіші проблеми в педагогічній науці залишаються не розробленими, насамперед, як вважали в управлінні, незадовільно побудовано програму та підручники з курсу історії педагогіки. Особливо у незадовільному стані перебуває викладання фахових методик, що зумовлено: невідповідністю їх програм і посібників тим завданням, які стоять перед педвузами в справі підготовки вчителя середньої школи, відсутністю кваліфікованих методистів, добре обізнаних з педагогічними науками та досвідом роботи школи; вербальний характер і спрощеність у висвітленні основних питань методики викладання навчальної дисципліни [2, арк. 32-34].

Наведені вище проблеми були зумовлені недостатнім кадровим забезпеченням та неналежним рівнем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру.

Насамперед, простежується нерівномірний розподіл кадрів у галузях педагогіки і психології. Так, у 1956 р. із 53 викладачів педагогіки та історії педагогіки і 31 з психології, які мають

наукову кваліфікацію, 65 осіб працює в Київських, Харківському, Одеському та Львівському інститутах і лише 21 особа – у решті інститутів України. Лише у Київських інститутах працює: професорів – 4, докторів педагогічних наук – 2 і кандидатів-доцентів – 43 особи [2, арк. 47]. Це зумовлено необґрунтованим розподілом молодих кадрів, які закінчували аспірантуру у Київському педінституті і науково-дослідних інститутах, про що зазначалося в довідці управління вищих і середніх педагогічних закладів Міністерства освіти УРСР. Незадовільно проходить і підготовка науково-педагогічних кадрів щодо підвищення наукових кваліфікацій і захисту кандидатських і докторських кадрів з педагогічних наук [2, арк. 48].

У період 1947-1955 р. захищено 3 докторські дисертації та 43 кандидатських, зокрема: з історії педагогіки – 26, педагогіки – 11, психології – 14, методики (мови, літератури, історії, математики, географії, фізики, хімії) – 26 [2, арк. 48]. Докторські: з історії педагогіки – 1, методики української літератури – 1, психології – 1. Найбільш “відстає” захист дисертацій з педагогіки, психології та фахових методик і особливо – захист докторських дисертацій.

На неналежному рівні проходить підготовка наукових кадрів з педагогічних дисциплін і через аспірантуру. Насамперед, слід нагадати, що підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснювалася в установах і закладах відповідно до затвердженого Управлінням у справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР переліку вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ та переліку спеціальностей, за якими проводиться підготовка аспірантів [5, арк. 51].

Що стосується галузі педагогічних наук, підготовка аспірантів у вищих учбових закладах і науково-дослідних установах Української РСР проводилася з 12 спеціальностей: психологія, педагогіка, методика педагогіки, методика викладання мови і літератури, методика викладання іноземних мов,

методика викладання фізики, методика викладання математики, олігофренопедагогіка, тифлопедагогіка, сурдопедагогіка, бібліографія, історія книги. До закладів і установ, в яких є аспірантура з наведених спеціальностей, належали: Київський університет, Одеський університет, Київський педагогічний інститут, Одеський педагогічний інститут, Харківський педагогічний інститут, Український інститут психології, Український інститут педагогіки, Харківський педагогічний інститут іноземних мов, Український інститут дефектології [там само].

За післявоєнні роки (з 1947-55 р.) закінчило аспірантуру 129 осіб, з педагогіки – 53 особи, психології – 31 особа, з фахових методик – 45 осіб [2, арк. 48]. З тих, що закінчили аспірантуру і вчасно, чи з запізненням захистили дисертацію і направлено на роботу в педвузи: з педагогіки – 20 осіб (з 53 осіб, які закінчили аспірантуру), психології – 17 осіб (з 31 особи, які закінчили аспірантуру), з фахових методик – 18 осіб (з 45 осіб, які закінчили аспірантуру).

Одним з головних недоліків було те, що більшість аспірантів або не має достатнього стажу роботи в школі (рекомендовані в аспірантуру випускники інституту), або не мають потрібної спеціальної підготовки. Значна частина осіб, які закінчили педагогічний факультет та аспірантуру, не мають спеціальної підготовки хоча б в одній з галузей наук, що вивчаються в школі. Це не дає їм змоги стати повноцінними викладачами педагогіки, їм важко вести і наукову роботу по вивченню та узагальненню передового досвіду школи; вони уникають і від наукової роботи в галузі теорії педагогіки (особливо теорії і методів навчання), обмежуючись або історичною або виховною тематикою [2, арк. 49].

Крім того, простежується формальне проведення набору до аспірантури, здебільшого за одними лише об'єктивними показниками і наслідками екзаменів, не враховуються особисті якості вступника: нахил і здатність його

до наукової і викладацької роботи, особливо в галузі педагогічної науки, його загальний рівень розвитку і культури, здібності, його уміння спостерігати й аналізувати педагогічні явища. Не здійснюється контроль за прийомом до аспірантури з боку керівників педвузів, що відбувається всупереч вимог кафедри та положення про аспірантуру [2, арк. 50].

Особливо актуальною залишається система підготовки аспірантів. Зокрема, навчальна робота аспіранта зводиться до самостійної роботи з підготовки до складання кандидатського мінімуму та написання дисертації, якість теоретичної підготовки аспіранта оцінюють за тими ж формальними показниками – “по наспіх проведених екзаменах школярським способом (“по білетах”) і по захисту дисертації, яку аспірант виконує здебільшого за непомірної опіки і допомози всієї кафедри (навіть у літературному оформленні дисертації). Долю аспіранта ввіряють керівникові, який і сам лише не так давно захистив дисертацію і не має ні достатньої наукової ерудиції, ні досвіду з методики наукової роботи. Аспірантам не читають лекції з основних проблем педагогічної науки, перевантажуючи їх часом другорядними літературними джерелами, які він сам мусить “переварити”. Допомоги йому не може і керівник, бо він сам не завжди обізнаний з цими джерелами і через те не може давати узагальнюючі оцінки і поради. Часто керівник має кілька аспірантів, які працюють над рівними темами і по жодній з них він не є фахівець, і за своєю підготовкою мало чим відрізняється від аспірантів, наслідком чого часто попадає в безпорадне становище, звертаючись за допомогою до інших членів кафедри” [2, арк. 51].

Зважаючи на це, на низькому рівні була якість теоретичної і наукової підготовки аспірантів. Саме цим слід пояснити той факт, що переважна більшість аспірантів виявляється неспроможною захистити дисертацію не лише вчасно, а й після закінчення аспірантури і здебільшого міняють тему дисертації і

просять виділити їм нового керівника [2, арк. 52].

Вимагає перегляду здійснення наукового керівництва аспірантами у роботі над дисертаційним дослідженням. Так, недостатня чисельність висококваліфікованих учених змушує доручати керівництво аспірантами кандидатам наук, які не можуть забезпечити високоякісного керівництва і тому в більшості дають брак навіть в тих випадках, коли захист дисертації і пройшов успішно. Утім, захист дисертації – це лише формальна сторона, яка не гарантує підготовки аспіранта до викладацької і наукової роботи [2, арк. 52].

Окремої уваги потребує система підготовки аспіранта до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі, оскільки “крім педагогічної практики, яка зводиться до проведення 2-3 лекцій, здебільшого випадкових і при такій же опіці, як це має місце на практиці студентів, інших навчальних доручень аспірант не веде, не вивчає організації і методики вузівської роботи. Випускники аспірантури не обізнані навіть з елементарними поняттями з педагогіки вищої школи” [2, арк. 52].

Водночас слід констатувати про відсутність програми, яка б чітко визначала зміст, обсяг, форми роботи з аспірантами того чи іншого фаху, а також програми з кандидатського мінімуму, адже цей мінімум вивчає лише перелік літератури, а не знань, умінь і навичок, якими мусить опанувати аспірант. Без чітко розробленої державної програми не можна забезпечити підготовку кваліфікованих викладачів вузу [там само].

Для вирішення зазначених недоліків, управління вищих і середніх педагогічних закладів Міністерства освіти УРСР пропонує заходи щодо рішучої перебудови всієї системи роботи з аспірантами, починаючи з положення про аспірантів до системи навчання. Зокрема, запровадити в систему навчання лекційні курси, які повинні вести найбільш кваліфіковані вчені; залучати до роботи з аспірантами, крім керівника і інших фахівців, передбачивши все це в

асигнуваннях, виділених на підготовку аспірантів; ввести в обов'язок аспіранта прослухання всього лекційного курсу та семінарські чи практичні заняття; брати активну участь у проведенні педагогічної практики студентів II-III-IV курсів; брати участь у керівництві студентськими педагогічними гуртками і безпосередню участь у науковій роботі, що її веде його керівник особисто [2, арк. 53].

Докорінні зміни передбачаються і в організації наукової роботи кафедр педагогічних дисциплін. За переконанням управління вищих і середніх педагогічних закладів, треба у цьому напрямі здійснити такі основні заходи: створити єдиний науково-педагогічний центр з координації наукової роботи педагогічних кадрів, зокрема планування проблематики і тематики наукової роботи, планування комплексної тематики і обмін досвідом, апробація найбільш визначних наукових робіт і рекомендація їх до друку, проведення наукових з'їздів; конференцій, присвячених обговоренню основних проблем педагогічної науки тощо. Таким центром повинні стати науково-дослідні інститути педагогіки та психології і педагогічний інститут ім. Горького [2, арк. 54].

Зокрема, тематика наукової роботи Науково-дослідного інституту педагогіки об'єднана навколо таких проблем: "Підручники та навчальні посібники для вищих та середніх шкіл", "Навчальні плани та програми початкової, семирічної і середньої шкіл", "Політехнічне навчання і підготовка учнів середньої школи до трудової діяльності", "Шляхи піднесення навчальної успішності учнів", "Позакласна і піонерська робота в школі", "Атеїстичне виховання учнів", "Естетичне виховання учнів", "Фізичне виховання учнів", "Виховання дітей в дитячому саду" [8, арк. 186].

Управління вищих і середніх педагогічних закладів пропонує надати дозвіл педагогічним інститутам – Київському ім. М. Горького та Харківському, друкувати наукові роботи, які мають теоре-

тичне і практичне значення, на загальних підставах збірниками й окремими брошурами, як це дозволено окремим університетам і провідним педінститутам Російської федерації, та виділити потрібні асигнування постачання папером і всіма потрібним видавничими засобами [8, арк. 54].

Зважаючи на це, на видавництво "Радянська школа" покладаються зобов'язання щодо видання наукових записок та окремих праць периферійних вузів, виділивши у його структурі спеціальний відділ, а також керівництво і контроль видавничої продукції покласти на управління педвузів Міністерства освіти УРСР. Крім того, передбачається ввести в практику друкування планів науково-дослідної роботи кафедр і бібліографії виконаних і схвалених робіт з короткою анотацією до неї [там само].

Важливим, на думку управління вищих і середніх педагогічних закладів, є встановлення порядку про те, що наукова робота вважається виконаною, якщо її остаточно схвалено вченою радою за поданням кафедри або спеціальної комісії. Для надання допомоги периферійним кафедрам з педагогічних дисциплін доцільно створити консультативні пункти: при Київському держуніверситеті – з педагогіки та психології; Київському педагогічному інституті – з педагогіки, та фахових методик; Харківському педінституті – з педагогіки та психології; Науково-дослідному інституті психології – з психології; Науково-дослідному інституті педагогіки – з педагогіки і фахових методик. За невиконані роботи накладати стягнення і відшкодування шляхом удержання відповідної суми з того, хто не виконав планової роботи, а на місце тих, хто без поважних причин не виконує роботи – оголошувати конкурс [2, арк. 55].

Висновки. Таким чином, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру періоду 1940-1957 рр. здійснювалася впродовж двох етапів: відновлення довоєнного рівня та зміцнення і її розширення з урахуванням

вимог подальшого розвитку народно-го господарства. Основними проблемами в галузі педагогічних наук, які вимагали негайного вирішення були недостатнє використання науково-дослідними установами та кафедрами педагогіки вищих навчальних закладів у науковій роботі досвіду виховання, освіти і навчання, а також педагогічного експерименту, як методу науково-педагогічного дослідження; всебічного розроблення потребували програми та підручники з курсу історії педагогіки; нереалізованим залишилися завдання політехнізації школи та викладання фахових методик. Наведені проблеми були зумовлені нерівномірним розподілом кадрів у галузях педагогіки і психології, зокрема гострою нестачею фахівців вищої кваліфікації в галузі педагогічних наук, та неналежним рівнем

підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру.

Головними недоліками підготовки фахівців через аспірантуру були: відсутність в аспірантів необхідного стажу роботи в школі та потрібної спеціальної підготовки; формальне проведення набору до аспірантури без урахування особистих якостей вступника; неналежний контроль за прийомом до аспірантури з боку керівників закладів; низький рівень якості теоретичної і наукової підготовки аспірантів; недостатня чисельність висококваліфікованих наукових керівників аспірантами; відсутність в аспірантів підготовки з педагогіки вищої школи; відсутність програми з кандидатського мінімуму; докорінної перебудови вимагає і організація наукової роботи кафедр педагогічних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі - ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 11. Спр. 462. Лист народного комісара освіти УРСР Ф.А.Редька до Держплану УРСР від 25.05.1940 р., 20 січня - 7 серпня 1940 р. - 207 арк.
2. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1854. Довідки про стан педагогічної науки в Українській РСР. 1956 р. - 260 арк.
3. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 68. Звіт про роботу аспірантури на 1945-46 рр. Робота аспірантури закладів і установ Наркомосу в 1945-46 рр., 1945-1946 рр. - 368 с.
4. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 797. Довідка про рух аспірантів у вузах за 1948-1950 рр., грудень 1948 - грудень 1950 рр., 245 арк.
5. ЦДАВО України. Ф. 2. Оп. 8. Спр. 7639. Перечень специальностей, по которым проводится подготовка аспирантов в высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях Украинской ССР, 16 липня 1952 р. - 14 лютого 1953 р. - 190 арк.
6. ЦДАВО України. Ф. 2. Оп. 8. Спр. 7639. Справка о развитии вузов и техникумов Украинской ССР. 16 липня 1952 р. - 14 лютого 1953 р. - 190 арк.
7. ЦДАВО України. Ф. 2. Оп. 8. Спр. 9576. Справка заместителю председателя Совета Министров Украинской ССР о защите диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в высших учебных заведениях Украинской ССР в 1952 году, 16 лютого 1952 р. - 23 березня 1953 р. - 123 арк.
8. ЦДАВО України. Ф. 2. Оп. 9. Спр. 1224. Пояснительная записка до тематичного плану наукової роботи Науково-дослідного інституту педагогіки на 1955 р., 8 квітня 1954 р. - 14 травня 1955 р. - 245 арк.

РОМАНЮК О.С.,
викладач, кафедра перекладу та
мовознавства,
Міжнародний гуманітарний
університет,
м. Одеса

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУПИ ВПРАВ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ВЖИВАННЯ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЯВИЩ, ВИБРАНИХ ІЗ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті представлена загальна характеристика вправ з формування мовленнєвих навичок вживання лінгвістичних явищ на прикладах мовлення героїв аутентичних художніх творів. Дана група вправ забезпечить досягнення одного із структурних компонентів змісту навчання англомовного розмовного мовлення - мовленнєвих навичок.

Ключові слова: дидактичні та методичні принципи, мовленнєві навички, англомовне розмовне мовлення, компонент змісту навчання, система вправ.

В статье представлена общая характеристика упражнений по формированию речевых навыков употребления лингвистических явлений на примерах речи героев художественных произведений. Данная группа упражнений обеспечит достижение одного из структурных компонентов содержания обучения англоязычного разговорной речи - речевых навыков.

Ключевые слова: дидактические и методические принципы, речевые навыки, англоязычная разговорная речь, компонент содержания обучения, система упражнений.

The article presents the general characteristics of the exercises on the formation of the speech skills of the usage the studied linguistic phenomena based on the heroes' speech examples from the authentic works of art. This group of exercises will ensure the achievement of one

of the structural components of the teaching English colloquial speech content - speech skills.

Key words: *didactic and methodological principles, speech skills, English colloquial speech, component of the learning content, the system of exercises.*

Актуальність дослідження. Основою методики навчання іноземних мов є структура змісту складових її компонентів. Для того, щоб забезпечити передбачуване нами мовлення природними філологічними проявами, а також націлити наше навчання на ту тематику неформальних бесід, яка типова для англомовних громадян, ми визначили структурні компоненти змісту навчання англомовного розмовного мовлення, а саме: *мовні знання*, тобто лексичні та граматичні; *мовленнєві навички*, тобто автоматизоване вживання досліджуваних мовних явищ у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах; *мовленнєві вміння*, тобто вживання досліджуваних мовних явищ в умовах реально - мовної комунікації, а також встановили лінгвозмістові джерела наповнення англомовного розмовного мовлення, якими, в нашому випадку, були автентичні художні твори. [5, с.79; 6, с.36 - 37].

Новизна. Взявши за основу розроблену структуру змісту навчання англомовного розмовного мовлення засобами автентичних художніх творів, ми створили експериментальну методику, в якій були представлені вправи з досягнення кожного з встановлених компонентів змісту навчання. Так, система вправ з навчання англомовного розмовного мовлення на прикладах мовлення героїв автентичних художніх творів складалася з чотирьох груп: *перша група* - вправи з набуття знань лінгвістичного матеріалу з автентичних художніх творів; *друга група* - впра-

ви з формування навичок його вживання на прикладах мовлення героїв художніх творів; *третья група* - вправи на розвиток вмінь англомовного розмовного спілкування в рамках певної тематики; *четверта група* - вправи з розвитку вмінь англомовного спонтанного емоційно - забарвленого неофіційного спілкування.

Зв'язок авторського дослідження з важливими науковими та практичними завданнями. Дана система вправ з навчання англомовного розмовного мовлення ґрунтується на системно - комунікативному методі навчання іноземних мов Р.Ю. Мартінової [2].

Основними дидактичними принципами даної системи вправ є: 1) відповідність досліджуваного матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям більшості студентів засвоїти його за одиницю навчального часу; 2) наростаюча мотивація навчальних дій, обумовлена вдосконаленням реально-мовленнєвих можливостей студентів; 3) обов'язкове засвоєння на занятті пред'явленого матеріалу шляхом його багаторазового і різноаспектного вживання в поєднанні з раніше вивченим; 4) створення однакових умов участі у всіх видах навчальної діяльності на заняттях для всіх тих, кого навчають; 5) системна повторюваність всього попереднього матеріалу при вивченні подальшого, що забезпечує недопущення прогалин у знаннях учнів, накопичення лінгвістичної інформації та підвищення рівня іншомовних мовленнєвих умінь.

Основними методичними принципами даної системи вправ є: 1) взаємопов'язане і взаємозалежне навчання видів мовленнєвої діяльності; 2) набуття знань мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення досліджуваних мовних одиниць, як в їх ізольованому вигляді, так і в реченнях, вибраних з автентичних джерел; 3) формування навичок вживання досліджуваного мовного матеріалу шляхом його багаторазового читання, вимови та письма в реченнях різних типів, які складають за зразком, і в його швидкому та безпомилковому прямому та зворотному перекладі; 4) розвиток лінгвістичних умінь вживання досліджуваного мовного матеріалу в різноматематичних мікродіалогах; 5) розвиток передмовленнєвих умінь діалогічного мовлення шляхом драматизації діалогів, представлених у вправах: а) без будь-яких змін; б) із змінами особи або деяких фіксованих обставин; 6) розвиток реально-мовленнєвих умінь розмовно-діалогічного мовлення шляхом драматизації власних варіантів розмовного мовлення, обумовлених: а) мовними ситуаціями; б) будь-якими обставинами; в) раптово виникаючими емоційними станами людини.

Реалізація названих принципів обумовлює методику виконання навчальних дій у вищепредставленій системі вправ.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи всі вищезазначені принципи реалізації експериментальної методики навчання англomовного розмовного мовлення засобами автентичних художніх творів, розглянемо групу вправ з формування мовленнєвих навичок вживання досліджуваних лінгвістичних явищ, вибраних із автентичних художніх творів.

Вправа 1.

Мета: познайомити студентів зі зразками автентичного англomовного розмовного мовлення, в яких вживаються досліджувані мовні явища.

Завдання: ознайомтесь з уривком

з художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [7, с. 342-344] та виберіть з нього речення, в яких герої вживають у мовленні досліджувані лінгвістичні одиниці. Прочитайте ці речення.

Наприклад:

'It's really strange. But it almost feels as though we're seeing each other properly for the first time in years.'

'Just the three of us, we thought. It might be fun!'

'No! I'd like to!' I say quickly. 'I really would. But ... but what about' I can't even bring myself to say Kerry's name.'

Вправа 2.

Мета: перевірити розуміння змісту прочитаних речень.

Завдання: зробіть письмовий переклад на рідну мову речень, вибраних вами з уривку художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [7, с. 342-344].

Наприклад:

«Дійсно дивно. Але таке відчуття, ніби ми бачимо один одного посправжньому перший раз за багато років».

«Тільки ми втрюх, ми подумали. Це може бути весело!»

«Hi! Я хотіла би!» Я говорю швидко. «Я дійсно хотіла би. Але ... але як щодо».... Я навіть не можу змусити себе вимовити ім'я Керрі.

Вправа 3.

Мета: навчити вживати фрази розмовного мовлення на основі написаних висловлювань і відповідей на питання до них.

Завдання: прочитайте речення і дайте відповідь на питання до них, вживаючи досліджувані фрази розмовного мовлення.

1. - *It's really strange to meet you here.*

- *Why are you surprised?*

2. - *And actually, um... it kind of...it was a little bit, um... shocking, you know?*

- *What do you think about his careless action?*

3. - *It might be fun to pull his leg (to play a trick on him) cause he's so naive!*

- *What are you going to do with*

him?

Наприклад:

1. - *It's really strange to meet you here.*

- *Why are you surprised?*

- *I'm surprised because it's really strange to meet you here.*

Вправа 4.

Мета: навчити вживати фрази англійського розмовного мовлення на основі прослуханих висловлювань і відповідей на питання до них.

Завдання: прослухайте речення та дайте усні відповіді на них, вживаючи досліджувані фрази англійського розмовного мовлення.

Наприклад:

1) *Would you like to go to the cinema after the lectures?*

- *Yes, I'd like to! / I really would.../ Good idea!*

2) *Have you heard that over new teacher is in the hospital?*

- *I can't believe this... / Oh, God, I think I'm going to cry.*

3) *Why are you always late for the first lecture?*

- *The fact of the matter.../ You know... / What I'm trying to say... I really live far from the university and it takes me two hours to get there.*

Вправа 5.

Мета: перевірити можливість рецептивного вживання фраз розмовного мовлення з досліджуваними лінгвістичними явищами.

Завдання: прочитайте уривок з художнього твору «Can you keep a secret?» автора Sophie Kinsella [7, с. 342-344] і дайте відповідь на запитання до нього.

What did the parents offer to Emma? Did Emma accept the parents' offer?

Why did Kerry decide to visit Hong Kong?

What was Emma's father trying to say during their talk?

Why was Emma's mother angry at Emma's father?

Was Emma happy hearing her Dad's words? What was her reaction?

Вправа 6.

Мета: перевірити можливість ре-

продуктивного вживання фраз розмовного мовлення з досліджуваними лінгвістичними явищами.

Завдання: прочитайте речення, замінюючи дані в дужках вирази рідною мовою на їх англійські еквіваленти.

Наприклад:

He asked them for a \$5,000 loan, and (не можу повірити в це) but they said "YES".

(Те, що я намагаюсь сказати) I firmly believe that we are responsible for what happens to us in our lives.

We're thinking of taking a trip to the mountains, but (ти не повинна робити це, звичайно, якщо в тебе є інші плани).

Вправа 7.

Мета: розвинути вміння диференціації ділового та розмовного мовлення.

Завдання: прочитайте речення, замінюючи в них виділені курсивом висловлювання ділового мовлення на відповідні висловлювання розмовного мовлення.

It is not important that he has suggested several different ways of dealing with the problem because he was late.

You are not obliged to prepare a quarterly report for the next council.

I want to reconfirm a reservation.

Наприклад:

ділове мовлення

It is not important that he has suggested several different ways of dealing with the problem because he was late.

розмовне мовлення

Doesn't matter he's suggested some ways of solving the problem because he's late.

Вправа 8.

Мета: розвинути вміння диференціації розмовного та ділового мовлення.

Задание: прочитайте речення, замінюючи в них висловлювання розмовного мовлення на висловлювання ділового мовлення.

I can't even bring myself to say Kerry's name.

I really would.

It almost feels as though we're seeing each other properly for the first time in years.

Наприклад:

<u>розмовне мовлення</u>	<u>ділове мовлення</u>
I can't even bring myself to say Kerry's name.	I'm not able even to make me pronounce Mrs. Adam's name.

Вправи 7 та 8 виконуються не тільки з навчально-методичною метою, але і з явно вираженим наміром розвинути у студентів вміння тактовно-мовленнєвої поведінки. Виховані молоді люди повинні знати правила мовленнєвого етикету, на підставі яких розуміти в яких випадках зі співрозмовником можна, наприклад: 1) привітатися "Hello!", а коли "Hi! / Howdy!" 2) попрощатися "Goodbye! / See you later!", а коли "See you! / So long! / See you anon!"; 3) почати розмову "How are you doing? / How is it going? / How are you getting on?", а коли "How are you? / What's up? / How was the world? / How's tricks?".

Ми розуміємо, що наведені приклади вправ 7 та 8 не можуть привести до розвитку культури мовленнєвої поведінки, а можуть лише продемонструвати методичний шлях досягнення цієї мети. Практично ж оволодіти різними стилями спілкування можливо при постійній практиці над іншомовним мовленнєвим матеріалом. Тому рекомендуємо виконувати вправи аналізованого типу при роботі над кожною розмовною темою.

Вправа 9.

Мета: розвинути вміння продукування речень в розмовному стилі мовлення по мовленнєвим зразкам.

Завдання: прочитайте висловлення, типові для розмовного мовлення та введіть кожне з них в речення: «*but ... but what about...*», «*I can't even bring myself to...*», «*doesn't matter*», «*Oh, just tell...*».

Наприклад:

But ... but what about Ann. It's not in her nature to lie.

I can't even bring myself to say it but I'm going to make you eat your words.

It doesn't matter what you wear, as long as you look neat and tidy.

Вправа 10.

Мета: проконтролювати сформованість мовленнєвих навичок вживання досліджуваних мовних явищ.

Завдання: 1) відкрийте зошит і розділіть сторінку в ньому на дві колонки: у лівій частині запишіть на англійській мові слова і висловлення з мовлення героїв художнього твору, типові для розмовного жанру, а в правій - їх переклад на рідну мову; 2) закрийте праву частину сторінки і перекладіть записані висловлення на рідну мову за 50 секунд; 3) закрийте ліву частину сторінки і переведіть ці ж висловлення за 50 секунд на англійську мову; 4) напишіть диктант-переклад цих висловлювань (викладач диктує кожне висловлювання рідною мовою, а студенти записують англійською).

Вправа 11.

Мета: проаналізувати результати сформованості мовних навичок вживання досліджуваних мовних явищ розмовного мовлення.

Завдання: 1) перегляньте диктанти, зверніть увагу на підкреслені вислови і спробуйте самостійно виправити допущені помилки; 2) обміняйтеся один з одним роботами, перевірте правильність виправлених помилок і порахуйте кількість, які залишилися в них. При цьому орфографічні помилки вважайте як 0,5 помилки, неправильно вжите висловлення в лексико-граматичному аспекті як одну помилку, взагалі неперекладену фразу або перекладену неправильно так само як одну помилку.

Якщо кількість помилок в даному контрольному перекладі складає не більше 20% від усього продиктованого матеріалу, то перехід до розвитку вмінь англomовного усного спілкування в межах визначеної тематики цілком правомірний.

В даному випадку ми збільшили відсоток засвоєного матеріалу, що дозволяє перейти до наступного етапу навчання, у зв'язку з тим, що досліджувані мовні явища розмовного жанру, представлені в мовленні героїв художніх творів набрали достатню кількість повторень для переходу досліджуваної мовної інформації з короткочасної пам'яті в довготривалу. Наш висновок ґрунтується на результатах дослідження Р.Ю. Мартинової, яка обґрунтувала кількість і характер необхідних повторень досліджуваного матеріалу для

його перекладу з оперативної пам'яті в довготривалу [2].

Висновок. Таким чином, запропонована група вправ з формування мовленнєвих навичок вживання досліджуваних лінгвістичних явищ, вибраних із автентичних художніх творів забезпечить досягнення такого структурного компонента змісту навчання англomовного розмовного мовлення як мовленнєві навички, тобто автоматизованого вживання досліджуваних мовних явищ у спрощених (навчальних) мовленнєвих умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
2. Мартинова Р.Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов // Укр. патент – №48831-А, 2002.
3. Подласый И.П. Суцність процесса обучения // Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высших учебных заведений: В 2 кн. – М., 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 292 – 301.
4. Принципы обучения // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2002. – С. 193 – 208.
5. Романюк А.С. Лингвистические знания как первый структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А.С. Романюк // Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень». – Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 36 – 39.
6. Романюк А.С. Рецептивные и репродуктивные речевые навыки как структурный компонент содержания обучения англоязычной разговорной речи / А.С. Романюк // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 7 (16): сборник статей по материалам XVI международной заочной научно-практической конференции. – Москва, Изд. «Международный центр науки и образования», 2013. – С. 79 – 85.
7. Kinsella, Sophie. Can you keep a secret? [Text] / Sophie Kinsella. – Dell, 2005. – 416 p. – ISBN 0440241901.

РУДНІК Ю.В.,
викладач, кафедра
іноземних мов і методик їх
навчання,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Автором розглянуто різні підходи до тлумачення поняття «інновація» та здійснено порівняльний аналіз змісту понять «сучасні технології навчання» та «інноваційні технології навчання» у контексті навчання іноземних мов.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, сучасні технології навчання, іноземна мова, модернізація освіти.

Автором представлены разные подходы к объяснению понятия «инновация», а также осуществлен сравнительный анализ понятий «современные технологии обучения» и «инновационные технологии обучения» в контексте изучения иностранных языков.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, современные технологии обучения, иностранный язык, модернизация образования.

The author presents different definitions to the notion «innovation» and comparative analysis of «modern learning technologies» and «innovative learning technologies» in the context of foreign language learning.

Key words: innovative learning technologies, modern learning technologies, foreign language, modernization of education.

Постановка проблеми та її актуальність. Сьогодні якість освіти є ключовою категорією нової парадигми освіти, а також пріоритетним напрямом освітньої системи України. Освіта та наука є тими рушійними силами, що впливають на усі сфери життя, а також здатні модернізувати країну.

Для досягнення якісного рівня освіти у навчанні використовуються як традиційні, так і інноваційні методи, форми, прийоми роботи. Закономірність цього процесу полягає в тому, що на зміну традиціям приходять інновації. Так наприклад, від традиційних ЗУН відбувся перехід до компетентнісної парадигми в освіті, а на зміну системно-мовному підходу у вивченні іноземних мов прийшов комунікативний (мовленнєвий) тощо. Сьогодні в умовах інформатизації, глобалізації та інтеграції суспільства особливого значення набувають інновації, що сприяють досягненню якісного рівня освіти на всіх етапах.

Головною метою інновацій в освіті, як визначено в «Енциклопедії освіти» є «необхідність відповідати викликові глобалізації, трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі». Пріоритетним напрямом розвитку в умовах інновацій є «модернізація всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, підготовки педагогічних кадрів тощо)» [4, 339].

Ще одним важливим аспектом якісної освіти сьогодні є володіння іноземними мовами. Безумовно, оволодіння

щонайменш однією іноземною мовою стало не просто потребою, а вимогою часу. Вона є чи не єдиним засобом, що забезпечує доступ до світового відкритого інформаційного простору. У зв'язку з цим особливого значення набуває ефективність та результативність її оволодіння, що стає можливим завдяки інтеграції та синтезу традиційних та інноваційних технологій навчання.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, відображених у Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» визначено необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов». Реалізація поставленої мети уможливується у процесі реформування і модернізації відповідних складових, у тому числі й завдяки пошуку нових методів, прийомів, форм роботи, а також запровадженні інноваційних технологій навчання у процес формування іншомовної компетентності тих, хто навчається.

Освітня система України перебуває на етапі реформування і модернізації, що стосуються усіх освітніх ланок, зокрема початкової школи. Так у вітчизняних школах протягом тривалого періоду зберігалась традиція вивчення іноземних мов з 5-го класу, проте ставши на шлях інтеграції та глобалізації до Європейського освітнього простору, затвердивши новий Державний стандарт загальної початкової освіти, Україна підкреслила пріоритетність вивчення іноземних мов та визнала потребу модернізації та запроваджен-

ня інновацій у освіту. Відтепер вивчення іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської) відбувається з 1-го класу. Вивчення другої іноземної мови починається з 5-го класу [9]. У зв'язку з цим виникла потреба не лише перегляду підготовки фахівців для цієї освітньої галузі, а запровадження інноваційних технологій навчання у процес навчання іноземних мов.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема інновацій в освіті стала предметом наукових пошуків педагогів з усього світу (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Грос, Р. Едем, М. Майлз, Е. Роджерс, А. Хаберман, Д. Чен, К. Ангеловські, В. Андреев, М. Богуславський, В. Взятишев та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних джерел виявив, що теоретичні аспекти запровадження інновацій в освітній процес, а також методологічні особливості інноваційної педагогічної діяльності представлені у дослідженнях О. Арламова, І. Бежа, М. Бургіна, Ю. Гільбуха, І. Дичківської, В. Журавльова, А. Ніколса, І. Підласого, С. Полякова, М. Поташиника, Г. Селевка, В. Сластьоніна та інших. Проблеми застосування інноваційних підходів у навчанні іноземних мов присвячені праці багатьох педагогів, серед них: В. Гузєєв, В. Кумарин, С. Логачевська, В. Сластьонін, О. Тарнопільський, Л. Подимова, О. Кулькіна, О. Кузнєцова, Л. Сажко, О. Савченко, Л. Маслак, Ж. - П. Мартан, Г. Баранова, Н. Гез, Б. Лапідус, М. Ляховицький, І. Підласий, Г. Селевко, Є. Тимченко, Н. Мойсеюк та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Значна кількість наукових розвідок присвячена розгляду питання застосування інноваційних технологій на уроках іноземних мов у навчально-виховному процесі основної та старшої школи. Із затвердженням нового Державного стандарту загальної початкової освіти, виникає потреба дослідження можливості застосування інноваційних техно-

логій навчання іноземних мов саме початковій школі. У зв'язку з цим, на наш погляд, варто зосередитись на уточненні змісту понять «сучасні технології навчання», а також «інноваційні технології навчання» у контексті вивчення іноземних мов, що й складає **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з порушеного питання було виявлено ряд понять, що є синонімічними за змістом: інновація, новація, нововведення, новотвір, новаторство, новий спосіб та ін. [11]. Ключовим поняттям, яке набуло найбільшого поширення у науковій сфері є – інновація.

У словнику іншомовних слів за редакцією О.С. Мельничука знаходимо таке визначення поняття «інновація»: «нововведення, запровадження нового звичаю, правила і т. ін.; нова думка, ідея, реформа, процес, орієнтовані на створення, розвиток і якісне удосконалення нових видів виробів, технології, організаційних форм» [7]. Це визначення цілком корелюється з педагогічним уявленням вищезазначеного поняття, а саме нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [5].

У психолого-педагогічній літературі триває дискусія щодо того, що саме називати інновацією, нові та кардинальні зміни, чи будь-які, навіть незначні нововведення, що покращують навчально-виховний процес? Думки науковців з цього приводу розділились. Так, В. Загвязинський зазначає, що новим у педагогіці можна вважати не лише ідеї, підходи, методи, технології, які не використовувались до сьогодні, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, що несуть позитивні зрушення. В. Примакова пропонує урахувати як кардинальні, так і часткові зміни, тобто кожне нововведення, яке зумовлює отримання кращого результату вважати інновацією.

Виходячи з вище зазначеного, можна констатувати, що ключовим

аспектом поняття «інновація» є час. Інновація не може мати сталих ознак сучасності, адже процес модернізації триває і на зміну одним технологіям приходять інші. Варто зазначити, що інновація має також відносний характер в особистісно-історичному аспектах, адже нові педагогічні технології, які можуть бути новими для одного педагога, можуть виявитись не новими для іншого.

Слід зазначити, що науковці також диференціюють поняття «інновація» та «новація». Спільним для двох вищезазначених понять є усвідомлення їх як нових способів, прийомів, методів тощо. У процесі конкретизації та співставлення виявляємо, що новація – це спосіб, прийом, метод, а інновація – процес його впровадження, тобто реалізація. Це свідчить про те, що для того, щоб визначати певний предмет, об'єкт, річ тощо як інновацію необхідно усвідомлювати про який часовий проміжок йдеться.

Залежно від структури й складових освітнього процесу використовують синонімічні поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» і т. ін.. За формальними показниками сучасні технології навчання не відрізняються від інноваційних. Їх структурними елементами є цілі, методи, форми і засоби навчання. Отже, інноваційна технологія навчання, або інноваційна педагогічна технологія за визначенням І.М. Дичківської – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2].

Постає питання, чи тотожними є поняття «сучасні технології» та «інноваційні технології», що застосовуються сьогодні у навчанні іноземних мов, а також що саме відносити до таких технологій?

Повертаючись до тези про формальну відповідність сучасних та ін-

новаційних технологій навчання, звертаємось до значення слова «сучасний», яке означає «той, який стосується теперішнього часу» [1]. Таким чином, до сучасних технологій навчання, зокрема, іноземних мов можуть входити як традиційні так і інноваційні, оскільки у процесі появи нових прийомів і методів продовжують існувати й ті, якими вже користуються не одне століття. На підставі вище зазначеного, зазначимо, що час виникнення певної технології набуває ще більшого значення, оскільки йдеться вже не про диференціацію сучасних та інноваційних технологій навчання, а про визначення традиційних та інноваційних серед групи сучасних, що потребує детального аналізу.

Як зазначає науковець І.М. Дичківська сучасна система освіти характеризується співіснуванням двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної, а реалією сьогодення є апробування на практиці нових форм і технологій навчання [3].

Виходячи із вище зазначеного тлумачення інноваційних технологій навчання, можемо з упевненістю сказати, що інноваційні технології навчання іноземних мов передбачають запровадження нових, нестандартних методів, прийомів, засобів, що сприятимуть створенню сприятливого середовища для ефективного оволодіння іноземними мовами та формуванню в учнів, відповідного етапу навчання, рівня іншомовної комунікативної компетенції.

Серед інноваційних технологій, що запроваджуються на уроках у загальноосвітній школі виділяють наступні групи: технології особистісно-орієнтованого навчання й виховання; педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу; окремі предметні педаго-

гічні технології; альтернативні педагогічні технології; педагогічні технології розвивального навчання та педагогічні технології авторських шкіл [6].

Повертаючись до питання розрізнення традиційних та інноваційних технологій серед сучасних, слід зазначити, що інноваційні технології навчання іноземних мов різноманітні. Вони включають в себе такі форми, методи, прийоми, які розроблені і використовуються в межах, що стали традиційними, наприклад: технології проблемно-розвивального навчання, рольові ігри, технології проектно-діяльності, дослідницькі методи навчання тощо. Зокрема, традиційними для уроків іноземних мов стали: проведення рольових ігор, майстер-класів, прес-конференцій, колоквиумів, круглих столів, наукових дискусій, занять за технологією «case study», творчих завдань та проблемного навчання [8].

Безперечно усі вище зазначені технології спрямовані на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу на уроках іноземних мов, а також сприяють

реалізації комунікативних потреб згідно з вимогами до такого типу занять.

Так російські вчені серед ефективних інноваційних технологій, що використовуються на уроках іноземних мов, зазвичай, називають: навчання в співробітництві, метод проектів, сконцентроване на учневі навчання, дистанційне навчання, використання мовного портфеля, тандем-метод, технології «case study», комп'ютерні та аудіовізуальні технології [10, 134].

Проте найпотужнішим джерелом знань, а також мотиваційним засобом сьогодні є перш за все інформаційно-комунікаційні технології, що пов'язані з комп'ютеризацією освіти. Мова йде про застосування інтерактивної дошки, спеціальних комп'ютерних програм, електронних освітніх ресурсів, медіа-засобів тощо.

У зв'язку з цим в Україні дедалі більшої популярності набувають такі інноваційні технології навчання іноземних мов, як от: комп'ютерні технології, що є складовими мультимедійних, технології дистанційного навчання,



Рис.1 Технології навчання іноземних мов

навчання за інтерактивними технологіями, а також тренінгові технології. Усі зазначені технології відповідають потребам й вимогам сучасної освіти, а саме відповідають гуманістичному спрямуванню, а також мають тенденції тяжіння до безперервної освіти.

Результати теоретичного аналізу відобразимо у вигляді схеми, в якій наочно представимо співвідношення сучасних та інноваційних технологій навчання іноземних мов (Рис.1).

Таким чином інноваційні технології навчання іноземних мов є складовою сучасних технологій навчання іноземних мов. Паралельно із запровадженням інноваційних технологій навчання у навчально-виховний процес, застосовуються й традиційні технології навчання іноземних мов: прямі методи навчання, перекладні методи навчання, сугестивний метод, усний метод Гарольда Пальмера, аудіо-лінгвальний метод, аудіо-візуальний метод тощо. Їх перелік не є вичерпним. Вони належать до групи традиційних у зв'язку з тим, що були запроваджені ще за часів Радянського Союзу. Так, наприклад усний метод Гарольда Пальмера був запроваджений у 20-х роках ХХ ст.

Група інноваційних технологій навчання містить як інноваційні так і традиційні технології навчання, тобто такі, які вважаються інноваційними проте вже запроваджені протягом тривалого періоду і стали поширеними у методиці викладання іноземних мов. Серед них: ігрові технології, технологія «case study», технології проблемного навчання, а також проектні технології. Перелік можна продовжувати. Так, наприклад, з часу запровадження технології «case study» минуло понад 20 років, а розроблена вона була ще у 1910 році. Тому, враховуючи період її існування, можна стверджувати, що вона вже є традиційною в межах інноваційних технологій, що застосовуються сьогодні.

До групи інноваційних (в межах інноваційних технологій) належать: інтерактивні технології, інформаційно-комунікативні, а також дистанційна освіта. Інтерактивні технології навчання користуються сьогодні найбільшою популярністю і визнаються багатьма практиками, як такі, що сприяють формуванню комунікативної компетентності. Разом з тим, у зв'язку з інформатизацією суспільства великого значення набуває застосування комп'ютерних, медіа та технологій мультимедіа. До зазначеного переліку можна додати інноваційні технології, що поширені у світі, зокрема білінгвальне навчання, іммерсійне навчання, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL – Content and language integrated learning) та ін.

Представлена у статті схема і перелік технологій не є вичерпними, проте дозволяють зрозуміти співвідношення сутності понять «сучасні технології навчання іноземних мов», «інноваційні технології навчання іноземних мов». Упевнені, що інноваційні технології навчання іноземних мов не що інше, як сучасні інноваційні технології навчання, що спрямовані на ефективне оволодіння іноземною мовою в сучасних умовах, а також сприяють формуванню комунікативної компетентності тих, хто навчається.

Висновки та перспектива подальших наукових розвідок. Безперечно, перелік інноваційних технологій навчання іноземних мов потребує подальшого розгляду та систематизації і не обмежується тим, що представлений у статті. Проте, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні можливостей запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов у початковій школі, а також підготовки майбутнього фахівця до їх застосування у процесі його професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/suchasnyj>
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 349 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. Ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі / Захарчук Тетяна Віталіївна // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал / Гол. ред. В.М. Бебик. – 2011. – №3. – С.48.
6. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За заг. ред. Л.І. Даніленко, Е.Ф. Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – 220 с.
7. Мельничук О.С. Словник інішомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=15797>
8. Печерская О.Н. Использование инновационных методов обучения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции / О.Н. Печерская // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: Сборник научных трудов. Выпуск 7. Саратов: ПАГС, 2011. С. 135-140.
9. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти Кабінет Міністрів України; Постанова, Стандарт, План [...] від 20.04.2011 № 462 [Електронний ресурс].- Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п.-> Назва з екрану.
10. Тадеєва М. Сучасні інноваційні комп'ютерні технології в інішомовній освіті школярів /М. Тадеєва// Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші] – Умань, 2012. – Випуск 5 (Ч.1). – 279 с.
11. Харченко О.О. Інноваційні технології навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7._DN_2007/Pedagogica/20524.doc.htm

РЯБЕЦЬ І.В.,
аспірант, кафедра зв'язків з
громадськістю,
психології і педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано зарубіжний досвід країн-лідерів у сфері професійної підготовки фахівців із PR та важливість його використання в процесі професійної підготовки вітчизняних фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України.

Ключові слова: PR-освіта, професійна підготовка фахівців із зв'язків з громадськістю, освітні стандарти в галузі PR.

В статье проанализовано зарубежный опыт стран-лидеров в сфере профессиональной подготовки будущих PR-специалистов и возможность его применения в процессе профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью в ВУЗах Украины.

Ключевые слова: PR-образование, профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью, образовательные стандарты в отрасли PR.

The article is devoted to scientific research of PR-education in the world, which can be used during the professional training of public relations experts in Ukraine.

Key words: PR-education, professional training of public relations experts, educational standard in PR.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року серед основних завдань зазначено наступне: «Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Зусилля органів управління освітою, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, серед яких: оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку...» [21]. Необхідність якісних змін у національній системі освіти є нагальною потребою для держави, що зазнає кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя. Демократизація політичного, економічного та громадського життя в Україні призвели до потреби держави в ефективних суспільних зв'язках, та, як результат, сприяли появі такого соціального інституту як паблік рілейшнз. «Головна мета цього інституту – обслуговування спільної потреби, пов'язаної із забезпеченням ефективної публічної діяльності для всієї багатоманітності соціальних суб'єктів, що бажають збільшити свій пабліцитний капітал легальними, конвенційними

та легітимними засобами» [7, с. 113]. Як особливий різновид соціальної діяльності, PR потребує фахівців, що володіють сукупністю соціальних практик, пов'язаних із виробництвом і функціонуванням ефективних систем публічних комунікацій. Як сфера діяльності, PR в Україні - досить молода. Наразі питання про важливість використання досвіду країн розвинутої демократії, де інститут PR вже досяг досить високого ступеня якості, в процесі професійної підготовки фахівців з PR постає актуальним для вітчизняної професійної освіти, оскільки сприятиме практичному вдосконаленню системи професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна професійна педагогіка, враховуючи конструктивний соціальний потенціал PR, змінює своє ставлення до паблік рілейшнз, як до значущої науково-прикладної дисципліни, що має повсякденне практичне застосування в усіх сферах суспільного життя.

Питанню формування та становлення зв'язків з громадськістю, як професійної сфери діяльності, присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як М. Катліпа, Г. Почепцова, В. Королька, В. Різуна, В. Іванова, С. Квіта, Є. Тихомирової, А. Кривоносова, М. Шишкіної, А. Чумікова [6; 11; 7; 12; 4; 5; 13; 8; 15; 14] та ін.

У США, Великій Британії та розвинутих країнах Західної Європи склалася відпрацьована десятиліттями система професійної освіти фахівців

в галузі зв'язків з громадськістю, що спирається на праці провідних зарубіжних науковців в цій царині: Е. Бернауз, С. Блек, Дж. Грюніга Д. Доті, Дж. Марконі, Ю. Марлоу, [1; 2; 18; 3; 9; 10]. У процесі становлення вітчизняної системи паблік рілейшинз необхідно вивчити, спиратися та використовувати досвід країн-лідерів у сфері професійної підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю.

Мета нашої наукової розвідки – проаналізувати зарубіжний досвід із професійної підготовки PR-фахівців з метою його ефективного використання у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Хоча ідея використання всіх форм суспільних комунікацій для впливу на поведінку інших людей не нова, проте зв'язки з громадськістю вважаються все ж феноменом ХХ століття. Виникнення такої сфери професійної діяльності як PR пов'язують із США. Активний розвиток практики у сфері зв'язків з громадськістю, що торкався не лише політичної та державної а й економічної сторони життя країни, вимагав появи спеціалістів в цій сфері професійної діяльності. Ще в першій половині ХХ століття у Сполучених Штатах з'явилися перші університетські програми в сфері PR. Джозеф Ф. Райт в 1920 році ввів курс пабліситі (publicity) Іллінойському університеті. Франк Еліот в 1922 році викладав курс пабліситі в Університеті штату Індіана. Це були перші спроби введення нової дисципліни в університетах, хоча викладання відбувалось на позаштатній основі. Після виходу в світ книги Едварда Бернауза «Crystallizing Public Opinion» в 1923 році розпочинається нова віха у розвитку сфери зв'язків з громадськістю. Адже в своїй книзі він сформулював суть, завдання, можливості саме PR, при чому розмежував пропаганду і рекламу, PR і пабліситі. Завдяки праці Бернауза означилася нова сфера діяльності, як паблік рілейшинз. В тому ж році він прочитав перший курс PR в Нью-Йоркському

університеті, що був розрахований лише на один семестр. Таким чином, було започатковано навчання фахівців з PR, перший випуск яких відбувся в 1923 році («Група Едварда Бернауза у Нью-Йорку»). Практика використання паблік рілейшинз поширювалася в різні сфери суспільного життя і вимагала все більше фахівців у цій галузі. «До 1946 року 30 коледжів пропонували 47 навчальних курсів. А в 1956 році Американське співтовариство паблік рілейшинз (PRSA) роблячи перше глибоке дослідження освіти в сфері PR дійшло висновку, що кількість коледжів, що пропонують відповідні навчальні курси потроїлась за останні десять років (*Переклад тут і надалі – І. Рябець*)» [6, с.21]. Наразі в інтернет-каталозі PRSA де є вища освіта з сертифікованою програмою з PR зазначено 378 навчальних закладів [23]. Однією з перших спроб скоординувати освітні програми в цій царині був національний стандарт з PR-освіти, прийнятий у 1975 році та уточнений в 1981 році. З 1975 року Національна громадська комісія з освіти в сфері паблік рілейшинз США встановлює освітні стандарти в галузі PR в Сполучених Штатах Америки для державних і приватних ВНЗ країни. Останні стандарти вищої освіти на рівні бакалавра створені в 2006 році та були прийняті в коледжах і університетах на всій території США. У склад цієї комісії входять викладачі з PR та спеціалісти-практики, які є представниками 16 професійних асоціацій та співтовариств із зв'язків з громадськістю та суміжних сфер знань. PRSA є однією з цих організацій, також вона забезпечує адміністративну підтримку комісії. В 2012 році Національна громадська комісія з освіти в сфері паблік рілейшинз США встановлює стандарти для випускників освітнього рівня «магістр» із зв'язків з громадськістю [24], що дає можливість роботодавцям використовувати ці стандарти для оцінки якості готовності фахівців до професійної діяльності. Отже, у США існують стандарти з освіти в сфері па-

блік ріллейшнз на рівні бакалавра та магістра. Питання якості підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю є актуальним для розвитку освіти в сфері PR в Сполучених Штатах. Після двохрічного аналізу освітніх програм ВНЗ США за спеціальністю «зв'язки з громадськістю» в рекомендаціях PRSA зазначалась необхідність «приділити особливу увагу вивченню бізнесу, як другої основної сфери інтересів» [19, с.486].

У більшості європейських країн склалась та розвивається своя система підготовки фахівців з PR. Однією з найкращих шкіл теорії та практики паблік ріллейшнз в Європі та світовому PR-співтоваристві вважається Англійська школа. Особливістю освіти в сфері паблік ріллейшнз у Великобританії є те, що вона включена в систему вищої освіти цієї країни. Ведеться професійна підготовка за освітньо-класифікаційними рівнями бакалавра та магістра. Агентство якості вищої освіти (QAA) регулює зміст та стандарти вищої освіти у Великобританії. Наповнення змісту навчальних дисциплін із професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю спирається на запропоновану С. Блеком модель PR-освіти для цієї галузі професійної діяльності. На відміну від професійної підготовки у сфері PR у США, яка тягнє на думку Ф. Сейтла до спеціалізації в якійсь із сфер професійної діяльності : «...конкуренція сьогодні дуже жорстка. Професіонали мають мати спосіб вирізняти себе поміж інших. Зрозуміло, що міцна основа знань про комунікації є основою для роботи в PR-індустрії. Але в той же час, з'являється реальна необхідність бути експертом в окремих аспектах PR...Як варіант – спеціалізуватися на роботі в одній сфері» [19, с.250], PR-освіта у Великобританії спрямована на універсалізацію: «PR-практик має бути універсальним спеціалістом, і широкий діапазон знань допоможе йому бути впевненим у цьому» [20, с.11]. Крім системи вищої професій-

ної освіти в галузі паблік ріллейшнз у Великобританії існує велика кількість короткострокових курсів.

Систематизувати накопичений досвід в галузі PR-освіти намагалась Міжнародна асоціація PR (IPRA) в 1980 році, задля вироблення рекомендацій з питань методики PR-освіти та створення стандарту для цієї сфери професійної діяльності. В результаті кропіткої праці в звіті цієї організації у 1982 році [16] з'явилася модель PR-освіти, що згодом була жваво обговорений на Конгресі IPRA в Бомбеї. Тільки лише в 1990 році було затверджено «Колесо PR-освіти» у вигляді «Золотої хартії» Міжнародної асоціації PR [17]. Зміст цього документу дав змогу зорієнтувати уявлення про систему необхідних знань, умінь і навичок та компетентностей якими має володіти майбутній фахівець із зв'язків з громадськістю. Задля цього мають розроблятися навчальні плани і програми з урахуванням низки спеціальних навчальних предметів, пофесійноорієнтованих та загальноосвітніх, спираючись на «Колесо освіти» та необхідності комплексної підготовки фахівців з паблік ріллейшнз.

В 90-х роках XX століття розпочався розвиток системи PR-освіти в постсоціалістичних країнах. Підготовка фахівців з паблік ріллейшнз розпочалась в Росії в 1991 році. Хоча в 1990 році на факультеті Міжнародної інформації МДІМВ було введено експериментальний курс з PR, а 1991 році було створено відділення «Зв'язки з громадськістю». Перший випуск студентів із спеціальності паблік ріллейшнз датується 1992 роком. А вже в 1996 році навчання із фаху зв'язки з громадськістю велось згідно з першим державним освітнім стандартом для цієї спеціальності. Його особливістю було перенасичення змісту журналістськими дисциплінами та відсутністю низки важливих дисциплін, що притаманні для цієї сфери професійної діяльності. Тому вже в новому Стандарті 2000 року були враховані ці недоліки і вне-

сені відповідні зміни. В 2003 році кваліфікаційні характеристики фахівців із зв'язків з громадськістю були затверджені постановою Міністерства праці та соціального розвитку Російської Федерації. В Загальноросійському класифікаторі робітничих професій, посад службовців та тарифних розрядів з'явилися характеристики таких посад: заступник директора із зв'язків з громадськістю, директор із зв'язків з громадськістю, керівник відділу із зв'язків з громадськістю, менеджер із зв'язків з громадськістю менеджер і спеціаліст із зв'язків з громадськістю. У цілому, до середини 2000-х років процес професійного навчання PR-спеціалістів у ВНЗ Росії постає стандартизованим процесом з типовими навчальними планами, робочими програмами та іншими елементами, що відповідають навчально-методичним вимогам. В цей період починає з'являтися спеціалізація в навчанні фахівців з PR: політичний PR, зв'язки з громадськістю в комерційних та некомерційних структурах. Наразі професійна підготовка фахівців із зв'язків з громадськістю в російських ВНЗ ведеться за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, магістр та відповідно за новими Федеральними Освітніми Державними Стандартами [22]. Однак, слід зазначити, що відбулося об'єднання двох різних спеціальностей в одну «Реклама та зв'язки з громадськістю» на рівні бакалавра та магістра, що призвело до змін в навчальних планах, викладанні професійних дисциплін, організації навчального процесу.

В Україні розвиток системи PR-освіти розпочався в той же період, що і в Росії. До Постанови Кабінету Міністрів України №1719 від 13 грудня 2006 року «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» підготовка фахівців із зв'язків з громадськістю в ВНЗ України на широкому національному рівні не відбувалася. Згодом була прийнята Постанова

Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра». Наразі підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України відбувається за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» за напрямом підготовки «Реклама і зв'язки з громадськістю (за видами діяльності)», та освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст», «магістр» за напрямом підготовки «Зв'язки з громадськістю». Аналізуючи світовий досвід в сфері PR-освіти ми зазначаємо, що для всіх сучасних освітніх практик зарубіжних країн характерною рисою є створення освітнього стандарту для PR. В Україні існує гостра потреба у створенні стандарту вищої освіти та галузевого стандарту у сфері PR-освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти», Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 2012 р. № 847 «Про затвердження Порядку розроблення, затвердження та внесення змін до галузевих стандартів вищої освіти»). Врахування зарубіжного досвіду в сфері PR-освіти сприятиме створенню власного стандарту, що спиратиметься на найкращі здобутки світової теорії та практики паблік ріллейшнз.

Висновки. Отже, проведений нами порівняльно-педагогічний аналіз становлення і розвитку професійної підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю у зарубіжних країнах, де інститут PR вже досяг досить високого рівня розвитку та існують багаторічні напрацювання з професійної підготовки фахівців із PR, має бути використаний у процесі становлення і розвитку вітчизняної професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України. Насамперед для створення галузевого стандарту у сфері PR-освіти,

враховуючи досягнення у цій галузі Міжнародної асоціації PR. Також необхідно врахувати досвід професійної підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю в США та Великобританії щодо стратегічного курсу розвитку PR-освіти: універсализація чи спеціалізація. Слід звернути увагу на кількість економічних дисциплін, що входять до навчальних планів під час професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України. Плідна праця Міністерства освіти та науки РФ та Міністерства праці та

соціального розвитку Російської Федерації сприяли появі в Загальноросійському класифікаторі робітничих професій, посад службовців та тарифних розрядів характеристик посад, що пов'язані з професійною діяльністю в галузі паблік рілейшнз. Можливо потрібно скористатися досвідом російських колег у проведенні такої роботи між вітчизняними міністерствами для появи кваліфікаційних характеристик нових посад в «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бернейс Э. Пропаганда / Пер. с англ. И. Ющенко. – М. : Hippo Publishing, 2010. – 176 с.
2. Блэк С. Паблик рілейшнз: что это такое? – М. : Модино пресс, 1990. – 239 с.
3. Доти Д.И. Паблисити и паблик рілейшнз. – М.: «Филинь», 1998. – 288 с.
4. Журналістика в піарі та піар у журналістиці /упоряд.: В. Ф. Іванов, О. С. Дудко. – К. : Грамота, 2010. – 288 с.
5. Квіт С. Масові комунікації : підруч. для студ. вищ. навч. закл. – К : Києво-Могилянська академія, 2008. – 206 с.
6. Катлин С. М. Паблик рілейшнз. Теория и практика : учеб. пособ. – М. : Издательский дом Вильямс, 2003. – 624 с.
7. Королько В. Г., Некрасова О. В. Зв'язки з громадськістю. Наукові основи, методика, практика. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.
8. Кривоносов А. Д. Опыт анализа истории европейского PR // Петербургская школа PR: от теории к практике : сб. ст. – С.Пб. : Роза мира, 2003. – Вып. 1. – С. 61.
9. Маркони Д. PR: полное руководство: Пер. с англ. Д. Р. Геренава, Ю. П. Леоновой. – М. : Вершина, 2006. – 256 с.
10. Марлоу Ю., Сарлео Дж. Пиар в электронных СМИ: Пер. с англ. Н. В. Кияченко. – М. : Мир, 2002. – 236 с.
11. Почепцов Г. Г. Паблік рілейшнз : навчальний посібник / Г. Г. Почепцов. - 2-е вид., виправ. і доп. – К. : Знання, 2004. - 373 с.
12. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. галузі 0303 «журналістика та інформація». – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2008. – 260 с.
13. Тихомирова Є. Б. PR-формування відкритого суспільства – К. : Науково-видавничий центр «Наша культура і наука», 2003. – 198 с.
14. Чумиков А. Н. Связи с общественностью : учеб.пособ. для студ.управленч. спец. вузов / А. Н. Чумиков. – М. : Дело, 2001. – 296 с.
15. Шишкина М. А. Паблик рілейшнз в системе социального управления. – С.Пб

- : СПбГУ, 1999. – 442 с.
16. *A Model for Public Relations Education for Professional Practice. IPRA Education and research Committee with the IPRA International Commission on Public Relations Education // International Public Relations Association. Gold Paper. – 1982. – №4 (January). – P. 3–12.*
17. *Black S. Public Relations Education – Recommendations and Standards // International Public Relations Association. Gold Paper. – 1990. – №7 (September). – P. 3–15*
18. *Excellence in public relations and communication management / ed. by James E. Grunig with David M. Dozier [a. o.]. - New York; London : Routledge, 2008. - XIV, 666 p.*
19. *Fraser P. Seitel. The Practice of Public Relations. - New Jersey : Prentice Hall, Upper Saddle River, 1998. -556 p.*
20. *Jacquie L'Etang, Magda Pieczka. Critical Perspective in Public Relations. - London : International Thomson Business Press, 1996. – 180 p.*
21. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України 1994-2014. - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> . – Назва з екрана.*
22. *Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. [Електронний ресурс] // Министерство бразования и науки Росийской Федерации. - Режим доступу: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B?events_sections=8 - Назва з екрана.*
23. *PRSA Higher education programs online directory. [Електронний ресурс] // PRSA - Режим доступу: http://prsa.vendorguides.com/profile/vendorlisting?what=&where=&custom_fields=all . – Назва з екрана.*
24. *Standards for a Master's Degree in Public Relations: Educating for Complexity. [Електронний ресурс] // the Commission on Public Relations Education. - Режим доступу: file:///C:/Users/%D0%98%D0%A0%D0%90/Downloads/is_2013_17_9.pdf . – Назва з екрана.*

СЕЛЕЗНЕВА Н.Е.,
старший преподаватель, кафедра
иностраных языков,
Черноморское высшее военно-
морского ордена Красной Звезды
училище имени П.С. Нахимова,
г. Севастополь

СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ВОЕННО- УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ

В статье проанализированы современные подходы и принципы отбора содержания иноязычного образования для военно-учебных заведений. Подчеркнута необходимость отражать изменения в требованиях к иноязычному образованию, связанные с процессами глобализации, интеграции и технологизации всех сфер деятельности в обществе, включая военную, в содержании иноязычного образования, его коммуникативном и социокультурном компонентах с целью модернизации иноязычного образования в военно-учебных заведениях РФ.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования, модернизация образования, военно-учебные заведения, глобализация, интеграция.

В статті проаналізовані сучасні підходи та принципи відбору змісту іношомовної освіти для військово-навчальних закладів. Підкреслена необхідність відображати зміни в вимогах до іношомовної освіти, що пов'язані з процесами глобалізації, інтеграції та технологізації всіх сфер діяльності суспільства, включаючи військову, в змісті іношомовної освіти, її комунікативному та соціокультурному компонентах, з метою модернізації іношомовної освіти в військово-навчальних закладах РФ.

Ключові слова: зміст іношомовної освіти, модернізація освіти, військово-навчальні заклади, глобалізація, інтеграція.

Annotation. The article analyzes the modern approaches and principles of selecting the contents of the foreign language education for military educational establishments. The importance of adjusting the curriculums and programs of

Key words: contents of foreign language education, modernization of education, military educational establishments, globalization, integration.

Актуальность проблемы исследования. Развитие военного сотрудничества с зарубежными странами, связанного с преодолением кризисных ситуаций, интенсификация обмена специализированной военно-технической информацией, организация и проведение совместных учений и маневров, участие в миротворческих операциях, партнерство в подготовке военных кадров порождают потребность в офицерах и специалистах, свободно владеющих иностранными языками.

В связи с этим в российских военно-учебных заведениях происходят значительные изменения с целью создания условий подготовки компетентного специалиста, способного активно участвовать в мероприятиях международного сотрудничества. В военно-учебных заведениях с 2011-2012 учебного года обучение стало проводиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в основу которых положен компетентностный подход к подготовке слушателей и курсантов. Он предполагает развитие у обучающихся способности ориентироваться в целом ряде сложных и непредсказуемых ситуаций, представлять последствия своей деятельности, а также нести за них ответственность. В федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) закреплено требование о подготовке специалистов военно-технического профиля, которые способны решать на международном уровне

широкий круг задач по видам профессиональной деятельности [8]. Однако существующая в настоящее время в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) организация обучения курсантов и слушателей иностранным языкам, а также уровень сформированности их профессионально-коммуникативной компетентности, не в полной мере отвечает современным требованиям. Эти факторы свидетельствуют о необходимости поиска путей модернизации системы иноязычного образования будущих специалистов военного профиля и формирования у них готовности к иноязычной коммуникации на международном уровне.

Таким образом, в данном контексте является необходимым всесторонне изучить современные подходы к отбору содержания иноязычного образования и определить оптимальные пути их применения для оптимизации процесса иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях Российской Федерации.

Степень научной разработанности проблемы. В различных трудах отечественных и зарубежных ученых актуализованы различные аспекты иноязычного образования.

Общие вопросы теории и практики иноязычного образования в отечественной педагогике широко освещены в работах Е. Пассова, М. Ветчиной, Е. Ковалевой и др.

Большое значение для исследуемой проблемы имеют исследования Е.В. Зиминной, О.В. Парахина в обла-

сти языковой подготовки курсантов военно-морских высших учебных заведений, М. Рябовой в вопросе дополнительного лингвистического образования в военном вузе.

Вопросы эффективности, особенностей развития и функционирования иноязычного образования в контексте современных подходов к преподаванию иностранных языков в европейских странах рассматриваются в работах таких украинских исследователей, как О. Бочарова, В. Гаманюк, Т. Годованец, Л. Гульпа, О. Ильина, О. Кузнецова и М. Тадеева.

Значительный вклад в изучение содержания иноязычного образования внесли исследования отечественных и зарубежных ученых в сфере коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку (А. Закота, М. Замятина, П. , О. Кучерук, Г. Китайгородская, Е. Пассов и др.), формирования иноязычной языковой, речевой и коммуникативной профессиональных компетенций (В. Борисенко, Т. Ганниченко, О. С. Конотоп, О. Петрушенко, Т.П.Рукас и др.), лингвокультурологии (В.Гак, Е.Тарасов).

Значимыми для исследуемой проблемы можно считать результаты исследований в области иноязычного образования зарубежных ученых: дидактические и методические принципы преподавания языка (Д. Гармер); суть мультинационального компонента "lingua franca" в системе иноязычного образования (М. Клейн, А. Фирс и др.); принципы межкультурного воспитания личности (С. Кленз, Д. Рослер); развитие навыков и умений критического мышления и креативного общения на уроках иностранного языка (Л. Резник, Л. Клопфер, и др.).

Содержание статьи. Сегодня, когда не утихают споры о реформировании российского образования и педагогическая наука разрабатывает новые подходы к обучению иностранным языкам, определяет новые позиции и рубежи, главное слово, конечно же, за преподавате-

лем, который должен находиться в постоянном поиске новых решений тех проблем, которые ставит перед ним жизнь. Проблем в иноязычном образовании накопилось много. На современном этапе развития иноязычного образования приоритетными должны стать:

- повышение качества иноязычного образования в военно-учебных заведениях;
- улучшение процесса мониторинга иноязычного образования на национальном и международном уровне,
- реформирование системы иноязычного образования в соответствии с потребностью обеспечения непрерывного характера данного образования;
- расширение международного сотрудничества и использование лучшего отечественного и зарубежного опыта в сфере иноязычного образования с целью подготовки военных специалистов, способных к самообразованию, профессиональному росту и личному развитию в условиях технологического прогресса с целью достижения международных стандартов профессионального общения во время проведения совместных многонациональных миротворческих операций и международных учений.

Принимая во внимание экономические, социальные, политические изменения в сфере военного образования, сегодня крайне актуальным становится вопрос модернизации содержания иноязычного образования будущих военных специалистов и усовершенствования его научной базы. Постановка новых целей и задач обучения, отвечающих необходимости развития у студентов, курсантов и слушателей способности использовать язык как инструмент общения в контексте диалога культур в наибольшей степени соответствует требованиям развития общества на современном этапе.

В связи с активным развитием в 20-21 веках процессов глобализации и всемирной и европейской интеграции, существенно изменялось и отношение к изучению иностранных языков, его содержанию, а также непосредственно к толкованию понятий «обучение иностранным языкам», «иноязычная подготовка», «иноязычное образование», которые зачастую использовались как синонимичные, хотя анализ методической, психологической и педагогической литературы показывает, что понятие иноязычного образования значительно объемнее. Оно охватывает не только процесс обучения, учения, овладения практически навыками владения иностранным языком для достижения практической цели иноязычного общения, но и воспитание, развитие личности, готовой к осуществлению познавательной, мыслительной, творческой деятельности, к дальнейшему самообразованию в различных областях знания с помощью иностранных языков. [2;3;4]

Как утверждает В. Асаева, исследуя философские аспекты модернизации образования в свете процессов глобализации и интеграции, «иноязычное образование получает все больше популярности потому, что оно является тем связующим элементом общего образования человечества, которым можно овладеть в процессе коммуникации в культурологическом, психологическом, педагогическом и социальном аспекте» [1, с.65]. Кроме того, язык необходимо рассматривать как важное средство межкультурного общения.

Таким образом, основными аспектами иноязычного образования являются познавательный или социокультурный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента, обучение межкультурному иноязычному общению в контексте диалога культур), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных

качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке), а основными целями иноязычного образования – формирование у слушателей и курсантов коммуникативной и социокультурной компетенций.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку содержат все национальные программы европейских стран. Однако этот компонент, как считает О.Коваленко, «дается ограниченно, без учета требований времени и новых тенденций развития, поскольку программам всегда присущ определенный консерватизм» [5,с.4]. В связи с этим, необходимо системно и последовательно учитывать этот фактор при составлении учебных программ и планов, включая в программу изучения предметов «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессиональной направленности» не просто страноведческую и лингвострановедческую тематику и материалы, но и специфические социокультурные компоненты военной и профессиональной деятельности будущих военных специалистов.

Не следует также забывать и о развивающем аспекте иноязычного образования, важность которого подчеркивают как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Известный американский психолог Ховард Гарднер выделяет когнитивные способности человека 21-го века, которые помогут ему выжить и самоактуализоваться в информационном обществе: 1) дисциплинарный разум, то есть способность овладеть базовыми науками и по крайней мере одной профессией; 2) синтезирующий разум – способность интегрировать идеи из разных предметов или сфер в единое целое, а также донести созданное до других; 3) креативный разум – способность находить новые проблемы, вопросы, явления и решить или объяснить их; 4) уважительный разум – осознание и уважение к различиям между

людьми; 5) этичный разум, обеспечивающий выполнение обязанностей работника и гражданина [9].

Рассматривая идею развития интеллектуальных умений как самую главную цель образования, Резник и Клопфер выдвинули призыв к реформированию образовательных программ, в основе которого был переход на учебный план на основе обучения мышлению (Thinking Curriculum).

Основные положения их научной разработки заключались в том, что педагоги должны прийти к осознанию того, что любое настоящее обучение неотделимо от умения мыслить; мыслительным умениям можно обучить и им можно научиться; необходимо провести определённую работу по внесению последовательных изменений с тем, чтобы идея целенаправленного обучения мышлению получила распространение во всех звеньях образовательной системы. Наряду с предметным и ценностным аспектами, обучение приёмам мышления причислено в системе образовательных учреждений Америки к функциональным компонентам содержания обучения. Эти три составляющие неотделимы друг от друга: развитие одного аспекта поддерживает или ведёт к развитию другого, поэтому специалистам в области преподавания иностранных языков предписывается сознательно планировать предметно-содержательный, лингвистический и когнитивный компоненты [10].

Следует учитывать, что при обучении иностранным языкам важна способность привлечения будущего пользователя языка к познавательной и творческой деятельности, необходимо понимание новых целей и функций иноязычного образования. Исходя из этого, самым важным условием в эффективном составлении учебного плана и учебного процесса нашего времени является учет таких компонентов, которые побуждают к изучению иностранных языков.

Исходя из определения понятия

иноязычного образования, его целей и компонентов, а также проанализировав справочную и научно-методическую литературу, представляется целесообразным рассматривать содержание иноязычного образования как адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества; систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми обучающимися необходимо овладеть в процессе изучения иностранного языка. [6;7]

В современной научно-методической литературе широко обсуждается проблема отбора содержания иноязычного образования для военно-учебных заведений в условиях глобализации, интеграции, технологизации и информатизации современного общества. Данный вопрос рассматривается с точки зрения антропологического, социокультурного, компетентностного, синергетического, лингвокультурного, личностно-ориентированного и других подходов, существующих на настоящий момент в педагогической науке. Несомненно, что все они вносят свой вклад в решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования, однако наиболее перспективным нам видится использование наиболее конструктивного в каждом из подходов.

В условиях инновационных изменений в обществе все больше получает развитие инновационная парадигма образования, которая не противопоставляет, а объединяет различные подходы и системы образования.

Выводы. Таким образом, в современных условиях при отборе содержания иноязычного образования в военно-учебных заведениях необходимо

интенсивнее использовать последние достижения в области педагогики, психологии, филологии и философии, а также передовые идеи зарубеж-

ных педагогов с целью повышения качества обучения иностранному языку и в целом модернизации иноязычного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Асаева В.В. Філософія модернізації мовної національної освіти//Філософія грані № 12(92) грудень, 2012, с.64-67.
2. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX начала XX века: автореф. дис. . докт. пед. наук. - М., 2009. - 50 с.
3. Гульпа Л. Ю. Тенденции развития иноязычного образования в средних учебных заведениях Венгерской Республики: автореф. Дис. ...канд. пед. наук. - Ивано-Франковск, 2007. - 20 с.
4. Ковалева Е.А. Становление и развитие иноязычного образования в отечественной гимназии XIX - начала XX вв.: автореф. дис. . канд. пед. наук - М., 2012. - 21 с.
5. Коваленко О. Підготувати до життя (Модернізація системи ініомовної освіти в Україні) / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. - 2003. - №1. - С. 11-21.
6. Пассов Е. И. Иноязычное образование как условие развития цивилизации и культуры. Специальный выпуск. Материалы I Конгресса «Северная цивилизация, становление, проблемы, перспективы», №3а сентябрь 2004.
7. Российская педагогическая энциклопедия. - М.: «Большая Российская Энциклопедия». Под ред. В.Г. Панова. 1993.
8. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [Электр.ресурс]: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm
9. Gardener, Howard. Five minds for the future. - Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2007. - 196 p.
10. Resnick, L., Klopfer, L. Toward the thinking curriculum: An overview. In L. Resnick, L. Klopfer (Eds.), Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988. - pp.1-18.

СІВЦЕВА О.С.,
аспірантка,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА МЕДИЧНОГО ВИШУ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Роботу присвячено висвітленню умов формування компонентів комунікативної культури як засобу підвищення професійної компетентності в контексті розбудови сучасних освітнянських парадигм підготовки майбутнього лікаря. Висвітлюється функція комунікативної компоненти процесу фахової освіти в контексті становлення професіонала. Аналізуються засади, зміст та функціональні особливості комунікативної культури як чинника формування і складової сучасної вузівської освіти в процесі набуття загальнопрофесійної компетентності майбутнього лікаря.

Ключові слова: професійна компетентність, комунікативна культура, майбутній лікар, професійна медична освіта.

Работа посвящена освещению условий формирования компонентов коммуникативной культуры как средства повышения профессиональной компетентности в контексте перестройки современных образовательных парадигм подготовки будущего врача. Освещается функция коммуникативного компонента процесса профессионального образования в контексте становления профессионала. Анализируются принципы, содержание и функциональные особенности коммуникативной культуры как фактора формирования и составляющей современного высшего образования в процессе приобретения общепрофессиональной компетентности будущего врача.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коммуникативная культура, будущий врач, профессиональное медицинское образование.

Annotation. The article deals with the conditions for formation of communicative culture components as the means of professional competence increasing in the context of future doctor's modern educational paradigms restructuring. The function of communicative component of professional education process is covered in the context of professional's development. The author analyzes the principles, contents and functional peculiarities of communicative culture as a factor of formation and a component of modern higher education in the process of acquiring the general professional competence of future doctor.

Key words: professional competence, communicative culture, future doctor, professional medical education.

Постановка проблеми. Соціальна і педагогічна практика засвідчує, що професійна компетентність фахівців, які працюють у тісному контакті з людьми визначається не лише ступенем їх фахової підготовки, але й мірою розвиненості головного засобу забезпечення людської солідарності в суспільному житті – культурою фахового спілкування, яка визначається термінами «професійна компетентність» і «комунікативна культура». Культура комунікацій, що базується на принципах пріоритету соціальних, тобто суспільно-значущих інтересів і відповідальності особистості, перетворилася на рубежі XX і XXI століть на одну з домінант суспільного життя, на загальнолюдську норму мислення та поведінки. Проблема формування сучасної комунікативної культури людини в контексті значущості виконання нею своїх громадських і професійних функцій, має надзвичайно важливу практичну значимість у сфері освіти. Особливо значущою є вказана обставина щодо структури навчання лікарів, для яких комунікативна культура фахівця є однією з головних складових професійної компетентності. Тому все більш актуальним стає завдання виявлення специфіки особистісно-середовищних особливостей і основних сучасних тенденцій та проблем опанування студентами медичного вишу закладами комунікативної культури, що

виступає в якості структурного чинника й засобу формування комунікативної і загальнопрофесійної компетентності фахівців у галузі медицини.

Метою нашого дослідження є з'ясування ролі комунікативної культури особистості в контекстах вирішення проблеми формування загально-професійної компетентності студентів вищих медично-освітнянських закладів, та виявлення напрямків і засобів її вирішення на сучасному етапі.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Оскільки професія лікаря пред'являє не тільки певні вимоги до особистості, але і багато в чому визначає надалі його особистісні стратегії, цілком зрозуміло, що специфіка лікарської діяльності передбачає знання своєрідного зводу етичних правил, заборон і обмежень, які повинні прийматися тими, хто неминує за родом своєї діяльності втручається в життя іншої людини. З іншого боку, саме на рівні професійно-особистісної культури може виявитися людська індивідуальність спеціаліста медичного профілю. Компетентність та освіченість людини формується у системно-ціннісному підході освітянської системи до процесів підготовки фахівця. Однією з найважливіших компетенцій, які розглядаються у ході формування базових ознак будь-якої соціально орієнтованої професіограми є комунікативна компетенція. Найбільш поширене ви-

значення комунікативної компетенції визначає її як міру включеності людини в комунікативну діяльність. Саме такі підходи і відбиваються сьогодні у новітніх парадигмах вузівської освіти як процесу соціокультурного становлення професіонала.

Упродовж останнього десятиліття з'явилася низка актуальних робіт, в тому числі дослідження Л.М. Васильєвої, С.Л.Герасименко, С.В.Знаменської, Н.І. Коршунова, С.В.Чусовлянової, І.В.Шешневої, Б.А.Ясько та багатьох інших, присвячених формуванню комунікативних умінь і окремих компонентів комунікативної культури студентів – майбутніх лікарів, з акцентом на педагогічні аспекти їх формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що термін «комунікативна культура» розуміється і використовується в основному як вдосконалення нематеріального аспекту життєдіяльності, як високий ступінь розвитку акту передачі знань про життя, заснованого на взаєморозумінні, що легко встановлюється [4, с. 70]. Разом з тим комунікативну культуру переважно розглядають як морально-орієнтований засіб спілкування, що забезпечує інформаційний обмін між людьми, який опосередковує взаємодію та взаємовплив на основі розвинутого міжособистісного сприйняття і взаєморозуміння (перцепції), що відображає готовність і здатність особистості до спілкування з оточуючими [5, с. 27].

У зв'язку з цим, зазначимо, що комунікативна діяльність суб'єкта спілкування – це не просто обмін інформацією, а й складна система потреб, намірів, інтересів, установок емоцій, ідеалів, особистісних властивостей, які є складовими комунікативної культури. Завдяки цим складовим, а також комунікативним знанням, умінням і навичкам відбувається міжособистісна взаємодія, взаємовпливи, взаєморозуміння індивідів в процесі спілкування.

Деякі дослідники визначають комунікативну культуру як певний рі-

вень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, потрібної індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у відповідній громадській страті. Такого погляду дотримується Ю. В. Ємельянов, який простежує залежність комунікативної культури від індивідуальних здібностей особистості, від її соціальної мобільності. Дослідник відзначає, що на комунікативну культуру особистості впливають зміни, які відбуваються в суспільстві, і, у зв'язку з цим, вона не може бути готовою характеристикою індивіда. Вчений стверджує, що комунікативна культура – це «конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, набутий людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання, тобто, складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, вміння та навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), які проявляються у спілкуванні з людьми» [4, с. 71].

Розглядаючи комунікативну культуру як специфічний спосіб організації спілкування, С.В. Знаменська зазначає, що вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, ставленням до співрозмовника як до цінності, знанням її індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей і вмінням володіти комунікативною ситуацією. Автор розглядає комунікативну культуру як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [5, с. 30].

Відтак, узагальнене сприйняття місця і ролі у процесі становлення професійної компетентності має спиратися на той факт, що розвиток культури спілкування – неодмінна складова освітнього процесу, результати якого мають величезний вплив на нормальне функціонування суспільних струк-

тур та інститутів, на узгодженість і взаємодія громадян, як суб'єктів суспільного життя.

Разом з тим, сучасні соціопсихологічні підходи до вивчення проблеми вказують, що компетентність – це характеристика конкретної людини (або її дій – наприклад «компетентне рішення»), індивідуальний характер ступеня відповідності вимогам професії, відповідальності (дійова компетентність) і здатності людини виконувати певні трудові функції.

У контексті підготовки майбутніх медиків значущими для фахівців видаються такі види професійної компетентності як:

1) спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовиявлення й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

4) індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, стійкість до професійного старіння, вміння раціонально організувати власну працю без перенапруження часу й сил;

5) екстремальна професійна компетентність – готовність до роботи в ситуації раптового ускладнення [8, с. 115].

Як бачимо із вищевикладеного, професіоналізм та професійна компетентність є важливими чинниками соціального розвитку особистості та ви-

ступають невід'ємними складовими її психічної зрілості. Тому особлива роль у цьому процесі медичної освіти відводиться системі опанування засадами комунікативної культури, покликаної дати майбутнім медикам ключові уявлення та навички, що забезпечують соціально і професійно прийнятний рівень міжособистісної взаємодії. Однак, як на те вказують дослідники, динамічний розвиток цього процесу істотно стримується недостатньо оперативним відгуком педагогічної науки на потреби сучасної вищої професійної освіти, відставанням її у науково-методичному забезпеченні процесу комунікативного освіти майбутніх фахівців соціальної сфери, осмисленні нових реалій соціокультурної дійсності [2, с. 82].

В даний час система вищої освіти розвивається в напрямку покращення якості підготовки фахівців, важливою метою якої є професійне становлення особистості. Цей процес розглядається у двох аспектах: в одному – як формування сукупності професійних знань, умінь та навичок і професійно значущих особистісних якостей – з іншому [8, с. 117].

Оскільки основною вимогою до підготовки фахівця виступає компетентнісний підхід, проблема опанування комунікативною культурою в процесі формування його комунікативної компетентності виступає і в якості практичного аспекту значно ширшої, глобальної за характером проблеми, яку за допомогою педагогів повинні реалізувати майбутні медики у розбудові вітчизняної системи охорони здоров'я. Річ у тім, що чинником фахової і загальнокультурної значущості підвищення комунікативної компетентності фахівця-медика засобами навчання значною мірою виступає і сьогоденна процесуальна трансформація спрямування сьогоденної медицини – соціопсихосоматичного підходу до здоров'я і хвороби, що потребує встановлення у зв'язку з цим між лікарем і пацієнтом у лікувально-

му процесі терапевтичного співробітництва. Відтак необхідність побудови відносин у діаді «лікар-пацієнт» як терапевтичного співробітництва детермінується сучасним розумінням хвороби – не як ізольованого факту в житті людини, а як прояву порушень цілісної життєдіяльності людини у світі [3, с. 207].

Таким чином, у найбільш загальному вигляді комунікативну компетентність майбутнього лікаря можна охарактеризувати як певний рівень сформованості міжособистісного та професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який необхідний індивіду для успішного функціонування в професійній сфері та суспільстві.

Комунікативна культура лікаря, має особливості і нюанси, відповідні особливостям сфери застосування професійних навичок. Вона передбачає також наявність у медичних працівників певних професійних поглядів і переконань, установки на емоційно-позитивне ставлення до пацієнта, незалежно від його особистісних якостей [1, с. 35]. Саме тому поняття комунікативної культури вбирає в себе цілий комплекс комунікативних навичок і умінь, необхідних для ефективної взаємодії з тими, хто звертається за медичною допомогою. Комунікативна компетентність передбачає не тільки наявність певних психологічних знань (наприклад, про типи особистості, про способи переживання і реагування на стрес у різних людей залежно від типу темпераменту, про специфіку особливостей психічного складу іншої особистості і т. п.), але і сформованість деяких спеціальних навичок: вміння встановлювати контакт, слухати, «читати» невербальну мову комунікації, будувати бесіду, формулювати питання тощо [6, с. 79].

Ключові способи підвищення комунікативної компетентності, зазначає Ю.М. Ємельянов, «потрібно шукати на шляхах активного усвідомлення індивідом природних, міжособистісних ситуацій і самого себе як учасника цих

дійсних ситуацій, розвитку соціально-психологічної уяви, що дозволяє бачити світ з точки зору інших людей» [4, с. 71]; необхідно, щоб лікар володів тими властивостями особистості, які сприяють організації його взаємодії з пацієнтом та надання їй допомоги.

У соціологічних дослідженнях, присвячених аналізу основних ознак, за якими пацієнти оцінюють рівень кваліфікації лікаря, наголошується, що на перше місце ними висувається показник «ставлення до пацієнтів», на другому знаходяться «результати лікування хворих», лише потім досвід роботи тощо, а такий показник, як «освіта лікаря» лише на сьомому місці. Тож беручи до уваги той факт, що сучасна медична освіта включає в себе незначний набір предметів, що розвивають особистісне начало в людини, і при цьому завжди існує постійна загроза їх редукції на користь спеціальних медичних дисциплін, питання формування комунікативної культури особистості в медичному освітньому закладі є одним з найбільш актуальних [7, с. 43]. Вказана обставина вимагає особливої уваги до підготовки студентів медиків, ставить завдання розвитку їх комунікативної культури як засобу формування професійної компетентності всіх етапах професіогенезу.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз теоретичних джерел та експериментальних досліджень дозволяє нам зробити наступні висновки:

Традиційно сформована система навчально-виховного процесу в медичному виші поки що не передбачає спеціально організованого процесу формування професійної комунікативної компетентності протягом усього періоду навчання.

Засади комунікативної культури репрезентуються щонайбільше курсами окремих предметів (психології та педагогіки, клінічних дисциплін, біомедичної етики, соціології та ін.), що, на наш погляд, руйнує необхідну послідовність, наступність і цілісність даного процесу.

Подібну організацію процесу не можна вважати компетентісно-орієнтованою, оскільки відсутня зона взаємодії різних підходів до вищої професійної освіти, що забезпечує їх застосування на якісно новому рівні.

Тим часом, на нашу думку, медичний виш має величезний потенціал для комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів. Саме тому вбачається актуальним розгляд способів і умов формування комунікативної культури студентів-медиків вже на перших курсах, оскільки саме в цей пе-

ріод у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, здійснюється загальнокультурна підготовка, розширюється доступ студентів до загальнолюдських цінностей.

Реалізація ж можливостей медичного вишу у формуванні комунікативної культури студентів нами вбачається у комплексному осмисленні продуктивних підходів та ідей, накопичених у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, у втіленні у реальній практиці професійної освіти ставлення до людини як найважливішої цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность в профессиональном становлении будущего врача. Дис. канд. психол. н. / Л.Н. Васильева. – Кострома, 2010. – 190 с.
2. Герасименко С. Л. Индивидуальный подход в формировании коммуникативной культуры будущего специалиста-медика // Индивидуализация процесса обучения и воспитания в современной школе Сб науч трудов / Под ред А И Еремкина. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – С. 82-89.
3. Герасименко С.Л. Коммуникативная культура врача: проблемы и опыт формирования в медицинском ВУЗе / С.Л. Герасименко // Вестник Мордовского университета «Серия педагогические науки». – 2009. – № 2. – С. 206-213.
4. Емельянов Ю. В. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю.В. Емельянов // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 69-73.
5. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
6. Коршунов Н.И. Оценка больным некоторых личностных качеств и эффективность терапии / Н.И. Коршунов, Ю.С. Филатова, Н.В. Яльцева, Е.В. Речкина // Научно-практическая ревматология. – 2007. – № 2. – С. 77-80.
7. Чусовлянова С.В. Коммуникативная культура студентов медицинского вуза в контексте их жизненных и профессиональных ценностей в российском обществе начала XXI века: диссертация кандидата социологических наук: 14.00.52 / С.В. Чусовлянова. – Новосибирск, 2009. – 153 с.
8. Ясько Б.А. Врач: психология личности / Б.А. Ясько. – Краснодар, 2001. – 210 с.

ТОВКАНЕЦЬ Г.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Мукачівський
державний університет,
м. Мукачеве

ВІДБІР І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЧЕХІЇ І СЛОВАЧЧИНІ

В статті розглядається проблема формування змісту підготовки майбутніх економістів у вищій школі Чехії і Словаччини. Здійснено аналіз змісту підготовки фахівців у Вищій школі економіки в Празі та Економічному університеті в Братиславі. Розглянуто підходи до компонування професійно орієнтованих, фундаментальних дисциплін, як обов'язкових, так і за вибором.
Ключові слова: зміст освіти, економічна освіта, підготовка фахівців

В статье рассматривается проблема формирования содержания подготовки будущих экономистов в высшей школе Чехии и Словакии. Осуществлен анализ содержания подготовки специалистов в Высшей школе экономики в Праге и Экономическом университете в Братиславе. Рассмотрены подходы к компоновке профессионально ориентированных, фундаментальных дисциплин, как обязательных, так и по выбору.
Ключевые слова: содержание образования, экономическое образование, подготовка специалистов.

The problem of formation of the maintenance training of future economists in high school the Czech Republic and Slovakia. The analysis of the content of training at the Higher School of Economics in Prague, University of Economics in Bratislava. Approaches to linking career-oriented, fundamental disciplines, both mandatory and optional.
Key words: content of education, economic education, training.

Мета вищої економічної освіти – підготувати людину до професійної економічної діяльності, активної участі в громадському житті. Будь-яка професія ставить до людини чимало вимог, які притаманні і економічній освіті. Вимоги ставляться до якостей особистості, яка живе в конкретно-історичний період; до рівня її загального розвитку; до рівня спеціально-професійних знань і умінь. На визначення загальних цілей економічної освіти впливають також тенденції науково-технічного прогресу, найважливішою з яких у сучасних умовах є скорочення часу між науковим відкриттям і його практичним використанням. При цьому важливо визначити той обсяг навчального матеріалу, який повинен засвоїти студент у процесі професійної підготовки за відповідний період навчання. Зміст освіти у вищій школі – це система знань, умінь, навичок, якими мають оволодіти ті, хто навчається у відповідний період навчання для здобуття певної професії на рівні фахівця вищої кваліфікації. Зміст освіти відображається у навчальному плані, в якому зазначено всю сукупність предметів, які вивчаються, розподіл за роками навчання, час на їх вивчення, передбачені форми і строки перевірки знань студентів [1, с. 403; 2, с. 255; 6, с. 169; 939]. Провідні навчальні заклади з великим досвідом навчання студентів, крупні наукові школи мають свої навчальні плани, у яких відбиваються сталі традиції цієї вищої школи, особливості наукової роботи в ній [3, с. 16 – 20].

Відбір дисциплін для вивчення і послідовність їх розподілу за роками навчання при складанні навчальних планів здійснюється з урахуванням провідних принципів, оскільки, як наголошує Н.Ничкало, «сучасні тенденції в розвитку неперервної професійної освіти зумовлюють потреби постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм, що сприятиме забезпеченню доступу до навчання в різних ланках неперервної освіти, створення кожній людині умов, за яких би вона мала змогу вступити на навчання, перервати його у разі потреби, а потім знову його продовжити на будь-якому етапі» [5, с. 74].

Якісна характеристика сучасної моделі спеціаліста економічної сфери включає в себе психологічні, психомоторні компоненти, професійні уміння і навички, теоретичні знання з предметів економічного змісту та здатність їх застосування на практиці. Обов'язковим компонентом останнім часом стало володіння іноземними мовами, причому не однією, і сучасними комп'ютерними технологіями. Для досягнення професійного успіху набуває значення формування в майбутніх економістів ключових компетенцій: професійно орієнтованих, особистісно-психологічних, соціально-орієнтованих, спеціальних.

Для успішної професійної підготовки економіста вже на рівні студента необхідно конкретизувати компетенції, тому ключові компетентісні характеристики мають бути відображені у стандартах економічної освіти.

Кожен студент має брати участь у проектуванні, формуванні змісту і контролі власної освіти, обирати додаткові компетенції, що реалізуються через варіативну частину навчального плану та дисципліни додаткового вивчення. Між студентом і викладачем має бути встановлений зворотний зв'язок, за допомогою якого можна побачити рух і розвиток компетенцій студента. Результатом такого підходу до навчання стає здобуття цілісної соціально-професійної компетентності, яка дає змогу економічно успішно виконувати виробничі завдання, взаємодіяти з людьми, здійснювати професійні функції. Ціннісні орієнтації економіста закріплюються в таких економічних якостях особистості, як працьовитість, ощадливість, справедливість, принциповість, дисциплінованість, відповідальність, ініціативність, заповзятливість, діловитість, орієнтація на найкращий кінцевий результат, реальна оцінка економічної дійсності (практика господарювання, рівень життя людей, психологічний мікроклімат у колективі, особистий авторитет керівника тощо).

З огляду на зазначене вище позитивним є досвід чеських і словацьких вищих навчальних закладів щодо формування змісту навчання студентів економічних спеціальностей.

Мета статті: проаналізувати формування змісту підготовки фахівців економічного профілю в чеських і словацьких вищих навчальних закладах.

Підкреслимо, що вищу освіту в навчальних закладах Чехії здобувають шляхом навчання у рамках акредитованої освітньо-професійної програми згідно з навчальним планом за визначеною формою навчання. Основні положення щодо навчальних планів та освітньо-професійних програм викладені у Законі Чеської Республіки «Про вищі школи» (1998) та Закон Словацької Республіки «Про вищі школи» (2002). Зокрема передбачено, що навчальний план визначає часову та змістову послідовність навчальних

дисциплін, форму навчання та спосіб перевірки результатів навчання [4, с.582-583]; освітньо-професійні програми «розробляються та реалізуються на факультетах вищих навчальних закладів», розглядаються Академічним сенатом факультету (параграф 27) і ухвалюються Вченою радою факультету (параграф 29) [4, с. 572 – 575].

Закон ЧР «Про вищі школи» визначає, що «програма підготовки бакалаврів спрямована на підготовку до професійної діяльності, а також на підготовку до навчання за програмою підготовки магістрів. У програмі підготовки бакалаврів безпосередньо використовуються сучасні знання та методика; нормативний термін навчання разом із практикою становить не менше трьох і не більше чотирьох років; навчання має завершувати державний іспит, який включає захист бакалаврської роботи» [4, с. 583]. У навчальних закладах Чехії і Словаччини у підготовці фахівців економічного профілю пропонується понад 140 спеціальностей.

Розглянемо навчальний план спеціальності «Економіка і управління підприємством» освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр Вищої школи економіки (надалі – ВШЕ).

Характеристика спеціальності: студенти здобувають теоретичні і практичні знання комплексного характеру, необхідні для роботи на керівних посадах у корпоративному секторі, в банківських установах та інституціях державного управління. Студенти спеціальності «Управління підприємствами і компаніями» вивчають такі предмети: загальноекономічні базові: економіка, бухгалтерський облік, математика, статистика, інформатика, право; предмети професійного спрямування: економіка підприємства, менеджмент, маркетинг, фінанси підприємства, логістика, психологія і соціологія тощо.

Випускники можуть працювати в компаніях різних правових форм і власності, в різних галузях промис-

ловості і бізнес-секторів. Навчальна програма розрахована на підготовку фахівців для виконання функцій управління якістю та економічними системами на початковому рівні, але вони можуть поглибити свої знання за допомогою спецкурсів з ділового адміністрування та управління. Для отримання ОКР бакалавр за даною спеціальністю студент повинен засвоїти навчальний курс за 216 кредитів (36 кредитів – резервні, кредит у Чехії – 26-28 годин). Найменша кількість кредитів – 180, що включає такі групи предметів: професійно орієнтовані обов'язкові – не менше 112 кредитів; професійно орієнтовані вільного вибору – не менше 24 кредитів; професійно орієнтовані іноземною мовою – не менше 3 кредитів; іноземна мова основна – до 12 кредитів; іноземна мова друга – до 6 кредитів; підготовка бакалаврської роботи – 3 кредити; складання державних кваліфікаційних іспитів – 3 кредити; фізичне виховання – 2 кредити. Якщо дозволяють кількісні кредитові рамки, студент може вибрати для себе додаткові дисципліни з групи предметів вільного вибору [9].

Вивчення навчального плану підготовки спеціаліста за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» спеціальності «Економіка і управління підприємством» у ВШЕ дає змогу переконатися у чіткій визначеності саме професійної підготовки. Свідченням цього є кількість кредитів (136 кр.), що пропонується для спеціальної підготовки («Операційний менеджмент», «Управління якістю», «Навколишнє середовище та безпека», «Управління персоналом»), комплекс загальноекономічних дисциплін («Макроекономіка», «Мікроекономіка», «Економіка підприємства», «Статистика», «Банківські послуги і операції», «Логістика» та інші); а також фундаментальні: «Математика для економістів», «Інформатика»; мовна підготовка, особливо іноземна. Особливість вивчення іноземної мови полягає в тому, що на першому курсі упродовж обох семестрів

вивчається друга іноземна мова. Першу ж іноземну мову починають вивчати в контексті обраної спеціальності з 2 семестру і вивчають упродовж чотирьох семестрів. Для вивчення іноземної мови виділяється 18 кредитів, з яких 6 – для вивчення другої іноземної мови, 12 – для першої іноземної мови. Це свідчить про те, що вивчення другої іноземної мови має ознайомлювальний характер, а вивчення першої іноземної мови – фундаментальний. Результат вивчення другої іноземної мови – це волевиявлення до самостійної підготовки самого студента. Зазначимо, що надається певна увага дисциплінам психологічного спрямування (психологія і соціологія управління, поведінка споживача). Навчальний план спеціальності «Економіка і управління підприємством» засвідчує, що з 4 семестру вивчаються предмети за вільним вибором, для яких відводиться понад 40 кредитів [9].

Важливо, що, крім предметів за основною спеціальністю, студент повинен обрати предмети додаткової спеціалізації, які розширюють професійні можливості випускника і надають йому більше варіантів працевлаштування. ВШЕ пропонує більше сорока додаткових спеціалізацій, зокрема факультет економіки і підприємництва пропонує понад десять таких спеціалізацій: «Аналітик фінансового сектора», «Консультант – аудитор», «Безпека праці», «Економіка недержавних некомерційних організацій», «Економіка спорту», «Фінансовий менеджер», «Логістика», «Міжнародні перевезення і експедиція», «Маркетинг», «Менеджмент (для студентів інших факультетів)», «Менеджер з якості», «Малі та середні підприємства в ринкових умовах», «Соціологія і психологія управління», «Персональний менеджмент».

Так, наприклад, спеціалізація «Аналітик фінансового сектору» забезпечує випускникам надання глибоких теоретичних знань у сфері фінансової економіки і макроекономіки,

а також навички практичного застосування теоретичного апарату для моделювання економічних явищ. Випускник здатний аналізувати економічні явища на високому теоретичному і емпіричному рівні. Практичну підготовку проходить у формі стажування у фінансовому секторі, банківських установах. Випускники отримують знання і навички, які зможуть застосовувати в процесі моделювання та аналізу економічних циклів; застосовувати економічні моделі для аналізу цін на фінансових ринках; використовувати основні економетричні інструменти для емпіричного застосування моделі бізнес-циклу і ціноутворення на ринку цінних паперів; використовувати джерела даних макроекономічних показників; проводити статистичний аналіз макроекономічних даних; продовжувати вивчення інших сфери економіки [9]. Водночас вивчаються такі предмети: MI423 «Мікроекономіка» (6 кр. ECTS); 3MI424 «Макроекономіка» (6 кр. ECTS); 3MI425 «Макроекономічний аналіз» (6 кр. ECTS); 4EK416 «Моделі економічних і фінансових рядів» (6 кр. ECTS); 3PS428 «Психологія та соціологія економічної поведінки» (6 кредитів ECTS).

Особливістю навчання у ВШЕ є те, що факультети не є окремою замкнутою системою, а різні факультети активно співпрацюють з метою підготовки навчальних планів і ефективної організації навчально-виховного процесу. Практично кожен факультет пропонує спеціалізовані предмети, частина з яких є обов'язковими і становлять основу різних освітніх програм, а також програми спеціальності «Економіка та управління підприємством». Інші предмети студенти можуть обирати зі списку, запропонованого університетом [9].

Зазначимо, що на основі вивчення потреб ринку праці та народного господарства визначилися нові галузі науки, які набули актуальності на початку XXI століття. Нові предмети, як правило, вивчаються в контексті но-

вих спеціалізацій, або входять до списку дисциплін за вибором. Наприклад, факультет економіки і підприємництва ВШЕ для спеціалізацій або предметів вільного вибору пропонує такі дисципліни: «Аудит підприємства і його операційної діяльності», «Розвиток навичок аудитора-консультанта», «Економіка некомерційного сектора», «Специфіка некомерційних організацій», «Аналіз ризиків та фінансове моделювання», «Управління людськими ресурсами», «Стимулювання в управлінні персоналом», «Умови праці і трудові відносини», «Розвиток співробітництва в організації», «Методи персонального менеджменту», «Менеджмент інноваційного процесу» тощо. Зазначимо, що кожна дисципліна вивчається в межах 6 – 8 кредитів (168 – 214 годин). Аналіз групи предметів за вибором уможливорює висновок, що підготовка спеціаліста економічного профілю на рівні бакалаврату в сучасних вимірах набуває соціального спрямування, сприяє формуванню у студентів прагнення не лише до конкретних, визначених професійних знань, а й до постійного розширення інтелектуальної сфери.

Навчальний план підготовки фахівця за спеціальністю «Економіка і управління підприємством» (2010/2011 н.р.) освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» у ВШЕ передбачає 144 кредити, з яких 24 резервні (додаткові), що їх студент повинен опанувати впродовж 2 років. Випускники магістерського рівня обов'язково мають вивчити навчальний матеріал у розмірі 120 кредитів за визначеною структурою: професійно орієнтовані обов'язкові дисципліни в межах 40 кредитів; предмети додаткової спеціалізації в межах 30 кредитів; професійно орієнтовані дисципліни вільного вибору – в межах 21 кредита; професійно орієнтовані дисципліни іноземною мовою – в межах 6 кредитів; 3 кредити – для підготовки і здачі державного іспиту за додатковою спеціалізацією; 2 кредити – для підготовки і

здачі державного іспиту з економіки; 6 кредитів - для підготовки і складання державного іспиту за основною спеціальністю [9]. Якщо дозволяють кредитні межі (в даному випадку 144 кредити), студент може обрати додатково дисципліни зі списку предметів вільного вибору. Програма підготовки магістрів спрямована на здобуття теоретичних знань, що «ґрунтуються на сучасному рівні наукового пізнання, експериментально-дослідницької діяльності, на розвитку здатності до творчої роботи; є продовженням програми підготовки бакалаврів; нормативний термін навчання становить не менше одного року і не більше трьох років. У випадках, обумовлених характером освітньо-професійної програми, може бути надана акредитація освітньо-професійній програмі підготовки магістрів, яка не є продовженням освітньо-професійної програми бакалаврів; у цьому випадку нормативний період навчання становить не менше чотирьох і не більше шести років» [4, с. 583 – 584].

Досконала підготовка фахівця економічної сфери у вищій школі Чехії базується на ґрунтовній допрофесійній підготовці. Важливо, щоб на перших ступенях засвоєння економічних знань майбутні студенти добре оволоділи елементарні норми економічних знань та економічної поведінки, що можуть забезпечити заклади загальної освіти. Тому у Чехії важливе значення має підготовка педагогічних кадрів для викладання економічних дисциплін у загальноосвітніх школах.

У ВШЕ м. Прага ведеться підготовка за міждисциплінарною спеціальністю «Педагогіка економічної освіти» за ОКР бакалавра і магістра, навчальний план якої передбачає вивчення ряду дисциплін як економічного, так і педагогічного спрямування, що необхідні для майбутньої педагогічної діяльності.

До обов'язкових включені професійно орієнтовані економічні дисципліни («Економіка І», «Бухгалтерський

облік», «Фінансова теорія, політика й інституції», «Менеджмент», «Податки і соціальна політика») і педагогічні («Вступ до педагогічної психології», «Професійна педагогіка», «Основи спеціальної педагогіки» «Економічна дидактика (Економічна педагогіка)», «Дидактика бухгалтерського обліку», «Управління в педагогічній діяльності»), а також фундаментальні («Математика для економістів», «Фінансова теорія, політика й інституції», «Інформатика», «Економіка підприємства1»), та дисципліни загальної підготовки («Право»). Співвідношення дисциплін економічного і педагогічного спрямування серед обов'язкових дисциплін 100/41, що свідчить про перевагу економічних дисциплін, та все ж це є міждисциплінарна підготовка, що в контексті розвитку європейської вищої освіти є однією з основних тенденцій сучасної педагогіки.

Вивчити необхідно ряд дисциплін, сумарна кількість кредитів яких становить не менше 180, серед яких: професійно орієнтовані обов'язкові дисципліни – не менше 141 кредита; професійно орієнтовані дисципліни вільного вибору 15 кредитів; професійно орієнтовані дисципліни іноземною мовою – 6 кредитів; підготовка і захист бакалаврської роботи - 3 кредити; державний іспит зі спеціальності – 3 кредити; фізичне виховання і спорт – 2 кредити. Водночас студент повинен в обов'язковому порядку обрати кілька дисциплін для вивчення у шостому семестрі з наповненням 15 кредитів зі списку професійно орієнтованих дисциплін: «Банківські послуги», Міжнародно-валютні фінансові установи», «Комп'ютерний практикум», «Стратегічне управління», «Бухгалтерський облік на підприємствах різних форм». «Практична соціальна психологія», «Освітні програми і їх формування», «Основи анадрагогії», «Дидактика писемної і електронної комунікації», «Дидактика формування підприємства», «Етика для педагогів». Як правило, студент обирає 5 дис-

циплін, які мають практичне значення для його майбутньої професійної діяльності.

Докторські програми (постградуальні студії): як правило, це навчання після магістерської підготовки за відповідними напрямками з терміном навчання не менше три роки. Навчання завершується державною атестацією, що включає докторський іспит та захист наукової роботи - дисертації. Дослідження здійснюється за індивідуальним навчальним планом під керівництвом наукового керівника.

Вищі навчальні заклади Чехії можуть присвоювати наступні вчені ступені: інженер в галузі економіки, технічних та сільськогосподарських наук (Ing. – inženýr, oblast ekonomie, technických věd, zemědělství a lesnictví); доктор наук в галузі психології, педагогіки, суспільних наук (PhDr. – psychologie, pedagogika, společenské vědy) доктор в галузі природних наук (RNDr. – doktor přírodní vědy) доктор богослов'я і (ThDr. – doktor teologie) доктор в галузі фармакології (PharmDr. – doktor farmacie) ліценціат в галузі теології (ThLic. – licenciát teologie) та інші[4].

Підготовка фахівців економічного профілю в Словаччині здійснюється теж на основі акредитованої освітньо-професійної програми за трьома рівнями: бакалаврський, магістерський/інженерний, докторський. Термін навчання на рівні бакалавра – 3 – 4 роки, магістра/інженера – 1 – 2 роки, доктора – 3 – 5 років [10].

Структура навчального плану спеціальностей вищих навчальних закладів містить інформацію про назву предметів, кількість кредитів на предмет, кількість кредитів обов'язкових дисциплін, обов'язкових за вибором, інших дисциплін за вибором, кількість годин на тиждень для дисципліни (для студентів денної форми навчання) або ж тижнева кількість годин (для студентів екстернатної форми навчання), загальна кількість годин на тиждень.

Для прикладу розглянемо навчальний план підготовки бакалаврів в Економічного університету в Братиславі за спеціальністю «Економіка і управління підприємством». Для студентів денної форми навчання впродовж 6 семестрів навчальним планом передбачається вивчення понад 35 дисциплін (в кожному семестрі студенти вивчають 6 – 7 дисциплін) (29 – 31 кредит щосеместра) циклу професійно-орієнтованих («Економічна теорія», «Підприємство і підприємництво», «Маркетинг», «Бухгальтерський облік», «Фінанси підприємств», «Управління бізнесом», «Мікроекономіка», «Фінансово-економічний аналіз підприємств» та ін.), фундаментальних («Математика», «Інформатика І») і гуманітарної підготовки («Право», «Іноземна мова», «Психологія»). Години розподілені таким чином, щоб тижневе аудиторне навантаження не перевищувало 25 год., але як правило, це 20 – 22 години, що дає студентам можливість ефективніше організовувати самостійну роботу [8].

Кожний вищий навчальний заклад як Чехії, так і Словаччини має статут, у якому викладені правила внутрішнього розпорядку, що затверджуються, відповідно, в Міністерстві освіти, молоді і спорту Чеської Республіки і Міністерстві освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки. Нові економічні умови вимагають, щоб університети розробляли програми не тільки національною мовою; багато спеціальностей мають програми підготовки англійською, французькою, російською мовами [9].

Глобалізація економіки, що стала ознакою сучасного світового економічного розвитку, висуває нові вимоги до підготовки фахівців. Вивчення змісту навчальних планів підготовки фахівців економічного профілю у Чехії і Словаччині свідчить, що формування їх здійснюється з урахуванням сучасного стану соціально-економічних відносин у європейських країнах. Основними завданнями змістової під-

готовки є забезпечення майбутніх фахівців широким спектром необхідних знань та навичок, які здійснюватимуть не тільки виконання певних завдань у економічній сфері, а й у оперативному прийнятті рішень у межах своєї компетенції, підготовці проектів цих рішень та забезпеченні в установі (на фірмі, підприємстві) виконання організаційно-правових норм, визначенні економічної політики підприємства, плануванні роботи відділу чи підприємства, визначенні його структури, визначенні функціональних обов'язків фахівців, виконанні організаційної, контрольної та технологічної функції. Результати трудової діяльності фахівців економічного профілю суттєво впливають не тільки на динаміку розвитку певної організаційної, виробничої чи бізнесової структури, а й усієї сукупності соціально-економічних відносин у державі загалом.

Розрізняють три основних групи знань і навичок, якими має оволодіти студент-економіст: концептуальні знання (теоретичне знання суспільних відносин, науково-технічних проблем, соціально-економічного розвитку); навички міжособистісної комунікації; професійні економічні знання [7], а підготовка майбутніх економістів здійснюється за допомогою різних методів і форм.

На сучасному етапі у чеських і словацьких ВНЗ при складанні індивідуальних навчальних планів важливим є самостійне планування студентами навчального матеріалу. Водночас можуть виникати ризики неусвідомлення студентом рівня його складності й трудомісткості, що може призвести до неправильного розподілу часу і виникнення заборгованості. У таких випадках надзвичайно важливою є організаційно-виховна робота викладачів, кураторів, заступників декана, декана, які повинні допомогти студенту-першокурснику зрозуміти систему університетського навчання. Це є функціональним обов'язком педагогічних працівників, що забезпечується відповідним фінансуванням. Зі студентами проводяться спеціальні заняття, спецкурси щодо ознайомлення та організації навчальної діяльності у ВНЗ. Такий досвід організації навчання і формування змісту підготовки фахівців позитивно б вплинуло на ефективність українськї вищої школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні ролі педагога вищої школи в реалізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, в аналізі інноваційних підходів до формування змісту підготовки педагогів і економістів в європейській і українській вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
3. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти: навч. посібн. / І. П. Дроздова. – Харків: ХНАМГ, 2008. – 142 с.
4. Закон Чеської Республіки «Про вищу освіту» та доповнення інших законів // Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи. – К. : Парламентське вид.-во, 2009. – 632 с.
5. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К. : ВПОЛ, 2000. – 486 с

6. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
7. Шегда А. Менеджмент : навч. посібн. / А. Шегда [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slz.com.ua/books/32.htm>
- 8.
9. EUB.Študijný program Ekonomika a manažment podniku. Jednotky študijného programu pre bakalárske štúdium – I. Stupeň [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://fpm.euba.sk/index.php/>
- 10.
11. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakultě podnikohospodářské [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://fph.vse.cz/wp>.
12. Zákon o vysokých školách a o změně doplnění některých zákonů. SR / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vyvolastnenie.sk/>

УДОВІЧЕНКО Г. М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
англійської мови з методикою
викладання, Криворізький
педагогічний інститут ДВНЗ
«Криворізький національний
університет»,
м. Кривий Ріг

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ДИДАКТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано підходи вчених до визначення компетентнісного підходу як провідного при створенні компетентісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Підкреслюється важливість впровадження компетентнісного підходу в теорію та практику вищої школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, дидактичне середовище, компетентісно орієнтоване дидактичне середовище.

В статье проанализированы подходы ученых к определению компетентностного подхода, как ведущего, при создании компетентностно ориентированной дидактической среды в условиях высшего педагогического учебного заведения. Подчеркнута важность внедрения компетентностного подхода в теорию и практику высшей школы.

Ключевые слова: компетентностный подход, дидактическая среда, компетентностно ориентированная дидактическая среда.

The article analyzes the approaches of scientists to determine the competency approach as f leading in creating a competency targeted didactic environment in terms of higher educational establishments. The importance of the introduction of competence based approach to the theory and practice of higher education.

Key words: competence based approach, didactic environment, competence targeted didactic environment.

Постановка проблеми. Переосмислення концептуальних положень навчально-виховного процесу вищої школи, детерміноване глобалізаційними й інформаційними тенденціями в українському освітньому просторі, запровадженням європейських стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонських угод актуалізує проблеми, пов'язані з якістю підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Результативність і продуктивність педагогічної діяльності в сучасних умовах безпосередньо залежить від сформованості певної компетентності, яка забезпечує не лише успішність виконання основних програмових вимог у межах певної навчальної дисципліни, а й сприяє реалізації індивідуальних освітніх програм, розкриттю особистісних якостей студентів, успішній соціалізації молодшої людини. Очевидним є той факт, що входження України до світової спільноти потребує модернізації вітчизняної вищої освіти й поетапної активації іманентних складових цілісного освітнього простору, виразною ознакою якого є компетентісно орієнтована основа. Концептуальні засади щодо реалізації компетентісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства зі збереженням досягнень і традицій національних освітніх систем, урахуванням державного стандарту та складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти закладено в положеннях Болонської, Сорбонської декларацій, Лісабонської угоди. Окреслені положення відбито в нормативних документах, що

регламентують розвиток вітчизняної вищої освіти, зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції наукової, науково-технічної й інноваційної політики в системі вищої освіти та інших. Означені нормативні документи є не лише наслідком адаптації світових освітніх стандартів до реалій українського сьогодення, а й підсумком плідної науково-теоретичної та практичної діяльності вітчизняних учених.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць, присвячених розвитку компетентісно орієнтованого навчання дає можливість умовно поділити цей процес на три етапи. На першому етапі (1960 - 70-ті роки ХХ століття), в науковій літературі з'являються поняття «компетентність», «компетенція» і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Другий етап (1970-90 - ті роки ХХ століття), це період коли вдалося створити перелік ключових компетенцій. Американський дослідник Джон Равен дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей. На третьому етапі (кінець 80-х - початок 90-х рр. ХХ ст.), дефініцію «компетентність» визначають не тільки, як характеристики особистості, але й як певний освітній результат. Вчені визначають три основних компоненти в компетентісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентісно-орієнтованого навчання. Виділено систему компетентностей в освіті, яка має ієрархічну структуру:

ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності); загальногалузеві компетентності, предметні компетентності.

Формулювання цілей статті. Мета даної роботи полягає в тому, щоб визначити роль та показати можливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти на сучасному етапі її модернізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Генеза компетентнісного підходу, на наш погляд, відбиває особливості розвитку постмодерністської науки, яка, за характеристикою М. Гусельцевої, детермінована: багатовимірністю світу та різних логік його дослідження; підвищеною рефлексією й чутливістю до контекстів; міждисциплінарним дискурсом, принципом мережевої організації знання, відмінністю ієрархій; прийняттям ідеї невизначеності; недоконцептуалізованістю понять, творчістю в термінології [3].

Як уважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення: продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [5].

Сучасний студент вищого навчального закладу існує в світі глобалізації інформаційних потоків, активно користується сучасними інформаційними технологіями, нерідко навчання поєднує з роботою, до отримання освіти ставиться прагматично, орієнтований на самодіяльність, свободу, мінімалізацію колективних й інституціональних впливів. Уже за період навчання формується стійке уявлення про особливості майбутньої фахової діяльності, тому цілком об'єктивованою є потреба набуття фахових компетенцій. З огляду на перспективу, набуття особистістю за період навчання у вищому навчальному закладі необхідних компетентнос-

тей є важливим для індивіда, оскільки вони сприятимуть: участі у формуванні демократичних засад суспільства; соціальному взаєморозумінню та справедливості; дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації [5, с. 21].

Отже, активація компетентнісного підходу відбувається як на макро-, так і на мікрорівнях.

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дозволяє: перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш доскональній формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [2].

У наукових дослідженнях компетентнісний підхід (В. Байденко) здебільшого визначається як методологічний інструмент реалізації цілей Болонського процесу й успішної інтеграції вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейський і світовий освітній простір. Підкреслюється, що залучаючи компетентнісний підхід до проектування освітніх програм, можемо досягти: відбиття в системному та цілісному вигляді освітніх результатів; формулювання результатів вищівської освіти як суттєвих ознак готовності студента-випускника демонструвати знання, уміння, навички, презентувати систему цінностей у будь-яких умовах; конкретизації структури компетентностей, які пови-

нні набуті ті, хто навчаються, у відповідності до загальної мети освіти [1].

Використовуючи компетентнісний підхід у якості механізму оновлення й реформування освітніх систем як на науково-методичному, так і на практичному рівнях, науковці дуже часто звертаються до різних аспектів. У дослідженнях Л. Когана, В. Серікова компетентнісний підхід розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти саме тому, що дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця, припускає формування такого нового змісту освіти, який би не зводився лише до його знаннево-орієнтованого компоненту, а охоплював би цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій [4]. Отже, російський науковець В. Серіков зазначає, що, ураховуючи множинність позицій щодо цього питання, у загальному вигляді можна стверджувати, що компетентнісний підхід дозволяє реалізувати такий вид освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компоненту, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (себто тих, які стосуються багатьох життєвих сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій, оволодіння певною системою діяльності: «Безумовно, - підкреслює вчений, - предметне знання при цьому не зникає зі структури освіти, а виконує в ній підпорядковану, орієнтовну роль» [4, с. 194].

Ця точка зору, на наш погляд, цілком виправдовує себе в умовах здійснення фахової підготовки майбутнього вчителя. Адже свого часу ще С. Рубінштейн акцентував увагу на необхідності подолати шкідливе судження про те, що можна створити такий педагогічний заклад, який буде випускати готових, завершених учителів: істинний педагог,

на думку вченого, той, хто сам шукає й сам учиться, а мета педагогічного навчального закладу полягає в тому, щоб культивувати бажання вчитися. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають: у пізнанні та поясненні явищ дійсності (орієнтуватися, розуміти, давати оцінку), при освоєнні сучасних техніки та технологій, інформаційної культури; у взаєминах людей, при орієнтуванні в етичних нормах, в індивідуальній і груповій психології, при виборі партнерів, при оцінці власних дій і вчинків; у практичному житті при виконанні соціальних ролей; при орієнтації у середовищі перебування, у правових нормах та адміністративних структурах; у ситуації вибору професії й оцінці своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, при необхідності орієнтуватися на ринку праці, у системі професійної освіти [4, с. 194-195].

Популяризатор компетентнісного підходу на східнослов'янському освітньому просторі, провідний російський учений А. Хуторської підкреслює, що, по суті, ідея компетентнісного підходу до відбору змісту та способів діяльності не є «принципово новою» в історії педагогіки, і мета науковців сьогодні – не відкриття нового, а допомога тій освіті, яка вже є, у тому, щоб стати кращою, досконалішою, адже «освіта існує лише тоді, коли вона проектується й до тих пір, поки проектується» [6]. Є. Ямбург зауважує, що компетентнісний підхід виникає як альтернатива абстрактно-теоретичним знанням, що отримуються в навчальних закладах, на його думку, це, в основному – «практикоорієнтовані речі». А.Хуторської не до кінця розділяє цю точку зору, підкреслюючи, що компетентнісний підхід дозволяє поєднати загальноосвітні та предметно-практичні завдання, які повинні розв'язуватися у процесі здобуття освіти. Уважаємо, що саме компетентнісний підхід є найбільш оптимальною спробою розв'язання класичного протиріччя формальної й матеріальної

освіти, яке зартикульоване в історії педагогіки ще за часів Й.-Г. Песталоцці, Й.Ф. Гербарта. У цьому сенсі ми цілком поділяємо точку зору Дж. Равена, який визначає компетентнісний підхід як провідний спосіб чи механізм налагодження й реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією.

На прогностичних функціях компетентнісного підходу акцентують увагу вітчизняні вчені, автори колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [2]: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, для яких компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту сучасної освіти. Він передусім доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Через це, критично аналізуючи наслідки впровадження у педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно орієнтованої освіти, українські науковці визнають, що остання сприяє набуттю новим поколінням життєво важливих (ключових) компетентностей. Надзвичайно цінним є і процес розроблення різноманітних моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набутих молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Саме ці процедури дають змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства [2].

Здійснюючи рефлексивний аналіз практики запровадження ідей компетентнісного підходу в український освітній простір, вітчизняна вчена, академік Н. Бібік, акцентує увагу на тому, що одним із варіантів гуманістичного відгуку на глобальні суперечності світу є формування в суб'єктів навчання нового розуміння світу на основі холістичних і гуманістичних поглядів, ново-

го ставлення до світу та нового способу діяльності з метою збереження рівноваги й гармонії систем «людина та природа», «людина та суспільство», «людина та людина». Тому, на її думку, оскільки основа унікальності глобальної освіти – у її змісті, у відборі галузей людського досвіду, найхарактерніших для нашої дійсності з її плюралізмом, усезагальною залежністю та постійними перетвореннями, то корективи в змісті освіти через запровадження компетентнісного підходу мають ґрунтуватися або принаймні враховувати принцип глобально орієнтованої освіти. Пояснює це вчена тим, що компетентності мають охоплювати такі якості особистості, які дозволяють інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище, зокрема, визнання факту різноманітності та неоднорідності, що означає сформувати установку в тих, хто навчається, на терпимість до інших, вироблення різних поглядів на світ, усвідомлення різних образів світу; бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності, що потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи; настанова на співпрацю й діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється й оновлюється, що спрямовує на освоєння цілісної, системної картини світу й розуміння свого місця в ній, для чого потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір; розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв, що потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого та зрозуміти його погляди, віру, переконання; навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур; вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини [2].

У науково-педагогічній літературі

досліджено проблему розробки й проєктування інтегративного освітнього простору В. Данилова, О. Шуманова, – соціально-педагогічного феномену, що відбиває територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, який забезпечує формування в майбутніх спеціалістів поліфункціональних професійних знань у єдності з практичним досвідом, сприяє виникненню множини відношень і зв'язків у сфері педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню суб'єктами різнобічних освітніх пропозицій і професійно значимого досвіду, що проєктується освітнім оточенням. До характеристик такого простору відносять «розімкненість» у житті, багатомірність й інтенсивність навчальної інформації, яка забезпечує створення умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів навчання. Зважаючи на означені характеристики з метою досягнення мети нашого дослідження вважаємо за необхідне ввести в науковий обіг дотичні феномени дидактичне середовище та дидактичний простір. На наш погляд, дидактичний простір надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя. В свою чергу дидактичне се-

редовище є невід'ємною складовою навчального середовища – штучно побудованої системи, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчального процесу. Навчання і виховання через особливе пристосування і організацію оточення тих, хто, взаємодіючи з цим оточенням, дістає освіти, розглядається як один з найефективніших принципів педагогіки.

Компетентнісно орієнтоване дидактичне середовище максимально сприяє формуванню професійно-педагогічних компетентностей студента в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Висновки. Формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах вищого педагогічного навчального закладу є головною та актуальною проблемою сучасної вищої школи. Компетентнісний підхід повинен подолати прірву між потребою переорієнтації загальної освітньої парадигми навчання у вищій школі зі знанневоорієнтованої на компетентністу та нерозробленістю відповідного дидактичного забезпечення цього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Байденко В. И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, В. Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 16-21.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенеко, О. І. Локишина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Психологічні особливості творення наукового тексту : [методичні рекомендації / за ред. В. В. Андрієвської]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 216 с.
4. Сериков В. В. Общая педагогика. Курс лекций / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика / Андрей Владимирович Хуторской : [учебник для вузов]. – СПб., 2001. – 355 с.

ФЕДОРЕНКО О.М.,
викладач-методист
навчального відділу,
Чернігівський юридичний
коледж Державної пенітенціарної
служби України, м. Чернігів,
аспірант, лабораторія навчання
іноземних мов, Інститут
педагогіки НАПН України,
м. Київ

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто існуючі методики аналізу і підходи до оцінювання змісту підручників та визначено загальні критерії оцінювання змісту підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: критерії оцінювання, зміст підручників, іноземна мова, студенти вищих навчальних закладів.

В статье рассмотрены существующие методики и подходы к анализу и оцениванию содержания учебников и определены общие критерии оценивания содержания учебников по иностранному языку для студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: критерии оценивания, содержание учебника, иностранный язык, студенты высших учебных заведений

The author analyzes the existing methods and approaches to evaluation of textbooks' content and defines the general criteria for evaluating the content of foreign language textbooks for students of higher educational institutions.

Key words: evaluation criteria, the textbooks content, foreign language, students of higher educational institutions.

Постановка проблеми. В педагогічній науці встановлено, що якість процесу навчання залежить від сукупності ряду факторів, умов та взаємодій, в яких він здійснюється. Ця сукупність факторів умов та взаємодій має назву – педагогічна система. Саме властивостями та особливостями педагогічної системи, в якій здійснюється навчання та виховання, пояснюються успіхи та невдачі освітньої та виховної роботи як окремих викладачів, так і навчальних закладів в цілому. А в підручниках завжди моделюється певна педагогічна система.[2, с. 15]

Тому в сучасних підручниках необхідно закладати педагогічні системи які б гарантували успіх. Це в свою чергу потребує точного опису кожного елементу системи, а також визначення чітких критеріїв оцінювання на основі яких можливо було б оцінити та удосконалити їх дидактичні якості.

Проблема аналізу змісту підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів є особливо актуальною для викладачів, методистів, науковців, які в своїй практичній роботі часто зустрічаються з необхідністю вибору засобів навчання.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам аналізу та оцінювання навчальної літератури присвячені праці А. Арутюнова, Ю. Бабанського, Н. Басай, В. Бейлінсона, В. Беспалька, Н. Бібік, Л. Горяна, І. Гузик, Д. Зуєва, Я. Кодлюк, І. Лернера, Т. Лукіна, О. Ляшенка, В. Мадзігона, Н. Менчинської, Є. Перовського, В. Редька, О. Савченко, О. Топузова, О.Жосана та ін.

Проте, питанню вивчення, аналізу, узагальнення та систематизації критеріїв оцінювання підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів у контексті сучасного підручничкознавства приділено недостатньо уваги.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд існуючих методик аналізу й оцінювання змісту підручників з іноземної мови та визначення загальних критеріїв аналізу та оцінювання змісту підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів.

Основна частина. У дослідженнях з теорії підручника А.Р. Арутюнова, В.П. Беспалька, І.Л. Бім, Д.Д. Зуєва, В.В. Краєвського методика аналізу підручників та їх оцінювання посідає одне з провідних місць. Оцінювання є необхідною складовою підготовки підручників, оскільки разом із апробацією воно відіграє визначальну роль у підвищенні наукової і дидактичної цінності навчальної літератури [5, с. 3] Оцінювання може бути сертифікаційним, а саме, надання підручнику грифа Міністерства освіти і науки [7, с. 63]. Таке оцінювання є інституційним і застосовується, як правило, на завершальному етапі створення певного варіанта підручника. Визнається, що у процесі його створення, коли необхідно зробити певні удосконалення, з'ясувати позитивні і негативні ознаки, більш прийнятним і ефективним стає експертне оцінювання за певними критеріями. Так, В.П. Беспалько розробив модель аналізу якості підручника, яка, на його думку, дозволяє скласти

досить об'єктивний його паспорт [2]. І.Л. Бім відмовилась від характеристики й аналізу за допомогою принципів, за якими вони побудовані, а запропонувала найбільш загальні критерії описання підручників з урахуванням двох підсистем, які організують діяльність учня й діяльність учителя, тобто підручника і книги для вчителя [3, с. 250–261]. А.Р. Арутюнов одним із перших розробив систему практичного оцінювання підручників за певними критеріями, зокрема, з урахуванням цільових комунікативних параметрів [1, с. 105–149]. Проаналізувавши декілька існуючих моделей аналізу: дистрибутивну, операційну, функціональну, експериментальну і багатофакторну, він дійшов висновку, що найперспективнішою і найгнучкішою є багатофакторна ознакова модель. Пізніше він запропонував модель експертної оцінки в поєднанні з моделлю конструювання, яка складається з чотирьох блоків:

1. Цілі навчання і їх методичне та інформаційне забезпечення.
2. Структурування підручника і навчального комплексу.
3. Урок підручника і аудиторне заняття.
4. Контроль і тестування.

О.І. Ляшенко вважає, що незалежно від предметного спрямування навчальної книги такими критеріями можуть бути: формування світогляду, науковість викладу матеріалу, його розвивальний ефект, виховний потенціал, дидактична досконалість навчальної книги, методичне забезпечення видання, ергономічні показники підручника [7, с. 63–64]. Кожний з цих критеріїв має певний набір показників-індикаторів, за допомогою яких може бути оцінена будь-яка навчальна книга.

Н.Ф. Бориско були сформульовані загальні вимоги до критеріїв для аналізу і оцінювання навчально-методичних комплексів (НМК) з іноземної мови [4, с. 24]. На її думку, критерії повинні:

- відповідати цілям їх використання (навчальний аналіз, класифікація, вибір нового НМК для навчального процесу, розробка вимог до нових НМК, аналіз і оцінка з метою прийняття рішення про видання / перевидання НМК тощо);
- відповідно до мети бути професійно складеними за одним із типів опитування: закритим, відкритим або у вигляді загальних положень;
- мати ступінь деталізації і диференціації, відповідні цілі їх використання, але, разом з тим, обмежуватись найсуттєвішими об'єктами аналізу;
- враховувати всі основні об'єкти і аспекти аналізу і оцінки;
- являти собою відкриту систему, здатну до розширення, доповнення або скорочення;
- бути актуальними і відповідати новітнім досягненням в галузі методики і її базових і суміжних наук;
- враховувати конкретного адресата, ступінь його підготовки і професіоналізму;
- містити чіткі, однозначні формулювання, не допускаючи двозначного тлумачення;
- не містити питання з кількісними параметрами, оскільки цей фактор залежить від конкретних умов використання і методика не має точних і обґрунтованих відомостей, наприклад про кількість вправ, необхідних для формування певного навичка чи вміння.

В.Г. Редьком була запропонована модель експертної оцінки шкільного підручника, яка містить дидактичні та методичні критерії, що відображають особливості комунікативно-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов, зокрема такі з них, як: автентичність навчальних матеріалів підручника та наявність у змісті засобів, що сприяють формуванню соціокультурної компетенції [8, с. 53–54].

У зарубіжній дидактиці існують різноманітні підходи до аналізу підручників з іноземної мови (Neuner G.

(1995), Funk H. (1994), Muller B.D.(1986), Gerighausen J. (1994), Epelt W. (1992), Macaire D. (1996) та ін.) Серед найвідоміших праць можна виділити „Маннгеймські рецензії” [9], в яких всі критерії аналізу і оцінювання диференціюються на три групи: методичні, лінгвістичні та країнознавчі – тематичні аспекти, і представлені 15 розділами: цілі та методи навчання, структура підручника, форми підручника, цільові вміння і навички, завдання і вправи, методична концепція, текстові аспекти мови, комунікативні компетенції тощо. „Стокгольмський каталог критеріїв”, розроблений у 1982 році учасниками двох семінарів з Фінляндії, Ісландії, Норвегії і Швеції, диференціює критерії на 8 груп [10, с. 100–105]:

1. Структура навчально-методичного комплексу.
2. Поліграфічне оформлення.
3. Відповідність навчальному плану.
4. Зміст і країнознавча тематика.
5. Мова.
6. Граматика.
7. Вправи.
8. Урахування особливостей тих, хто навчається.

Ці підходи базуються на різних ознаках навчальних матеріалів, але мають і спільні загальні критерії аналізу сучасних підручників з іноземних мов:

- 1) бібліографічні дані (назва, автор, місце і дата видання, кількість сторінок);
- 2) характеристика адресата (вік, рівень навчання);
- 3) наявність інших компонентів комплексу (книга для вчителя, робочий зошит, контрольні тести, відео- та аудіоматеріали тощо);
- 4) цілі навчання;
- 5) зміст і організація підручника:
 - аспекти мови, що вивчаються (граматика, лексика, фонетика, стилістика, словотворення тощо);
 - види мовленнєвої діяльності, що вивчаються (аудіювання, читання, говоріння, письмо);

- види текстів (листи, статті, казки тощо);
 - типи текстів (автентичні, навчально-автентичні, неавтентичні (навчальні), літературні (проза, вірші, пісні));
 - наявність соціокультурного компоненту;
 - послідовність пред’явлення матеріалу (від простого до складного, від знайомого до нового, повторюваність, різноманітність);
 - міжпредметні зв’язки; належність текстів до функціонального стилю (офіційний, неофіційний);
 - типи вправ (некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві), комунікативні (мовленнєві), рецептивні, репродуктивні, продуктивні);
 - види вправ / завдань (спрямовані на сприйняття, заучування напам’ять, імітацію зразка мовлення (ЗМ), підстановку у ЗМ, трансформацію ЗМ, розширення ЗМ, об’єднання ЗМ у понадфразову єдність, одержання інформації, повідомлення певного факту тощо);
 - види навчальної взаємодії / організаційні форми (фронтальна, парна, індивідуальна, групова);
 - гнучкість навчального матеріалу (здатність поєднувати з іншим матеріалом);
- 6) зовнішнє оформлення підручника (кольоровий друк, наявність ілюстративного матеріалу, його відповідність змісту текстів і вправ, шрифт тощо).

У теорії підручника широко досліджується місце і роль ілюстрованого матеріалу, його особливості, функції. На думку Г.М. Донського, дидактичні засади використання ілюстративного матеріалу тісно пов’язані з критеріями оцінювання цього структурного компонента, які включають [6, с. 98]:

- відповідність ілюстрацій змісту навчального матеріалу (ілюстрація

підручника вважається функціональною лише тоді, коли вона відповідає його особливостям і дидактичним принципам навчання);

- інформативність наочного зображення, яка полягає в тому, що ілюстративний матеріал має не тільки поглиблювати знання, представлені в тексті, але й містити додаткові відомості (саме інформативність ілюстрації, її пізнавальна цінність визнані важливим показником якості цього структурного компонента);
- комунікативність (проявляється в умінні студента спостерігати і осмислювати власні спостереження);
- цілісність функцій ілюстрації, її реалістичність;
- функціональність ілюстрації, яка знаходить своє вираження у тісному зв'язку зображення з текстом підручника;
- дидактичну цінність ілюстрації, що дозволяє досягти необхідного поєднання ілюстративних компонентів з їх інформативними й комунікативними якостями;
- взаємозв'язок художнього і дидактичного в ілюстрації;
- дидактичну взаємопов'язаність ілюстрацій.

Дослідивши наявні в теорії навчання погляди на роль аналізу й оцінювання підручників, проаналізувавши найвідоміші підходи і критерії, ми визначили найсуттєвіші критерії аналізу змісту підручників з іноземної мови:

1) *предметний*, що передбачає:

наявність тем і ситуацій, орієнтованих на культуру країни, мова якої вивчається;

- наявність ситуацій – аналогів потенційно реального спілкування майбутніх фахівців бізнес-сфери з носіями мови, передусім з їхніми іншомовними партнерами;
- наявність ситуацій – уявних подорожей до визначних місць країни, мова якої вивчається;

- наявність фонових та енциклопедичних культурологічних матеріалів;
- наявність функціональних текстів – автентичних зразків друкованої інформації;
- наявність культурологічно-маркованого мовного матеріалу, а саме: безеквівалентної, конотативної та фонові лексика (фразеологізмів, ономастичних реалій, таких як антропоніми, топоніми тощо);
- наявність коментарів культурологічного змісту та словників-довідників реалій;
- наявність ілюстративного матеріалу культурологічного характеру, таких як зразки семіотичної культури;
- наявність у звуковому супроводі автентичних мовленнєвих матеріалів;
- презентацію мовного матеріалу, який демонструє стилі спілкування і поведінки;

2) *процесуальний*, що передбачає:

- наявність вправ на засвоєння і відтворення студентами стереотипів вербальної і невербальної поведінки в іншокультурному середовищі;
- наявність завдань, спрямованих на зіставлення культур;
- наявність творчих завдань проблемного характеру;
- організацію матеріалу підручника таким чином, щоб забезпечити позитивну емоційну реакцію студентів, прагнення до спілкування з носіями іншої культури.

Висновок. Врахування вищезазначених критеріїв, на нашу думку, дозволить найбільш ретельно проаналізувати зміст чинних підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів на предмет реалізації у них сучасних наукових підходів, а також полегшить завдання пошуку шляхів удосконалення якості навчальної літератури її розробникам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус.яз., 1990. – 166 с.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 3–7.
4. Бориско Н.Ф. Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов по иностранным языкам / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С. 22–25.
5. Вайс К.Г. Оцінювання: Методи дослідження програм та політики / К.Г. Вайс; [пер. з англ. О. Колієвич]. – К. : Основи, 2000. – 671 с.
6. Іванова І.В. Конструювання змісту підручника з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів на основі культурологічного підходу : дис.канд. пед.н. : 13.00.09 / Іванова Ірина Вікторівна – К., 2010. – 288 с.
7. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. Ляшенко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – №3. – С. 60–65.
8. Редько В.Г. Об'єкти експертної оцінки шкільного підручника іноземної мови / В.Г. Редько // Зміст і технології шкільної освіти: матеріали звітної конференції. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 53–54.
9. Engel U. u.a. Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. – Heidelberg: Groos. 1977 (Bd. I), 1979 (Bd2).
10. Krumm H. – J. Stockholmer Kriterienkatalog // Kast B. Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Berlin: Langenscheidt, 1994. – S. 100–105.

ХМИЗОВА О.В.,
кандидат педагогічних наук,
Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті досліджено інтерактивні методи формування англомовної комунікативної компетенції як складової професійної компетентності майбутніх економістів у контексті оптимізації процесу вивчення ділової іноземної мови у вищому навчальному закладі; проаналізовано різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання; розглянуто, зокрема, навчання в команді, навчання під девізом “Вчимося разом”, ігрові методи, метод проектів, тренінг професійної комунікації.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи викладання, концепція інтеракціонізму, інішомовна комунікативна компетенція, професійна компетентність.

В статье исследованы интерактивные методы формирования англоязычной коммуникативной компетенции как составляющей профессиональной компетентности будущих экономистов в контексте оптимизации процесса изучения делового иностранного языка в высшем учебном заведении; проанализированы различные подходы к классификации интерактивных методов обучения; рассмотрены, в частности, обучение в команде, обучение под девизом “Учимся вместе”, игровые методы, метод проектов, тренинг профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы преподавания, концепция интеракционизма, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетентность.

In the article some peculiarities of the interactive methods of English communicative competence forming as a part of professional competence of future economists in the context of the optimization of learning business foreign language in high school are researched, the different approaches to classification of interactive methods are analyzed; Student

Team Learning, Learning Together, role playing, project-based learning, the training of professional communication are considered.

Key words: *interactive learning, interactive teaching methods, the concept of interactionism, foreign language communicative competence, professional competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є не тільки оволодіння нею як засобом комунікації, а й набуття професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції для успішного виконання подальшої фахової діяльності. Це, у свою чергу, передбачає запровадження у навчально-виховний процес різноманітних інтерактивних методів її формування у студентів з урахуванням вимог спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання обраної проблеми і на які спирається автор. Теоретичні та практичні аспекти використання інтерактивних методів і технологій навчання у вищих навчальних закладах представлено, зокрема, в дослідженнях В.Беспалька, М. Кларіна, О.Пометун, Г. Селевка, В.Серікова, С. Сисоєвої, І. Якиманської.

Психологічною основою інтерактивних методів викладання є концепція інтеракціонізму, яка розглядає соціальну взаємодію між людьми як безперервний діалог, міжособистісну комунікацію, що пов'язані зі здатністю до емпатії, розумінням можливих реакцій партнерів і відповідним конструюванням своїх реакцій, дій [13, с. 218].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Слід зазначити, що інтенсивна увага приділяється розробці методів і прийомів

в аспекті дослідження однієї складової інтерактивного підходу – взаємодії учасників інтерактивного спілкування [4, с.44-45]. Незважаючи на значну наявність розробок у галузі інтерактивної педагогіки, питання застосування інтерактивних методів у викладанні ділової іноземної мови ще недостатньо висвітлено у науково-освітній теорії та практиці.

Формулювання цілей статті.

Отже, метою статті є аналіз можливостей використання інтерактивних методів викладання ділової англійської мови для формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження: розглянути класифікації інтерактивних методів навчання іноземної мови у сучасній теорії та на практиці; визначити ефективні інтерактивні методи формування англійської комунікативної компетенції у майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саме поняття “інтерактивний” походить з англійської мови: “interact” (від “inter” – взаємний і “act” – діяти), отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу [11]. Таким чином, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що педагогічний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії його учасників; це співнавчання, взаємонавчання (колективне та групове навчання, співпраця), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з

приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [10, с.7].

Дослідники визначають інтерактивні методи як такі шляхи досягнення дидактичної мети, коли навчально-пізнавальна діяльність побудована на основі інтерактивної моделі навчання [6; 9; 11].

Існує досить значна кількість підходів до класифікації методів інтерактивного навчання. Зокрема, В. Мельник [6] пропонує поділяти інтерактивні методи на превентивні інтеракції (тренінг, консультації), імітаційні інтеракції (інсценування, ділові ігри, диспут, мозковий штурм), неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, конференція, практикум тощо).

М. Кларін [4] виділяє методи фізичної активності (зміна робочого місця, виконання записів), соціальної активності (постановка запитань, формулювання відповідей) та пізнавальної активності (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми). О. Пометун та Л. Пироженко [11] виокремлюють наступні групи: кооперативне навчання (робота в парах, трійках, малих групах, акваріум); колективно-групове навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм); ситуативне моделювання (імітаційні та рольові ігри, драматизація); опрацювання дискусійних питань.

Т. Паніна та Л. Вавилова [8] поділяють інтерактивні методи на дискусійні, ігрові, тренінгові. Спираючись на принцип діалогу, М.Скрипник [3] визначає інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні інтерактивні методи навчання.

Розглянувши вищенаведені класифікації інтерактивних методів, слід зауважити, що немає чіткого розмежування між активними та інтерактивними методами навчання. Вважаємо, що проблему систематизації інтерактивних методів навчання слід розв'язувати не тільки шляхом створення єдиної комплексної багатовимірної класифікації, а й способом обґрунтування певної низки класи-

фікацій, які б адекватно відображали завдання і зміст цілісного процесу інтерактивного навчання. Важливо усвідомлювати взаємозв'язок і взаємопроникнення методів різних груп, досягнути цілісні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання, що допоможе у практичному їх виборі та використанні.

У сучасній стратегії навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції у різних сферах спілкування. Зазначимо, що у психолого-педагогічній та методичній літературі існує широке коло тлумачень іншомовної комунікативної компетенції фахівців різного профілю, а у деяких роботах терміни "компетенція" та "компетентність" застосовуються майже як синонімічні. У нашій роботі ми дотримуємося думки В. Краєвського та А.Хуторського, які розрізняють ці поняття та вважають, що компетенція означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана і має певний практичний досвід, а компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють мати обґрунтовані судження щодо цієї сфери й ефективно діяти у ній [5].

У "Енциклопедії освіти" професійна компетентність трактується "як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності" [2, с. 722]. Іншомовна комунікативна компетенція – це "знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від мовленнєвої ситуації" [7, с. 14].

Відповідно, комплексне формування іншомовної комунікативної компетенції студентів у контексті інтерактивного підходу відбувається завдяки взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої

діяльності у вирішенні навчальних завдань професійного спрямування.

Вивчення ділової англійської мови (Business English) студентами економічних спеціальностей має відбуватися одночасно із навчанням англійської мови за професійним спрямуванням (English for Specific Purposes). Реалізуючи цю концепцію, студенти спеціальності “Фінанси і кредит зі знанням іноземної мови” факультету економічних наук Чорноморського державного університету імені Петра Могили на другому курсі починають опановувати ділову англійську мову, вивчення якої завершується на четвертому курсі складанням державного іспиту.

Основними завданнями навчальної дисципліни є: навчити студентів писати ділові листи, у т.ч. електронні, відповідати на них; спілкуватися по телефону; готувати доповіді і проводити їх презентації; брати участь в проєктах і складати звіти про виконану роботу; організовувати і проводити ділові зустрічі та переговори. У процесі викладання курсу увага також акцентується на формуванні у студентів навичок правильної вербальної і невербальної комунікативної поведінки та культури ділового спілкування в іншомовному середовищі, на вивченні національних особливостей ведення бізнесу, що сприятиме налагодженню ділових контактів у реальному житті.

У практиці викладання ділової іноземної мови використовуються різні методи інтерактивної діяльності, зокрема, навчання в команді (Student Team Learning); навчання під девізом “Вчимося разом” (Learning Together); ігрові методи; метод проєктів; тренінг професійної комунікації.

Організуючи Student Team Learning (STL, навчання в команді), викладач пояснює навчальний матеріал, а потім пропонує студентам у групах закріпити його. Виконання завдань пояснюється студентом вголос, учасники допомагають один одному, а після завершення завдання пропонується

його обговорення та оцінка роботи кожного.

Здійснюючи Learning Together (вчимося разом), студенти формують групи по 3-5 осіб. Кожна група виконує певне завдання, що є частиною однієї теми, над якою працювали всі студенти. Викладач контролює успішність виконання завдання, характер спілкування та спосіб надання допомоги один одному.

Залучення студентів до інтерактивної діяльності, підвищення мотивації вивчення ділової англійської мови досягається завдяки використанню ігрових методів. Так, у професійній освіті ділова гра – вид гри, в процесі якої в уявлених ситуаціях моделюється зміст професійної діяльності майбутніх фахівців [1, с. 140]. На заняттях використовуються різні види ділових ігор: інноваційні, імітаційні, організаційно-діяльнісні, організаційно-комунікативні, “мозковий штурм” та ін.

Основними атрибутами ділової гри є: умовний характер – імітація обраного аспекту професійної діяльності; визначені ролі учасників; регламентація ігрових дій системою правил; перетворення просторово-часових характеристик діяльності, що моделюється; оцінювання діяльності учасників гри. Перевагою використання ділових ігор є інтенсивний розвиток професійних компетенцій учасників гри. Наприклад, студенти охоче беруть участь у ділових іграх з теми “Business meetings”. Після їх проведення обов’язково відбувається рефлексія: обговорюються питання щодо ролі головуючого на зборах, необхідності написання протоколу і дотримання порядку денного, тривалості засідання, способу просторової організації нарад. Студенти зацікавлено порівнюють процедуру проведення зборів за кордоном та в Україні, показують типову поведінку під час участі у таких заходах представників різних країн, формують свої рекомендації щодо їх ефективного проведення, аналізують помилки, оцінюють внесок кожного учасника у

спільну справу.

На старших курсах майбутнім економістам пропонується метод критичних інцидентів, метою якого є ознайомлення студентів з професійними заплутаними, проблемними або конфліктними ситуаціями, в яких вони можуть опинитися в процесі фахової діяльності під час взаємодії з іноземними партнерами.

Метод мозкового штурму – вільна форма дискусії, що полягає в обговоренні проблемного запитання та спільному виробленні способів його вирішення. Студенти активно висловлюють своє бачення проблеми, пропонують способи її розв'язання, намагаються переконати одногрупників у правильності власної позиції, враховуючи аргументи партнерів. Наведемо, для прикладу, кілька запитань: Як організувати власну справу? Який вид підприємницької діяльності є найбільш прибутковим? Щоб Ви зробили, якби запізнилися на важливу ділову зустріч? Чому деякі рекламні проекти є неефективними та як зробити їх успішними? Як переконати потенційного інвестора?

Метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій студентів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності [9, с. 127]. Отже, у проектній роботі студенти залучаються до створеної педагогом пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Використання методу проектів робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, технологічних, інформаційних, комунікативних компетенцій студентів, підвищує мотивацію вивчення ділової англійської мови.

Ефективність формування англійської комунікативної компетенції у майбутніх економістів збільшується під час виконання певних завдань тренінгу професійної комунікації, метою

якого є формування і корекція знань, умінь і навичок, необхідних для успішного спілкування у процесі виконання завдань професійної діяльності. Зокрема, участь у такому тренінгу розвиває вміння вести переговори, виступати перед численною аудиторією, проводити наради, адекватно поводитись у конфліктних ситуаціях тощо. З метою одержання позитивних результатів організація тренінгу з підготовки майбутніх фахівців економічної галузі до ведення професійної англійської комунікації повинна базуватись на таких принципах [12, с. 87 – 94]: 1. Принцип виклику (виклик є таким завданням, що дає змогу студенту розширити свої можливості). 2. Принцип позитивного зворотного зв'язку (прийняття будь-яких висловлювань чи проявів учасників тренінгу як конструктиву). 3. Принцип значущості (після завершення тренінгу учасники мають усвідомити, що здобули щось нове в інтелектуальному вимірі). 4. Принцип ефективності методів і вправ (кожний учасник має можливість переконатися у дієвості запропонованих методів). Поетапність виконання завдань тренінгу забезпечує ефективне здійснення процесу формування професійних комунікативних умінь і досягнення триєдиної мети: створення демонстраційної основи для формування професійних комунікативних умінь; формування і закріплення професійних комунікативних умінь; удосконалення, комбінування та автоматизацію набутих умінь у нових комунікативних ситуаціях, створення умов для їх застосування у майбутній професійній діяльності.

Використання інтерактивних методів спонукає викладача до постійної творчості, професійного та особистого самовдосконалення. У процесі ознайомлення з тим чи іншим інтерактивним методом, викладач стає організатором самостійної, навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності студентів; у нього з'являються можливості для вдоскона-

лення процесу навчання, формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та гармонійного розвитку їх особистостей. Отже, використання в педагогічному процесі методів інтерактивного навчання є необхідною умовою оптимізації підготовки висококваліфікованих фахівців.

Застосування інтерактивних методів викладання англійської мови передбачає постійну, активну суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу і сприяє успішному моделюванню професійно-мовленнєвих ситуацій, створенню атмосфери співробітництва, доцільному використанню професійно-орієнтованих рольових ігор та ефективному формуванню професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців.

Висновки з наведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямку. Вищенаведені інтерактивні методи можуть ефективно застосовуватись у викладанні ділової англійської мови, допомагаючи майбутнім економістам розвивати професійну мотивацію, критичне мислення, навички прийняття рішень, лідерства, уміння готувати пре-

зентації, графіки та інші документи іноземною мовою, ділового листування, маркетингу і реклами, зустрічей та проведення переговорів, інтерв'ю, співбесіди.

Отже, перехід від комунікативного підходу у викладанні іноземних мов до інтерактивного втілює концептуальну ідею структурування і розвитку освітнього простору вищої школи на основі взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу і ставить за мету створення оптимальних умов професійного розвитку особистості.

Аналізуючи власні дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку інтерактивних форм і методів, що становили б єдину технологію, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу з метою оптимізації підготовки висококваліфікованих економістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія; [гол. ред. Гуревич Р. С.] – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання [Текст] / уряд. Л.Галіцина. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
4. Кларин М. В. Процессуально-ориентированное обучение / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 43–52.
5. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в общеобразовательных стандартах / Краевский В.В., Хуторской А.В. // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3–10.
6. Мельник В. В. Дидактические основы проектирования модульно-развивающих занятий в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Мельник. – К., 1997. – 200 с.

7. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук / Павленко О.О. – К., 2005. – 20 с.
8. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова. – М.: Изд. Центр Академия, 2008. – 176 с.
9. Полат Є. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 – М., 1989. – 167 с.
10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2007. – 144 с
11. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Пометун О.І., Пирожено Л.В. – К.: А.С.К., 2004. – 192с.
12. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп.– М.: Филоматис, 2006. – 480с.

CHAHRAK N.,
Precarpathian National
Vasyl Stefanyk University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine

AGEING SOCIETY IN THE DEVELOPED WORLD: RECONSIDERING IN THE APPROACHES TO EDUCATION

The article provides the analysis of the demographic situation dynamics in the developed countries. Scientific-and-technological advance and socio-economic development have led to the significant change in the characteristics and intensity of demographic process. It is recognized worldwide that the beginning of the 21st century is the time of global changes. The analysis of the demographic forecast to 2050 shows that the percentage of the world's population aged 60 years and over is expected to be about 21% – at the level of Europe presently; the percentage of the people aged 65+ will rise to 16% of the total population. The ratio of older people in developed regions is expected to grow to 31.2% – almost the third of the population; for Europe the ratio of the elderly aged 60 and over is predicted to reach 32.8% which means one in three persons will be over 60 years old. It is pointed out that ageing population: a) has influenced a change in the structure of population; the birth rates decrease and the consequence of rising human life expectancy has caused a change in the structure of life course; b) signifies a decrease in the percentage of the children and young people and an increase in the percentage of persons aged 65+; c) affects all aspects of the society including education, social and cultural activities. The increase of old age dependency ratio influences the labor market and the economic development at all. This article provides evidence that it is worthwhile to reconsider the traditional approach to the elderly needs. The growing age group of elderly people needs to be ensured the adaptation to rapid economic and social change. The state policy needs rethinking in the approaches to human potential, recognizing seniors as a valuable part of social and even economic resources, as this cohort is going to win a significant place in demographical and social structure. It is important to provide the opportunity for the elderly to be active participants of country development process, including education and labor market. Encouraging people of the third age to educational activity may be an effective resource for social, economic and intellectual growth of the country and this idea should become one of the strategic directions of the state policy. It is also emphasized that higher education sector should redefine its role in human

© Chahrak N., 2014

capital formation by retraining older people, teaching new life skills to cope with late-life problems, and offering opportunities for personal enrichment through learning of culture and arts. For this sector it is strategically important to adapt new educational philosophy and make changes in the policy, fundamental structure, financing, and curriculum.

Key words: ageing of the population, demographic shift, elderly, old-age dependency ratio, older adults' education, the third age.

Несприятливі тенденції в демографічних процесах, зокрема стрімке старіння населення, створюють суспільству багато викликів політичного, економічного та соціального характеру. Згідно демографічних прогнозів ООН до 2050 р. третину всього населення у світі складатимуть люди похилого віку. Найвизначніша тенденція до старіння суспільства спостерігається у розвинених країнах світу, що пояснюється підвищенням якості і, відповідно, тривалості життя, високим рівнем соціального захисту, а також низькою народжуваністю. Одні з основних завдань суспільства – забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції людей похилого віку, збереження людського потенціалу. Людина, яка знаходиться поза суспільним і культурним життям, втрачає мотиваційну сферу, а відтак і якість життя. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості, тому існує нагальна потреба переосмислення ролі освіти людей похилого віку для “активного старіння” суспільства.

Ключові слова: демографічна криза, люди похилого віку, освіта людей похилого віку, старіння населення, третій вік.

Неблагоприятные тенденции демографических процессов, в частности стремительное старение населения, создают обществу много вызовов политического, экономического и социального характера. Согласно прогнозам ООН, до 2050 г. третья часть населения мира будут занимать люди пожилого возраста. Такая демографическая тенденция более характерна для стран с высоким уровнем экономического развития. Одна из основных задач общества - обеспечение социальной адаптации и реадaptaции пожилых людей, сохранения человеческого потенциала. Человек, который находится вне общественной и культурной жизни, теряет мотивационную сферу, а значит и качество жизни. Теоретические и практические исследования доказывают, что образование в пожилом возрасте - эффективный адаптационный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности, поэтому нужны новые подходы к роли образования людей пожилого возраста для “активного старения” общества.

Ключевые слова: демографический кризис, люди пожилого возраста, образование пожилых, старение населения, третий возраст.

The beginning of the 21st century may be defined as the time of global change. Scientific and technological advance and socio-economic development have led to the significant changes in characteristics and intensity of demographic process. This has given rise to the complex and contradictory matter of grave consequences, which have to be assessed uppermost from the position of long-range planning. These days there is no ignoring a demographic factor in a long-range social and economic planning as it can complicate substantially the solving of many problems the society will face in the future.

The demographic ageing of world population, especially in more developed countries, is one of the crucial issues in the recent demographic, social, economic, and political science literature [2], [4], [6], [8], [10], [11], [15], [18]. The academic development of social gerontology has occurred since 1940th in North America and more recently in the United Kingdom (Warnes, 1989). Generally speaking, during the last two or three decades, there has been a substantial increase in the field of social gerontology. Human geographers, gerontologists and social workers have contributed to this investigation, focused on four key areas: elderly as an increasing demographic cohort and a significant social force [3], [8], [15]; person-environment-community relationship [6], [9], [17], [20]; active and successful ageing [2], [3], [18]; educational opportunities for the elderly (educational gerontology) [1], [4], [7], [21].

This article has for an object to observe current demographic situation and show

the dynamic of its changes; to analyze the prognosis and projection toward population ageing in more developed regions; to specify the reasons for encouraging older people to education.

Rapid growth of elderly population in most European countries and in Northern America has been influenced by the fact that the "baby-boomer cohort" enters their senior years, and this process draws attention of academic literature, research, political and popular press. It is emphasized that that populations in advanced regions show far and away the shift towards the elderly generation and are being fundamentally restructured in terms of age composition [6]. In historical terms ageing societies are recognized to be a new unprecedented and continuing phenomenon which advanced countries have not met before. P. Laslett has defined this process as the "secular shift in ageing" [8], it means that the elderly is turning into a prominent social force that will definitely influence social, economical, cultural and educational development of the countries. According to the researches on social and demographic issues, socio-economic and demographic processes are considered to be an interrelated system in which socio-economic process is signified to be the determinative one. But then, the demographic processes, especially their changes, affect substantially on socio-economic development. Therefore, it is necessary to explore the patterns and consequences of the demographical changes which have taken place recently. The influence of demographic factors on socio-economic development is especially appreciable in the

crucial period of society's progress. This point refers, first of all, to such a complex phenomenon as ageing population and its aftereffects. While considering this social phenomenon, it is necessary, firstly, to give its definition; secondly, to find out the reasons of its origins in the past, present and in perspective. It is also important to answer if this phenomenon would be developing as a permanent or temporary demographic situation. According to a variety of research and the statistic data, a demographic revolution has been occurring worldwide. It is the revolution from a demographic regime of high fertility and relatively low mortality to a regime of low fertility and low mortality, especially in developed regions, which results in slow growing population and its ageing. Many appreciable investigations on demographic changes prove the 21st century to be a turning point in the age structure of the world population and the prognosis show that elderly cohort is increasing dramatically. As it is interpreted in a dictionary, *population ageing* is the increase in the number and proportion of older people in society. Population ageing has three possible causes: migration, longer life expectancy (decrease in death rate) and decrease in birth rate [14]. It is necessary to note that most commonly accepted measure of population ageing is by evaluation of the percentage of people aged 60 and over in the total population structure. The vital senility threshold, according to the demographers of UN (United Nations Organization), makes 7% of all 65-year old people and over, in comparison with the total population, or 12% of all 60-year old people and over, according to Polish demographer E. Rosset [16]. The concept of "*a person of older age*" is quite ambiguous, so it is necessary to give the definition of older age. As it has been defined, "old age consists of ages nearing or surpassing the life expectancy of human beings, and thus the end of the human life cycle" [20]. Terms for old people include, *old people* (worldwide usage), *seniors* (American usage), *senior citizens* (British and American usage), and the *elderly*. In the social scienc-

es the term *older adults* is more common. The official definition given in Oxford Dictionary is as following – "the later part of life; the period of life after youth and middle age..., usually with reference to deterioration" [14].

There is no any universal definition of when old age starts but the UN has agreed and it is commonly accepted that 60+ may be identified as a guide for working definition of old age. However, the WHO (World Health Organization) considers 50 to be set as the beginning of old age. At the same time, WHO recognizes that when it comes to defining old age it is very important to take into consideration not only the age (years) a person has reached, but a social aspect as well – loss of previous roles and attain of the new ones, ability or inability to make active contribution to society. In the majority of more developed regions, chronological time plays a permanent role. The age of 60 or 65 years, roughly equivalent to retirement ages, is recognized to be the beginning of old age [21]. In social and educational gerontology a Four Age Framework has been used for the interpreting of life course:

- The First Age – a time for growing up, Preparation.
- The Second Age – a time to establish ourselves, Achievement.
- The Third Age – a time to change course, Fulfillment.
- The Four Age – a time for integration, Completion [15].

It is essential to note that in 1991 P. Lasslett introduced the "stage" method into British civic life, developing the concept from French idea:

- the First Age of socialization;
- the Second Age of work and child rising;
- the Third Age of independent post work [10, p.12].

This three-part format is commonly accepted in most researches on social and educational gerontology, and the term "third age" is used for the age of 50 – 75, especially when viewed in social aspect, as an opportunity for travel, further education etc.

Table 1. Population Distribution by Age Groups, 1950 and 2050

Geographic area	Population, thousand	1950 % of total population					2050 % of total population				
	Total	0-19	20-59	60+	70+	80+	0-19	20-59	60+	70+	80+
World total	2.523.878	43.9	48.0	8.1	2.9	0.5	27.4	51.9	20.7	10.4	3.4
More developed regions	812.687	35.7	52.6	11.7	4.8	1.0	22.6	46.2	31.2	18.6	8.0
Less developed regions	1.711.191	47.8	45.8	6.4	2.1	0.3	28.0	52.7	19.2	9.2	2.8
Europe	547.318	34.6	53.3	12.1	5.1	1.1	21.6	45.6	32.8	19.2	7.9
Northern America	171.617	34.4	53.2	12.4	4.8	1.1	24.7	47.9	27.4	16.1	7.4
Australia/ New Zealand	10.127	33.8	53.6	12.6	4.9	1.1	24.5	47.8	27.7	16.6	7.1

Sours: UN Population Division

According to UN demographic studies, life expectancy at birth, especially in Europe, has shown an increase of 20 years in the first half of the century and now makes 68 years old. And this increase is expected to rise by 10 more years until 2050. People live the longest lives in Scandinavian countries and in Australia (over 80), West European countries, Japan, New Zealand, and Canada (over 78), in the USA (76). In East European countries the average figure is 74, for example in Poland – 71, and in Ukraine – 69 [5].

Social, economic and cultural changes of the 20th century facilitated the rise of living standards, the improving of medical care that influenced upon significant increase of life expectancy. The increasing old-age population ratio occurs at the demographic level in many countries. The vital senility threshold was first overdrawn by France (1870), then by Great

Britain (1931), Germany (1937), the USA (1940), and Poland (1967), (Rocznik Demograficzny, 2010) [20]. In the table below we can watch the dynamic of significant increase in population and dramatic ageing of the population (facts and prognosis for the century) during 1950 – 2050. In 1950, the world's population reached 2.5 billion people, and people aged 20 and younger made 44% of the total population. Approximately 8% was 60 years of age and older and only 3% formed people aged 70 and over [2]. The following table shows that more developed regions (Europe, Northern America, Japan, Australia and New Zealand) had significantly higher percentage of the elderly in their populations, than less developed regions had (11.7% compared to 6.4%).

The forecast to 2050 shows that the percentage of the world's population aged 60 years and over is expected to be

Table 2. Elderly-dependency ratio. Prognosis for 2035.

Geographic area	Percentage of the elderly in the total population (2035)
More developed regions	39
Less developed regions	17
USA	35
Canada	39
Australia	36
New Zealand	35
United Kingdom	39
Europe	39
Northern Europe	38
Southern Europe	46
Western Europe	47
Eastern Europe	30
Ukraine	29

about 21% – at the level of Europe presently; the percentage of the people aged 65+ will rise to 16% of the total population. The ratio of older people in developed regions is expected to grow to 31.2% – almost the third of the population; for Europe the ratio of the elderly aged 60 and over is predicted to reach 32.8%, which means one in three persons will be over 60 years old [5]. The elderly population in the USA is expected to comprise 27.4% of the nation's total population, indicating that the United States will experience much less extreme population ageing compared to the majority of developed regions. As it is seen from the table, the advanced countries are moving toward having very old (70+/80+) population, while developing countries are moving toward old (60+) population.

The researches on demography and social studies have concluded that on the one hand, increase in longevity is "... one of the most amazing demographic facts in modern history" (W. Sadler) [15],

people live longer and more active lives than ever before; on the other hand, ageing population:

has influenced a change in the structure of population; the birth rates decrease and the consequence of rising human life expectancy has caused a change in the structure of life course;

signifies a decrease in the percentage of the children and young people and an increase in the percentage of persons aged 65 and over;

affects all aspects of the society including education, social and cultural activities.

According to "The Economist", continued increases in longevity will ensure that the old-age dependency ratio, which measures the number of elderly people as a share of those working age, will rise sharply in most countries over the next 40 years, according to the European Commission. The biggest absolute increase will be in Japan, where the ratios of 35.1% in 2010, already the world's highest, will

Table 3. Changes in the number of people aged 65+ in Poland in the years 2010-2035 (in thousands).

2010	2015	2020	2025	2030	2035
22.1	776.0	1 024.1	890.5	351.3	162.2

Source: GUS, 2009

Table 4. Number of people at the age 65+ falling on 1000 people at the age of 0-14 in Poland.

Total		Urban areas		Rural areas	
2020	2035	2020	2035	2020	2035
1 179	1 851	1 345	1 986	957	1 669

Source: GUS, 2009

more than double, to 73.8%, by 2050. At that point, the number of pensioners in China will be equivalent to 38.8% of its labor force, up from 11.6% in 2010. The European Union, which had 84.6 million elderly people last year, will have 148.4 million in 2050. And the ratio for the world as a whole will reach 25, 4%, up from 11.7% in 2010 [12].

It is worthwhile emphasizing that all European countries are among the fifty demographically oldest countries of the world. As many researches point out, the percentage of people at older age 65 – 80 plays a major role from the perspective of socio-economic politics. We have to notice that the number of people aged 80 and over will increase in 2035 over two times from now and will make 2.574 thousand; two thirds of the elderly will live in urban areas [2, p. 20].

As Ukraine is situated in Eastern Europe, we are interested in overall demographic characteristics of this region as well as their prognosis. Analysis of demographic survey and the global foresight literature on this issue has found out that population of Eastern Europe is predicted to decline over the next 25 years. The decline in fertility, the decrease in mortality and a life span extension, migration (high rate of youth outflows) – are at the bottom of this demographic shift. There are also some socio-cultural factors which have affected the situation

– the popularization of proactive lifestyle, raising the quality of medical service, higher standards of social care of the elderly, and education in later life. For example, in Poland, that may roughly represents overall demographics of East European region, the fraction of people aged 60 and over makes 17.4% in the total structure of its population. It is prognosticated that this percentage will increase by about 10% by 2025, and reach 35.6% in the middle of the century [20, p. 10].

It should be taken into consideration that an average duration of life in Europe in 2060 will reach 82 years for men and 88 years for women [20, p.149]. The participation of advanced old age (80 and over) in general structure is a significant indicator of population ageing. The data of the old age population and its projection show two general old age features: feminization of old age (the prevailing number of women over the number of men in this age category) and extension of the advanced old age cohort (people aged 80 and over).

Ukraine is among the leading countries as regards the decrease in population. During 1996 – 2011 its population size decreased by 5.7 million people [5]. Both reduction of the population and change in the demographic structure have led to the population ageing and to decrease in the number of people who could potentially

Table 5. Age structure of Ukraine, 2013.

Ukraine	0-14 (%)	15-64 (%)	65 and over (%)
	13.9	70.6	15.6

Source: www.indexmundi.com

be economically active fraction in the total population. As economically active cohort of population forms a country's labor market, its size changes influences the rate of economical growth.

The age structure of Ukraine population has shown a regressive type of regeneration: there are 6.5 million people aged 0-14 and 11.3 million retired people. At the same time the percentage of people aged 65+ makes 15.3%. According to UN classification, if the share of people 65+ exceeds 7% of the country's total population, it is regarded as demographically old nation [16, p.175]. Thus, the population of Ukraine is estimated to be very old.

The determining factors which affect the demographical situation and population ageing in Ukraine may be specified as the followings:

- a drop in the birth rates and the fact that people get married latter in life which causes a decrease in the number of older people;
- a relatively high death rate, especially among the people of the middle age, high abortion rate and infant mortality;
- some social and economic reasons – low level of medical care, low income of people, especially of middle class, social vulnerability;
- migration of the population, the outflow of economically active cohort – youth and people of middle age.

The increase of old age dependency ratio influences the labor market and the economic development at all. The main effects of the reduction of economically active population as well as the population ageing are the following:

- Reduction in the number of working people against unemployed population that is dependent on the

income of employed citizens. In 2013 the number of employed persons amounted to 20324.2 thousand people which made 44% of the total population. And this number is tending to decline, which means that the burden on this category of population will increase.

- The growth of the mean age of population. In 2004 in Ukraine the average age of the population was 39.1, in 2013 this figure increased to 40.1 years as compared with mean age 39.9 in Europe [12].
- The imbalance between supply and demand of labor on various economic activities and professions.

Those facts seem to be essential from the point of view of not only demographers but also economists, gerontologists, educators and social workers.

Obviously, western industrialized societies are ageing dramatically. P. Laslett claimed that "...the structural ageing of the population – primarily as a result of declining fertility rates and increased life expectancies through time – represents one of the most propound sources of social structural change experienced since the middle of this century" [8, p. 142]. In terms of social composition, seniors represent a significant fraction of population. Thus, the growing age group of elderly people needs to be ensured the adaptation to rapid economic and social change. For each country it is important to contribute to overcoming the problems of social isolation of this category of people. On the other hand this cohort should be developed into a powerful force, in terms of human potential – intellectual, economic and cultural. Their impact is now being felt in that regions and

debated within economic, social, cultural, and particularly, public policy contexts.

When following more developed countries, the state policy of Ukraine needs rethinking in the approaches to human potential, recognizing seniors as a valuable part of social and even economic resources, as this cohort is going to win a significant place in demographical and social structure. In short, the ageing of the population will result a great deal of societal change.

According to W. Sadler, if we follow the usual decrement model of aging, the extra time could be spent experiencing decline, degeneration, disabilities, disease, and dependency that have defined usual aging up until now. People positively changing their lives after fifty are pushing scientists to redefine the second half of life and aging [15]. People live longer and healthier lives; they retire earlier. Many have a great deal of disposable time and wealth to pursue active and successful retirement lifestyles. "People in older age want to feel useful; they also need to be aware that they still are an integral part of the society and that they have their own place in the family and the local environment" [20, p. 23]. Such engagement also benefits society. The possibility to stay active has never been more promising than it is now [13, p. 255] taking into consideration the fact of life course prolongation and extended ageing, defined as the third and fourth ages. The third age (50 to 75 years) has usually denoted a time of retirement. Researchers have discovered that the third age presents us with new possibilities in the life course which are of great importance to both individuals and society, stimulating the development of lifelong learning programs. People in their 50s are changing course to move towards new life peaks. This new trajectory in their life course is often called second growth, a process of renewal that transforms aging in the third age – a season in search of purpose, an era for extended self-realization (Freedman) [3]. In fact, lifestyle is a key social demand

associated with retirement.

According to the study of the place of an older person as compared to other age groups (provided by B. Szatur-Jaworska, P. Bledowski and M. Dziegilewska), the following factors were selected which have an impact on the place of an older generation in the social stratification: education, the length of work experience, a position in the family, profession, old age stereotype, health condition, current income, resources, retirement benefit system, the condition of public finances, and social redistribution principles. The review having been held in Poland has shown that pensioners suffer to great degree from poverty, while retired persons suffer to a lesser degree. Older persons living on welfare benefits are in the worst situation [17].

It is important to provide the opportunity for the elderly to be active participants of country development process, including education and labor market. Encouraging people of the third age to educational activity may be an effective resource for social, economic and intellectual growth of the country and this idea should become one of the strategic directions of the state policy. When it comes to addressing older adults' needs, the dominant paradigm has been "to do things for them" based on understanding of ageing as a growing helplessness [13, p. 256], but as the elderly population is rising rapidly their new needs for self-care require new strategies of "doing things with them".

Many prominent researches believe that how people age is determined not so much by their genes but by the way they live that includes an opportunity for second growth, and is closely associated with lifelong learning. According to D. Garvin, people, whose lives illustrate growth, have been committed learners. They have been learning more about themselves, about opportunities and challenges, exploring new areas, and gaining new skills [4]. Their learning has not been just mental stimulation with an accumulation of information. Strategic

learning includes gathering information, interpreting it, and then applying learning to new behaviors – the way they work and live [15].

It follows that a socially adopted person being on a pension, is a socially active person who acts under his/her own steam, who leads his/her life, making full use of his/her personal and professional experience and intellectual potential. The opportunities for gaining extra competence by people of the third age and developing their motivation for learning activity can be guaranteed by both non-governmental organizations and private educational sector, providing education in various disciplines as well as popularizing and promoting of different forms of intellectual, psychological and physics activity, adequate to the age, overall efficiency and interests of the people. Both international knowledge and special features of national gerontological education should be taken into consideration to create the effective educational conceptions and models of learning in retirement in the near future. Coming of an ageing society demands further changes. Gains in the productivity in the future will depend in critical ways on the retraining of older adults to adapt to the economy. "The challenge to education for an ageing society is an emphasis on lifelong learning among late-life groups. To respond to the new demographic and economic realities, educational institutions will have to develop new roles in recycling human resources in later life" [11, p. 191]. Higher education should redefine its role in human capital formation by retraining older people, teaching new life skills to cope with late-life problems, and offering opportunities for personal enrichment through learning of culture and arts.

As it is expected by the year 2035, $\frac{1}{4}$ of the total population will be people aged over 65, so higher education will definitely no longer be a prerogative of declining cohort of young people. For this sector it is strategically important to adapt new educational philosophy and make changes in the policy, fundamental structure, financing, and curriculum. Demographic change of the contemporary world requires a new policy for ageing and old people. In advanced countries optimistic, happy or active ageing has been discussed a lot, modern solutions are focused on the implementation of various assistance forms and support for older people, but at the same time, older adults' education should be tied to self-help opportunity [21]. But we can state, that in both developed and developing countries elderly people are not of great value in the modern society. In other words, people of the old age are suffering from depreciation and isolation. This fact reflects some negative stereotypes of elderly people among the people of young generation. But for the last 15-20 years some significant changes have taken place in most developed countries, which have principally influenced the system of social welfare of old age people, state social policy, and changing of the deep-seated attitude to old-agers. Since older people adaptation is realized harder under present-day conditions of social-economic and technical development, we need to consider education as a successful adopting and developing mechanism, which is mutually advantageous and helpful for both the individuals and the society. It helps the old age generation of people to save themselves from social isolation and turn themselves for socially active and creative members of society.

RESOURCES:

1. Azarina M. *Universities of the Third Age in Russia and in Poland: commons and differences* // *Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego*. – 2012. – Nr. 1 (2). – P.147-157.

2. *Elderly Care in Selected European Countries* / ed. by F. Gokdagan and others. – Lodz: WSINF, 2012. – 244 p.
3. Freedman M. *Prime Time*. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999.
4. Garvin D. *Learning in Action*. – Boston: Harvard Business School Press, 2000.
5. *Global Sherpa: Internationalisation, Global Development and World Rankings from a Positive, Comparative Perspective*, <http://globalsherpa.org/global-development-and-world-rankings/>
6. *Handbook of Aging and the Social Sciences* / edited by R. H. Binstok, L K. George. – San Diego: Academic Press – 5th Ed. – 2001. – 514 p.
7. Kerka S. *Universities of the Third Age: Learning in Retirement* // *Trends and Issues Alert*. – 1999. – No. 2.
8. Lasslett P. *A fresh map of life. The emergence of the third age*. – Cambridge, MA: Harvard University, 1991. – p. 140–158.
9. Lasslett P. *Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns*. – Weinheim, 1995.
10. Midwinter E. *How many people are there in the third age?* // *Ageing and Society*. – 2005. – No. 25. – P. 9–18.
11. Moody H. R. *Abundance of Life. Human Development Policies for an Ageing Society*. – New York: CUP. – 1988. – 380 p.
12. *Old-age dependency ratios* // www.economist.com
13. Ostlund B. *The revival of research circles: meeting the needs of modern aging and the third age* // *Educational Gerontology*. – 2008. – No. 34. – p. 255–266.
14. *Oxford Dictionary of Contemporary English*, 2003
15. Sadler W. *Changing life options: uncovering the reaches of the third age*, <http://thirdagecenter.com/Changing-life-options.pdf>.
16. Rosset E. *Ludzie starzy. Studium demograficzne*. – Warszawa: PWE, 1967.
17. Szatur-Jaworska B., Bledowski P. and Dziegilewska M. *Podstawy gerontologii społecznej*. – Warszawa: ASPRA-JR, 2006. – 324 p.
18. Swindell R. *An International Prospective on the Third Age* / R. Swindell, J. Thompson // *Educational Gerontology*. – 1995. – No.21 (5). P. 429–447.
19. Treas J. *Older Americans in the 1990s and beyond* // *Population Bulletin*. – Washington, D.C., 1995. – No. 2.
20. *Working Together in an Ageing Society* / ed. by P. Clarke, M. Jarosz, A. Wloszczak-Szubda. – Age UK Milton Keynes, 2012. – 240 p.
21. Зых А. *Непрерывное образование в контексте геронтологической теории. Развитие и главные идеи педагогики старения и старости*, <http://lifelongeducation.ru/index.php/ru/literatura>

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.А.,
кандидат педагогічних наук
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

ТЕХНОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розкривається проблема реалізації технології змішаного навчання у ВНЗ. Комбінація традиційного та дистанційного навчання дозволяє викладачеві використовувати сильні сторони кожної навчальної середовища для досягнення навчальної мети. Кінцева мета змішаного навчання підвищення ефективності навчання з використанням систематичної оцінки взаємопов'язаних змінних і інтеграції засобів навчання.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, студенти, ВНЗ.

В статье раскрывается проблема реализации технологии смешанного обучения в вузе. Комбинация традиционного и дистанционного обучения позволяет преподавателю использовать сильные стороны каждой учебной среды для достижения учебной цели. Конечная цель комбинированного обучения повышения эффективности обучения с использованием систематической оценки взаимосвязанных переменных и интеграции средств обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, студенты, ВУЗ.

The problem of implementing of blended learning technology in university is regarded in the article. A combination of traditional and distance learning technologies allows teachers to use strengths of each learning environment to achieve academic goals. The ultimate goal of increasing the efficiency of blended learning technology is to use systematic evaluation of related variables and integration of learning.

Key words: blended learning, distance learning, students, universities.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Введення нових освітніх стандартів, входження України в Болонський процес та інші міжнародні угоди стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості освіти. Все більшого розвитку отримують нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в навчальному процесі ВНЗ сучасних засобів і методів передачі знань.

Інформаційні технології за останні кілька років суттєво змінили освіту в провідних країнах світу. Практично неможливо уявити навчальний процес без соціальних сервісів (веб 2.0). З'явилися нові педагогічні підходи (наприклад, коннективізму), масові відкриті дистанційні курси, в яких навчаються безкоштовно сотні тисяч слухачів. І в той же час, до цих пір серед сучасних підходів до навчання провідне місце займає комбіноване або змішане навчання (змішане навчання), перші повідомлення про який за кордоном відносяться 1995 року

Механізмом проведених перетворень стає реалізація концепції змішаного навчання (blended learning) як процесу, що передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що представляють всю необхідну навчальну інформацію. У розглянутому контексті інформаційне середовище сучасного ВНЗ – це поєднання традиційних та інноваційних (електронних) форм навчання з постійним нарощуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та електронних ресурсів, а

також безперервним вдосконаленням методів навчання, професійних знань самих викладачів.

Змішана модель навчання надає студентам нові можливості щодо вивчення дисциплін - можна не лише в будь-який час переглядати необхідний матеріал в режимі онлайн, а й пройти тестування, перевірити свої знання з предмету, ознайомитися з додатковими джерелами, які відповідають пройденим темам. Система дистанційного навчання в змішаній моделі дозволяє також використовувати різні додаткові елементи при вивченні дисциплін - аудіо і відео записи, анімації та симуляції. Дана система має форум і вбудований e-mail, що дозволяє спілкуватися з однокласниками з дому, а також спілкуватися з викладачем і задавати всі необхідні питання, не чекаючи лекцій.

Аудиторне навчання налічує більше однієї тисячі років, а онлайн навчання - вимірюється десятком років. Але зараз час змішаних моделей навчання - коли ми з'єднуємо все саме добре, що є у сфері навчання та освіти. І якщо всі елементи навчання в аудиторії давно знайомі і не вимагають особливого пояснення, елементи онлайн курсу зовсім нові і поки не мають широкого розповсюдження.

Комбінація традиційного та дистанційного навчання дозволяє викладачеві використовувати сильні сторони кожної навчальної середовища для досягнення навчальної мети. Кінцева мета змішаного навчання підвищення ефективності навчання з використанням систематичної оцінки взаємопов'язаних змінних і інтеграції

засобів навчання.

Комбінування навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу, навчання стає більш відкритим, студенти мають можливості вчитися керувати своїм навчанням і відчують різні типи мотивації і, як правило, готові до успішного завершення курсу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Поняття змішаного або комбінованого навчання (blended learning) з'явилося не так давно, і визначення носять досить описовий характер. Так, Дарлін Пейнтер (Darling Painter) у статті «Missed Steps» пропонує під змішаним навчанням розуміти об'єднання строгих формальних засобів навчання-роботи в аудиторіях, вивченні теоретичного матеріалу - з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій [1].

Пурніма Валиатан (Purnima Valiathan) використовує термін «змішане навчання» для опису рішень, в яких комбінуються різні способи подачі навчального змісту, такі як курси, побудовані на Веб-технологіях, EPSS і методики управління знаннями. Він також використовує його для опису навчання, що поєднує різні види навчальних заходів, включаючи очне навчання (face-to-face), онлайн електронне навчання (live elearning) і самонавчання на робочому місці (self-paced learning) [6].

Еллісон Розетт (Alloson Rossett) і Ребекка Воган Фразе (Rebecca Vaughan Frazze) стверджують, що змішане навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи - такі як формальне і неформальне навчання, спілкування «обличчям-до-обличчя» та спілкування «он-лайн», керовані дії і самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок та зв'язків з колегами - щоб досягти своїх цілей і цілей організації [7].

Роджер Шанк (Roger Schank), на якого посиляється Дональд Кларк (Donald Clark) у своїй статті «Змішане навчання» («Blended learning»), визна-

чає змішане навчання, як використання, в тій чи іншій мірі, електронного та аудиторного навчання [1].

Moebs & Weibelzahl (2006) [4] визначають змішане навчання як суміш дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності.

Змішане навчання також означає, з використанням різних методів подачі матеріалу для роботи у традиційному класі поєднані з дистанційним навчанням для досягнення цілей курсу (Akkoynlu & Soylu, 2006) [3].

У той же час Грем (2005) зазначає, що, змішане навчання - це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [5].

Таким чином, можна виділити три основних компоненти моделі змішаного навчання, які використовуються в сучасній освітній середовищі:

- Очне навчання (face-to-face) - являє собою традиційний формат аудиторних занять викладач-студент;
- Самостійне навчання (self-study learning) - передбачає самостійну роботу навчаються: пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, пошук в мережі і т.д.; [1]
- Онлайн навчання (online collaborative learning) - робота студентів і викладачів в режимі онлайн, наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій, скайп або вікі та ін..

Якщо підсумувати все вищесказане, то можна, ймовірно, визначити змішане навчання як систему навчання / викладання, яка поєднує в собі найбільш ефективні аспекти та переваги викладання в аудиторії та інтерактивного або дистанційного навчання; являє собою систему, що складається з різних частин, які функціонують у постійному взаємозв'язку один з одним, утворюючи певне ціле. Тобто, це система, в якій складові її компоненти гармонійно взаємодіють, за умови, що всі ці компоненти грамотно методично організовані.

За визначенням консорціуму (Sloan) Слоан, навчання вважається комбіно-

ваним (змішаним), якщо дистанційне навчання становить від 20% до 80%.

Виклад нового матеріалу. На даному етапі комбіноване навчання це цілеспрямований процес отримання знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента часу, місця, маршруту і темпу навчання. Ще в 2003 році Американське товариство з навчання та розвитку визначило комбіноване навчання як одне з десяти кращих тенденцій в навчанні. Тоді ж було висловлено припущення, що в найближчому майбутньому воно буде використовуватися в 80-90% всіх курсів.

Модель змішаного навчання широко використовується в західних країнах, і існує статистика, згідно з якою роботодавці з великим бажанням беруть на роботу випускників онлайн або змішаних програм, так як вони не тільки мають навички роботи з новими комп'ютерними технологіями, але й здатні самостійно працювати і навчатися. За оцінками фахівців американського консорціуму Слоан (Sloan) щорічний 10% приріст у дистанційному навчанні в наступні 5 років відбуватиметься за рахунок змішаного навчання. Більше 60% американських студентів вважає, що комбіноване навчання ефективніше традиційного

Комбіноване навчання має бути: цілісним, побудовано на педагогічних принципах, прагматичним, забезпечувати якість навчання, відповідати стратегії навчання

Що ж є в змішаному навчанні? Почнемо з тих елементів, які знайомі нам з традиційної освіти, а потім доповнимо список елементами, які прийшли в змішану модель з онлайн навчання:

- Лекційні заняття. Матеріал оформлений також, як і матеріал онлайн курсу, тобто може бути легко використаний і доступний кожному

студенту курсу для самостійного освоєння.

- Семінарські заняття (face-to-face sessions). У змішаному навчанні на семінарських заняттях проходить обговорення найбільш цікавих і важливих тем курсу, а також відпрацювання практичних навичок.
- Навчальні матеріали курсу (підручники та методичні посібники). Дані матеріали представлені у друкованому та в електронному вигляді, і в останньому доповнені різними вставками для більш успішного освоєння дисципліни. Тобто для оформлення матеріалів курсу використовуються різні мультимедійні програми, і він, курс, стає більш привабливим для студентів.
- Онлайн спілкування. Це досконалий новий елемент процесу, який прийшов в змішане навчання з онлайн навчання. Тут є різні інструменти - чат, форум, e-mail - які дають студентам можливості спілкуватися і працювати разом. З'являється можливість задавати питання викладачеві в будь-який час і в найкоротші терміни отримати відповідь.
- Індивідуальні та групові онлайн проекти. Такі проекти розвивають навички роботи в Інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також навички працювати разом з групою, правильно розподіляти обов'язки і відповідальність за виконання роботи. За допомогою таких завдань студент може отримати навички, необхідні для своєї майбутньої роботи.
- Віртуальна класна кімната. Цей інструмент дозволяє студентам спілкуватися з викладачем за коштами різних засобів Інтернет комунікацій. З появою можливості спілкуватися з викладачем не тільки у фізичному класі і в кабінеті професора, але через нові комунікаційні засоби. Це дозволяє студентам отримати певну частку свободи в процесі навчання.
- Аудіо та відео лекції, анімації та симуляції. Ці елементи змішаного навчання роблять процес навчання

простіше і більш насиченим. Такі елементи процесу змішаного навчання. Основна перевага такого підходу - гнучкість. При змішаному навчанні занять у класі ставати менше - частина занять переноситися в режим онлайн. Більше того, частина матеріалу курсу студенти повинні будуть вивчити самостійно. Онлайн заняття можуть проходити у форумі, чаті або у віртуальній класній кімнаті. Так само можливе спілкування з викладачем та іншими студентами по електронній пошті. Онлайн заняття можуть проходити за схемою питання-відповідь або викладач може задавати теми для обговорення, може пропонувати студентам задавати тему. Природньо, для онлайн занять необхідно самостійне освоєння певного матеріалу або виконання завдань. Завдання передаються викладачеві або через вбудовану в дистанційну систему обміну файлами або електронною поштою. Терміни виконання завдань у змішаному навчанні фіксовані - у розкладі стоїть точна дата виконання і тільки до цього дня (і години) можна передати завдання. Викладач вправі не приймати прострочені завдання. Оцінка успішності студента може проводитися як у режимі онлайн, так і в класі. У режимі онлайн може проводитися тестування та виконання різних проектів (групових) та завдань. Тестування може проводитися і в класі в присутності викладача. Фінальна оцінка - залік або іспит - проводиться тільки в класі [2].

Проте має сенс відзначити ще кілька переваг, які важливі саме для студента при змішаній навчанні. Ці переваги відносяться до тієї частини змішаного навчання, яка проходить за допомогою Інтернет технологій.

Переваги змішаного навчання:

- дає більше інтерактивності та стимулює активне навчання;
- наочно демонструє ідеї, які важко пояснити на лекціях чи просто в

тексті;

- дозволяє розглянути сутність досліджуваних процесів за допомогою різних симуляцій;
- розвиває навички самостійного навчання та самоконтролю;
- дозволяє студентам спробувати неможливі, небезпечні або дорогі сценарії і ситуації, такі як паралельні світи, радіаційне обладнання та ін.
- розширення доступу і гнучкість,
- економічна ефективність (заощаджує гроші за рахунок скорочення поїздок).

Отже, змішане навчання більш активне з боку студента, дає більше цікавих можливостей для навчання. У чому полягають завдання викладача, що використовує модель змішаного навчання в групі? По-перше, необхідно правильно організувати навчальний матеріал при створенні курсу. Це означає, що викладач повинен чітко знати, який матеріал буде вивчатися аудиторно, а який можна винести на вивчення в дистанційній формі. Потрібно враховувати, який матеріал викладачеві необхідно пояснити і пропрацювати на занятті в аудиторії, який матеріал і виконання яких завдань вимагає у різних студентів різного часу для формування навички і, відповідно, може бути перенесений на дистанційне навчання, і який матеріал буде доцільно винести на самостійну роботу. По-друге, потрібна чітка організація навчального процесу. Сюди можна включити такі моменти, як розподіл видів діяльності на занятті в аудиторії і дистанційно, рішення дидактичних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, вибір методів навчання на очних і дистанційних заняттях, а також здійснення контролю і самоконтролю студентів. Важливим чинником є формування стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, яка повинна підтримуватися на всьому протязі процесу навчання. Викладач повинен стимулювати самоконтроль і заохочувати і розвивати різні способи продуктивної співпраці з учнями.

У західній літературі і в блогах постійно з'являються нові публікації за методикою використання змішаного навчання, приділяється на постійну увагу цьому напрямку і його розвитку на даному етапі, з'являються нові підходи та методики.

Комбіноване навчання рекомендується проектувати з використанням технології ADDIE і таксономії Блума. У системі управління навчанням і різних соціальних сервісів планується діяльність студента протягом всього навчального процесу, що підвищує відповідальність студента за його навчання. Він не тільки вивчає конкретну дисципліну, а й навчається вчитися.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, очевидно, що модель змішаного навчання цілком вписується в концепцію модернізації сучасної освіти, засновану на введенні нових освітніх стандартів і входження в Болонський процес та

інші міжнародні угоди.

Звичайно, впровадження змішаної форми навчання потребує чималих зусиль. Це і необхідність внесення змін у нормативну базу, і інвестиції в розробку необхідного навчального контенту і перепідготовка кадрів. Але без сумніву, в тій складній ситуації, в якій сьогодні знаходиться освіта необхідно розробити глобальний план модернізації всієї освітньої сфери. На наш погляд, розвиток змішаної форми навчання може стати одним з ключових напрямків даного плану модернізації.

Можна визначити такі основні перешкоди при організації змішаних навчальних курсів: 1) неефективне управління часом, 2) відсутність самодисципліни, 3) технічні проблеми, 4) проблеми співробітництва, 5) труднощі при використанні платформи електронного навчання, 6) низька якість навчального матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Желнова Е.В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер // *Training & Development*). URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
2. Никитина М. С. Модель смешанного обучения в системе высшего образования URL: <http://www.rae.ru/forum2012/10/3052>
3. Akkoyunlu, B. & Soylu, M.Y. (2006). A Study on Students' Views About Blended Learning Environment. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey.
4. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. *Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-6.*
5. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
6. Purnima V. Blended Learning Models // Published: August 2002. P. 1. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
7. Rossett A., Vaughan F., Blended learning CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 2003, URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.
8. Електронний ресурс: http://kon-e-learning.blogspot.com/2012/08/blog-post_22.html

ЧУКАНОВА С. О.,
координатор Американської
Бібліотеки ім. В. Китастого,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ЗНАЧЕННЯ СТАНДАРТІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ БІБЛІОТЕЧНОЇ АСОЦІАЦІЇ З АКРЕДИТАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІБЛІОТЕКОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМОЛОГІЇ У ВНЗ США

Статтю присвячено питанню значущості акредитаційних стандартів, розроблених Американською бібліотечною асоціацією з реформування вищої бібліотечної освіти у Сполучених Штатах Америки.

Ключові слова: вища бібліотечна освіта, Американська бібліотечна асоціація, інформологія, бібліотекознавство, освітні акредитаційні стандарти, США.

Publication is dedicated to the issue of meaning ALA accreditation standards for MA in LIS programs in higher educational establishments in the USA.

Key words: higher education in LIS, American Library Association, library and information science, educational accreditation standards, USA.

Статья посвящена вопросам значения аккредитационных стандартов, разработанных Американской библиотечной ассоциацией с целью реформирования библиотечного образования в Соединенных Штатах Америки.

Ключевые слова: высшее библиотечное образование, Американская библиотечная ассоциация, информология, библиотековедение, образовательные аккредитационные стандарты, США.

Постановка та обґрунтування актуальності теми. Акредитаційні стандарти в освіті відіграють велику роль, особливо якщо ми говоримо про вищу освіту. Говорячи про систему освіти у США, зазначимо, що такої установи як Міністерство освіти у США не існує, тому професійною освітою переймаються фахові організації на кшталт професійних асоціацій. У бібліотечній справі основною організацією, яка переймається питаннями розвитку професії є Американська бібліотечна асоціація. Для порівняння скажемо, що в Україні ситуація докорінно відрізняється. Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) визначає основну мету діяльності вищого навчального закладу як «забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України» [2]. Саме тому ми повинні аналізувати також і зарубіжний позитивний досвід, щоб покращити якість професійної підготовки в Україні взагалі та бібліотечних працівників зокрема. Проблема підвищення якості бібліотечної освіти в Україні потребує врахування позитивного досвіду та прогресивних ідей зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки. На сьогоднішній день неможливо оминути увагою проблему професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі бібліотекознавства та інформології, адже ми живемо в час інформаційних технологій. Історія становлення бібліотечної освіти у США цікавить нас як приклад професійної освіти,

потребу в якій зазначила Американська бібліотечна асоціація з метою підготовки якісних кадрів у своїй галузі. Актуальність нашого дослідження полягає в аналізі американського досвіду у запровадженні акредитаційних стандартів системи бібліотечної освіти з метою застосування найкращих практичних інноваційних рішень на теренах України.

Виокремлення невирішених аспектів проблеми. Невирішеним на сьогоднішній день є питання впливу професійних організацій на вищу освіту у США взагалі та впливу Американської бібліотечної асоціації на бібліотечну освіту у США зокрема.

Мета статті – розглянути значення акредитаційних стандартів, розроблених Американською бібліотечною асоціацією для магістерських програм з бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США.

Аналіз досліджень та публікацій. Американську бібліотечну освіту вивчають як вітчизняні, так і зарубіжні бібліотекознавці та педагоги. Серед вітчизняних бібліотекознавців можемо назвати В. Пашкову, Т. Ярошенко, Т. Гранчак, О. Сербіна. Зарубіжні бібліотекознавці Р. Рубін, Дж. Річардсон, К. Мак Кук досліджують історію та сучасний стан бібліотечної освіти у США.

Викладач факультету інформатики Каліфорнійського університету (США) Джон Річардсон вважає, що американське бібліотекознавство зародилось у XIX столітті в Німеччині. Розвивалось бібліотекознавство спо-

чатку як дисципліна економічного спрямування, а згодом за сприяння Мелвіла Дьюї, видатного американського бібліотекознавця – ця наука стала навчальною дисципліною. Бібліотекознавство вважалось прикладною спеціальністю, тому що навчання проводилось в основному в процесі роботи у публічній бібліотеці. Перша бібліотечна школа (кафедра) при Колумбійському університеті (США) діяла в традиціях Американського прагматизму: освіта була покликана вирішити практичні питання, притаманні професії бібліотекаря [9].

Суголосно є позиція щодо цього питання американського бібліотекознавця Річарда Рубіна, який вважає, що бібліотечна освіта у США мала місце саме завдяки усвідомленню бібліотекарями – практиками необхідності якісної професійної освіти, спрямованої на подолання професійних проблем, з якими фахівці стикались у повсякденній роботі. Він зазначає, що до середини XIX століття у США не стояло питання про необхідність бібліотечної освіти. Американські бібліотекарі навчались методом спроб та помилок, але у період з 1850 до 1875 почали з'являтися перші бібліотечні наукові статті, а також бібліотечні кон-

ференції, на яких почали обговорювати нагальні питання у галузі бібліотечної справи в США [10, с. 352].

Як зазначає Н. Спесивцева, викладач Марійського державного університету Йошкар – Оли: з відкриттям Бостонської публічної бібліотеки у 1854 році розпочався процес набуття бібліотеками функцій неофіційних центрів самоосвіти. Бібліотечні працівники США примірили на себе роль освітян та стали частиною процесу навчання протягом життя дорослого населення США у 20 – х рр. XX століття [4, с. 111].

Виклад основного матеріалу. Сучасна бібліотечна освіта у США складається із ступеню бакалавра (гуманітарних або точних наук) та магістерського ступеню із бібліотекознавства та інформології. Інформаційні технології відіграють велику роль у сучасній американській бібліотечній освіті, адже бібліотечна справа тісно пов'язана з інформаційними технологіями у сучасному світі [8, с. 2]. Власне ступінь магістра з бібліотекознавства та інформології у США легко комбінується з різними бакалаврськими ступенями з інших спеціальностей (див. табл.1). Багато вищих навчальних закладів у США, які пропонують магіс-

Табл. 1. Процес отримання бібліотечної освіти у ВНЗ США



терські програми з бібліотекознавства та інформології вимагають від абітурієнтів складати іспит з інформаційних технологій або основ програмування [6]. Такі вимоги на сьогоднішній день є нормою, адже навчальний план магістерської програми із бібліотекознавства та інформології повинен містити щонайменше одну інформаційну дисципліну (залежно від бібліотечної школи). Деякі ком'юніті коледжі (аналог українського технікуму) надають ступінь бакалавра зі спеціальності «інформаційний асистент». Фахівці у цій галузі також можуть працювати у бібліотеці, але виключно у відділах з технічного обслуговування та підтримки [8].

Наприклад, ступінь бакалавра з історії чи літератури разом із магістерським ступенем із бібліотекознавства та інформології дає підґрунтя майбутньому фахівцю, який обрав кар'єру у публічній або університетській бібліотеці. Ступінь бакалавра з біології або хімії у поєднанні з із магістерським ступенем із бібліотекознавства та інформології надає можливість майбутньому фахівцеві обрати кар'єру інформаційного аналітика чи технічного спеціаліста у дослідницькому центрі або лабораторії. Ступінь бакалавра з педагогіки разом з бібліотечною освітою дозволяють фахівцям працювати у шкільних та дитячих бібліотеках та медіа центрах [8, с. 2]. Особливо високо цінується філологічна освіта у купі з бібліотечною – такі спеціалісти вважаються найкращими каталогізаторами у наукових та публічних бібліотеках, особливо у відділах іноземної літератури [8, с. 3].

Цікаво, що таке ставлення до бібліотечної освіти у США було не завжди. Ця традиція складалась упродовж багатьох років, адже у період з 1800 по 1900 рр. ХХ ст. бібліотекарі, які обслуговували публічні бібліотеки у США навчалися на власному досвіді. Лише наприкінці ХІХ ст. з ініціативи видатного американського бібліотекознавця та розробника десяткової

класифікації, Мелвіла Луїса Косути Дьюї були запроваджені спочатку бібліотечні професійні конференції, що організовувались Американською бібліотечною асоціацією, а згодом було створено перші бібліотечні школи (кафедри) при вищих навчальних закладах у США. Від 1879 року розпочалося створення перших бібліотечних шкіл. Датою виникнення бібліотечної освіти у США офіційно можна назвати дату відкриття бібліотечної школи при Колумбійському університеті у Нью – Йорку в 1887 році [10, с. 353].

Можемо сказати, що основні принципи американської бібліотечної освіти були закладені у період із 1876 до 1923 роки. Американська бібліотечна асоціація опікувалась не лише питаннями бібліотечної освіти, але й питаннями освіти у США взагалі. Тому у 1924 році було сформовано Комісію з бібліотек та освітніх закладів для дорослих, долучившись до процесу навчання протягом життя [4, с. 508].

Процес акредитації магістерських програм із бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США контролюється Американською бібліотечною асоціацією і здійснюється на основі вироблених нею стандартів. Стандарти Американської бібліотечної асоціації з акредитації магістерських програм із бібліотекознавства та інформології контролюють такі основні аспекти діяльності бібліотечної школи (кафедри):

- місія та цілі;
- навчальний план;
- професорсько - викладацький склад;
- студентське життя;
- фінансування та адміністрування;
- матеріально - технічна база;
- примітки (*тут та надалі переклад з англійської мови наш – С.Ч.*) [11].

Для прикладу пропонуємо власний переклад витягу з документу «Стандарти Американської бібліотечної асоціації з акредитації магістерських програм із бібліотекознавства та інформології» у редакції від 15 січня 2008 року: «І. Місія

та цілі. Місія та цілі програми повинні збігатися з місією та цілями навчального закладу та / або бібліотечної школи / кафедри (надалі — БШ), до уваги береться не просто присутність фахових дисциплін у навчальному плані, але й оцінюється також досягнення студентів та їхнє вміння на практиці довести свої знання.

1. Обов'язковим елементом є систематичне планування та розвиток програми, відповідність цілей програми цілям БШ.

2. Цілі магістерської програми визначаються відповідно до результатів навчання, яке охоплює опанування обов'язкових дисциплін.

3. Місія БШ повинна відображати філософію, принципи та етичні норми та засади дисципліни.

4. Зміст дисциплін повинен відповідати політиці, відображеній у документації професійних організацій.

5. Освітні послуги повинні бути якісними, має бути професійний викладацький склад.

6. Обов'язковими є дослідження з професійної проблематики.

7. Обов'язковою є міждисциплінарність.

8. Осмислення ролі бібліотеки як інформаційного центру для різних груп населення.

10. Розуміння ролі бібліотеки в сучасному інформаційному середовищі.

11. Відповідність програми потребам викладачів та студентів.

12. Кожна магістерська програма із бібліотекознавства та інформології оцінюється відповідно до мети та цілей, які ставить навчальний заклад.

Стандарти визначено як описові, вони наголошують на таких важливих аспектах діяльності бібліотечної школи (кафедри) як:

- систематичне планування;
- міждисциплінарні студії;
- використання різноманітних форм навчання;

- врахування вимог глобалізації, етичних норм, освітніх вимог до магістерських програм взагалі» [7; 11].

Висновки. На сьогоднішній день більшість роботодавців у сфері інформології та бібліотечної справи у США при відборі співробітників звертає увагу на те, чи була акредитована Американською бібліотечною асоціацією бібліотечна школа, яку закінчував кандидат на посаду [1; 3; 5; 12]. Для отримання роботи за фахом, ступінь магістра бібліотечних та інформаційних наук є обов'язковим. Процес акредитації бібліотечних шкіл Американською бібліотечною асоціацією надає можливість випускникам цих програм отримати необхідний мінімальний рівень підготовки [1; 11]. Після створення Американської бібліотечної асоціації розпочались серйозні розмови про утвердження бібліотечної професії та бібліотечної науки. Тоді ж постало питання про те, що бібліотечна справа повинна посісти належне місце серед наук та навчальних дисциплін [10, с. 353]. За відсутності такої установи як Міністерство освіти у США частково її функції виконуються професійними організаціями, зокрема Американською бібліотечною асоціацією, яка розробила акредитаційні стандарти для магістерських програм із бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США [5; 11; 12]. Вона залишає за собою право проводити повну інспекцію бібліотечної школи (кафедри), яка функціонує при вищому навчальному закладі, але у той самий час надає свободу у розробці критеріїв оцінювання та відбору студентів [11]. Тож ми можемо на прикладі діяльності Американської бібліотечної асоціації прослідкувати ефективно залучення професійної спільноти до процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі бібліотекознавства та інформології у США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Библиотеки и библиотечное дело США : комплексный подход / Под ред. В. В. Попова. – М. : Информ-Система, 1992. – 294 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> – Назва з екрана.
3. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
4. Спесивцева Н. Развитие образования взрослых в библиотеках США: исторический аспект / Н. Спесивцева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 1 (129). – С. 111 – 114.
5. Чуканова С. О., Історико-педагогічний аналіз реформування бібліотечної освіти у США / С. О. Чуканова. // Проблеми емпіричних досліджень у психології / [відп. ред. І. П. Маноха ; Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Г. Сковороди. – К. : Гнозис, 2014]. – Вип. 8. – С. 506-511.
6. Crosby O. Librarians: information experts in the digital age / O. Crosby. // Occupational Outlook Quarterly. – 2000.- № 1. – Р. 3 – 15.
7. Directory of ALA-Accredited Master's Programs in Library and Information Studies / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ala.org/accreditedprograms/directory>. – Назва з екрана.
8. McCook K. Opportunities in Library & Information Science Careers. McGraw-Hill, 2001. –160 p.
9. Richardson John V. History of American Library Science: Its Origins and Development / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://polaris.gseis.ucla.edu/jrichardson/ALS.pdf> – Назва з екрана.
10. Rubin Richard E . Foundations of Library and Information Science. – New York : Neal-Schuman Publishers , Inc. , 2004. – 495 p.
11. Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ala.org/accreditedprograms/sites/ala.org/accreditedprograms/files/content/standards/standards_2008.pdf. – Назва з екрана.
12. Structure of the U.S. Higher Education System / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/international/Documents/studentguide/sg8_structureoftheushigheredsystem.pdf. – Назва з екрана.

ШИШКІНА М.П.,
кандидат філософських наук,
Інститут інформаційних
технологій і засобів навчання
НАПН України,
м. Київ

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ І ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬО- НАУКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті висвітлено перспективні шляхи формування високотехнологічного освітньо-наукового середовища навчальних закладів з урахуванням останніх тенденцій розвитку ІКТ. Висвітлено проблеми підвищення якості і доступності освіти із застосуванням інноваційних засобів ІКТ, зокрема, на основі концепції хмарних обчислень. Окреслено напрями досліджень проблем забезпечення якості електронних освітніх ресурсів і сервісів у хмаро орієнтованому освітньо-науковому середовищі.

Ключові слова: хмарні технології, освітнє середовище, електронні освітні ресурси.

В статье освещены перспективные пути формирования высокотехнологической научно-образовательной среды учебных заведений с учетом последних тенденций развития ИКТ. Освещены проблемы повышения качества и доступности образования с применением инновационных средств ИКТ, в частности, на основе концепции облачных вычислений. Определены направления исследований проблем качества электронных образовательных ресурсов и сервисов в облачно ориентированной образовательно-исследовательской среде.

Ключевые слова: облачные технологии, образовательная среда, электронные образовательные ресурсы.

The article highlights the promising ways of the high-tech educational and research environment of the educational institutions creating due to the latest trends in ICT development. The problems of improving the quality and accessibility of education using innovative ICT, in particular, on the basis of cloud computing conception are considered.

The research areas for quality of electronic educational resources and services improvement in the cloud-based educational and research environment are outlined.

Key words: cloud technology, learning environments, electronic educational resources.

Проблеми розвитку і впровадження електронних освітніх ресурсів (ЕОР) у навчальному процесі і наукових дослідженнях, забезпечення їх якості і доступності для користувачів, визначення найбільш доцільних шляхів їх добору і використання закладах освіти потребують ретельного науково-педагогічного аналізу.

Зокрема, одним з першочергових заходів щодо розвитку інформаційного освітньо-наукового середовища навчальних закладів і його змістовного наповнення вбачається: «розширити спектр і поглибити психолого-педагогічні дослідження проблем використання у навчальному процесі ЕОР, освітнього застосування технологій хмарних обчислень, широкого використання мобільних засобів доступу до мережних ЕОР, систем дистанційного навчання, технологій підтримування мережних соціальних спільнот» [3].

Про те, що проблеми проектування сервісів і технологій хмарних обчислень належать до першочергових у сфері інформатизації освіти свідчить ряд урядових ініціатив різних країн та прийняття міжнародних документів, таких як Європейська стратегія хмарних обчислень, Федеральна урядова ініціатива хмарних обчислень у США та інших, згідно яких хмарні обчислення визнано пріоритетним напрямом технологічного розвитку. Започаткування масштабних освітніх проектів у США, Мексиці, Японії, країнах Євросоюзу, Росії, Японії, численних міжнародних конференцій та наукових видань з даної тематики підтверджує її надзви-

чайну затребуваність [10, 11]. Проблеми, тенденції та перспективні шляхи запровадження сервісів хмарних технологій у навчальний процес розглядалися в роботах багатьох зарубіжних авторів L. E. Buchanan, A. Lane, A. Nijholt, T. Liyoshi, V. Kumar M. Armbrust, A. Fox, R. Griffith, K. Subramanian, N. Sultan та інших [10].

В Україні досягнуто значних результатів щодо дослідження теоретичних та методологічних засад моделювання та проектування інформаційно-освітнього середовища відкритої освіти (В. Ю. Биков, М.І.Жалдак, В. Кухаренко, А. Ф. Манако, Л. Ф. Панченко, С. О. Семеріков, О. В. Співаковський, та інші). Зокрема, в роботах В.Ю.Бикова спроектовано моделі організаційних систем відкритої освіти, запропоновано моделі єдиного інформаційного освітнього простору; методичних систем електронного дистанційного навчання; моделі системи управління освітою на її різних організаційних рівнях; сучасної підготовки вчителів інформатики у вищих педагогічних навчальних закладах та інші [1]. Ці роботи виступатимуть методологічною базою подальших досліджень у цьому напрямі, враховуючи, що хмаро орієнтоване середовище є новим етапом розвитку систем відкритої освіти. Загальні напрями впровадження хмарних технологій в організації освітніх систем досліджувалися у роботах В. Ю. Бикова, М.І.Жалдака, Ю.Г.Запороженко, С.Г. Литвинової, Н.В.Морзе, В.П.Олексюка, С.О. Семерікова, А.М.Стрюка, М.П.Шишкіної та інших. Психолого-педагогічним аспектам формування персоніфікова-

ного освітнього середовища присвячені роботи М.І.Жалдака, О.О.Гриб'юк, С. О. Семерікова, В.М. Кухаренко, З.С.Сейдаметовой та інших.

З огляду на значний педагогічний потенціал і новизну існуючих підходів до проектування середовища, його формування і використання у педагогічних навчальних закладах, ці питання ще потребують теоретичних та експериментальних досліджень, уточнення підходів, моделей, методів і методик, можливих шляхів впровадження [9, 10, 11].

Метою роботи є обґрунтування перспективних шляхів використання і підвищення якості електронних освітніх ресурсів в освітньо науковому середовищі навчальних закладів завдяки застосуванню інноваційних ІКТ, зокрема, засобів і сервісів хмарних технологій.

Суттєвою особливістю хмарних обчислень є можливість динамічного постачання обчислювальних ресурсів та програмно-апаратного забезпечення, його гнучким налаштуванням на потреби користувача. За цього підходу організується доступ до різних типів електронних освітніх ресурсів, що можуть бути як спеціально встановлені на хмарному сервері, так і надаватися як загальнодоступний сервіс (знаходитися на будь-яких інших носіях електронних даних, що є доступні через Інтернет).

«На цій основі здійснюється предметно-технологічна організація інформаційного освітнього простору, упорядковуються процеси накопичення і зберігання різних предметних колекцій ЕОР, забезпечується рівний доступ до них тих, хто навчається, суттєво покращується ІКТ-підтримка процесів навчання, проведення наукових досліджень та управління освітою» [2, с.11].

Концепція хмарних обчислень до певної міри змінює уявлення про інфраструктуру організації процесу навчання та його інформаційного наповнення [10]. Завдяки властивостям гнучкого налаштування сервісів інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ)

у сучасному освітньо-науковому середовищі виникають умови для задоволення навчальних потреб більш широкого контингенту користувачів. Адже ті, хто вчаться, можуть мати різноманітні вимоги щодо темпу і рівня підготовки, індивідуальних стилів мислення і уподобань, способів опрацювання матеріалу. З цим пов'язана властивість адаптивності хмаро орієнтованих освітніх систем: «...в адаптивних ІКМ формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Такі об'єкти – мережні віртуальні майданчики як ситуаційна складова логічної мережної інфраструктури ІКМ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХО-технологіями» [3, с.11].

Тому на перший план висуваються проблеми забезпечення змістовно-інформаційного наповнення освітньо-наукового простору необхідними ресурсами, такими як електронні книги, бібліотеки, освітні портали, ресурси інформаційно-комунікаційних мереж, дистанційні освітні сервіси, та підвищення якості цих ресурсів. Лише тоді високотехнологічна інфраструктура інформаційно-комунікаційних мереж сприятиме створенню умов рівного доступу до кращих зразків електронних освітніх ресурсів для значно ширшого (практично необмеженого) кола користувачів.

Проектування ЕОР, що постають елементами змістовного наповнення освітньо-наукового середовища, можна розглядати до певної міри незалежно від системних засобів і ресурсів їх подання і постачання, що також знаходяться «у хмарі». Тобто забезпечення системних засобів мережного налаштування, як і проектування самого наповнення, його кількісного і якісного складу постають до певної міри як окремі завдання, окремі етапи цієї діяльності. Тому питання обґрунтування шляхів добору і класифікації необхід-

них електронних ресурсів, забезпечення належного рівня їх якості відіграють більш важливу роль [9].

В останні роки в Інституті інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України було здійснено низку заходів щодо розвитку досліджень з проблем розвитку і впровадження хмарних технологій в навчальний процес, розвиток інноваційного освітньо-наукового середовища закладів освіти, підвищення якості електронних ресурсів цього середовища.

З 2009 р. по 2011 р. здійснювалася фундаментальна науково-дослідна робота *„Науково-методичні та організаційні засади оцінювання якості програмних засобів навчального призначення в загальноосвітніх навчальних закладах”* (№ 010U000301 держреєстру), керівник роботи – М.П.Шишкіна. За її результатами опубліковано статті, методичні рекомендації, колективну монографію «Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів» [6].

З 2012 р. по теперішній час здійснюється фундаментальна науково-дослідна робота *„Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення”* (№0112U000281 держреєстру), керівник роботи – М.П.Шишкіна.

У 2012 році на виконання завдань Державної цільової програми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес «Сто відсотків» на період до 2015 року, затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. N 494, взято участь у розробленні Положення про електронні ресурси, схваленого та затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060.

Зокрема, була розроблена і запропонована концепція, що передбачає визначення поняття електронних освітніх ресурсів, їх класифікації і шляхів застосування. Запропонована класифікація ЕОР дозволить поглибити ро-

зуміння місця ЕОР у складі освітнього середовища, ролі, яка відводиться цим інформаційним ресурсам в його структурі. Вона розвиває методологію створення ЕОР, їх індустріального виробництва та ефективного застосування в освітній практиці [4].

Згідно означення, наведеного в [3, с.3], «Електронні освітні ресурси – це вид засобів освітньої діяльності (навчання та ін.), які існують в електронній формі, розміщуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних, є сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей та ін.)

ЕОР: *відображують* змістовно-технологічні компоненти освітніх методичних систем, *формують* предметно-інформаційні складові освітнього середовища (закритого і відкритого), *утворюють* наповнення освітніх електронних інформаційних систем, *призначені* для різнобічного цілеспрямованого використання учасниками освітнього процесу з метою інформаційно-процесуальної підтримки навчальної, наукової та управлінської діяльності, інформаційного забезпечення функціонування та розвитку освітніх систем».

Як зазначає В.Ю.Биков, «створення ІТ-індустрії вимагає відповідного законодавчого забезпечення. З цією метою, розглянувши на парламентських слуханнях питання про створення в Україні сприятливих умов розвитку індустрії програмного забезпечення (ПЗ), Верховна Рада України прийняла відповідну постанову [7]. При цьому було враховано, що створення ЕОР має певну специфіку, пов'язану з необхідністю обов'язкового врахування психолого-педагогічних аспектів побудови методичних систем навчання, відкритого комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, потребою обов'язкового залучення до їх створення науково-методичного і професорсько-викладацького складу, кращих

вчителів навчальних закладів» [3].

Як зазначається в [3], для розвитку кадрової складової створюваної в Україні ПЗ-індустрії, окрім зазначеного вище, необхідно вжити ряд заходів, що стосуються забезпечення доступу до ЕОР у навчальних закладах, підвищення якості ЕОР, проведення науково-методичних досліджень стосовно впровадження інноваційних технологій, перспективних моделей і методик у навчальний процес, розвитку нормативно-правової бази, посилення участі фірм і компаній ІТ-індустрії у забезпеченні навчальних закладів апаратно-програмним забезпеченням та інші.

Зокрема, одним з першочергових заходів щодо розвитку інформаційно-освітнього середовища і його змістовного наповнення вбачається: «розширити спектр і поглибити психолого-педагогічні дослідження проблем використання у навчальному процесі ЕОР, освітнього застосування технологій хмарних обчислень, широкого використання мобільних засобів доступу до мережних ЕОР, систем дистанційного навчання, технологій підтримування мережних соціальних спільнот» [3].

У 2011 р. в Інституті інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України було здійснено науково-дослідну роботу «*Моделі гармонізації сучасних мережних інструментів організації та інформаційно-технологічного підтримування процесів навчально-дослідницької діяльності учнів-членів МАН*» (№0111U010608 держреєстру), керівник роботи – В.Ю.Биков. У результаті цієї роботи, зокрема, виокремлено основні типи мережних інструментів сучасного освітньо-наукового середовища відкритої освіти, визначено переваги та шляхи використання засобів хмарних обчислень для підтримування процесів навчально-дослідницької діяльності учнів; спроектовано моделі хмаро орієнтованого освітнього середовища, виявлено перспективні напрями розширення доступу до е-навчання у сучасній школі з використанням хмарних технологій [8].

З метою координування та розвитку досліджень з питань хмарних обчислень в освіті у 2012 році було створено спільну науково-дослідну лабораторію Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України і Криворізького національного університету <http://cc.ktu.edu.ua/>. Головною метою діяльності лабораторії є: організація та проведення методологічних та експериментальних досліджень проблем застосування інноваційних технологій навчання із використанням сервісів хмарних обчислень в освітньому процесі та у підготовці кадрів.

У межах діяльності лабораторії у 2012 р. започатковано щорічний міжнародний семінар «Хмарні технології в освіті». У семінарі беруть участь представники більш як 50 навчальних закладів з 22 міст з 18 регіонів України, а також інших країн – Росії, Австралії, США. Кращі наукові праці учасників семінару розміщено на сайті семінару <http://cc.ktu.edu.ua/report.html>. Проводяться щорічні опитування стану розвитку і використання сервісів хмарних обчислень у навчальних закладах [10], діє щомісячний науково-методичний семінар лабораторії хмарних обчислень в освіті.

Висновки. Таким чином, доцільне і скоординоване використання сервісів хмарних технологій забезпечує доступ до кращих зразків електронних ресурсів і засобів тим освітнім закладам або їх підрозділам, де немає потужних служб ІКТ-підтримки навчання. Це сприяє підвищенню якості і доступності освіти, модернізації навчального середовища, створенню умов для більш високого рівня уніфікації, стандартизації і підвищення якості електронних ресурсів, що призведе до появи кращих зразків ЕОР і більш масового їх застосування.

Предметом подальших досліджень є розвиток і удосконалення методів і підходів здійснення моніторингу та оцінювання якості впровадження і використання електронних освітніх ресурсів

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биков В.Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти* / В.Ю.Биков. – Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Биков В.Ю. *Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ* / В.Ю.Биков // *Інформаційні технології в освіті*. – №10. – 2011. – pp.8-23.
3. Биков В.Ю. *Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення* / В.Ю.Биков, В.В. Лапінський // *Комп'ютер у школі та сім'ї* №2(98), 2012. – с.3-6.
4. Биков В.Ю. *Проект положення про електронні освітні ресурси* / В.Ю. Биков, М.П. Шишкіна, Г.П. Лаврентьева, В.М. Дем'яненко, В.В. Лапінський, Ю.Г. Запороженченко, М.В. Пірко [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/1041/>
5. Дем'яненко В.М. *Методичні рекомендації щодо добору і застосування електронних засобів та ресурсів навчального призначення* / В.М.Дем'яненко, Г.П.Лаврентьева, М.П. Шишкіна // *Комп'ютер у школі та сім'ї*. – 1 (105). – 2013. – С. 44-48.
6. *Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів* / М.І. Жалдак, М.П. Шишкіна, В.В.Лапінський, К.І. Скрипка та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – с. 18-25.
7. *Постанова Верховної Ради України „Про Рекомендації парламентських слухань на тему: “Створення в Україні сприятливих умов для розвитку індустрії програмного забезпечення” від 15 березня 2012 року, № 4538–VI.*
8. Спірін О.М. *Моделі гармонізації мережних інструментів інформаційно-технологічного підтримувannya процесів навчально-пізнавальної діяльності* / О.М. Спірін, В.М. Дем'яненко, Ю.Г. Запороженченко, В.Б. Дем'яненко, М.П. Шишкіна // *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2012. – № 6 (32). – Режим доступу до журн. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/archive>.
9. Шишкіна М.П. *Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ* / М.П.Шишкіна, О.М.Спірін, Ю.Г.Запороженченко // *Інформаційні технології і засоби навчання* [Електронний ресурс]. 2012. №1 (27). – Режим доступу до журналу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483>
10. Шишкіна М.П. *Хмаро орієнтоване середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень* / М.П.Шишкіна, М.В.Попель // *Інформаційні технології і засоби навчання* [Електронний ресурс]. – 5(37). – 2013. Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>
11. Шишкіна М. *Инновационные технологии в развитии образовательно-исследовательской среды учебного заведения* / М.Шишкіна // *Информационные технологии и общество*. – т.16, №1. – 2013. – с.599-608.
- Сейко Н. А. *Доброчинність у сфері освіти в Україні (XIX – початок XX століття)* : Київський учбовий округ : [монографія] / Н. А. Сейко. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 228–232.

2.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО:
ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

БЕТИНА А.О.,
аспирантка, факультет
психологии,
Таврический
национальный университет
им. В.И. Вернадского,
г. Симферополь

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена анализу развития социальной компетентности дошкольников в современных условиях. Уровень выраженности компонентов структуры социальной компетентности рассматривается в следующих группах: детская игровая комната, ориентированная на социальное развитие, детская игровая комната развлекательного характера и домашнее социальное пространство.

Ключевые слова: социальная компетентность дошкольника, компетенции, детская игровая комната, ориентированная на социальное развитие.

Стаття присвячена аналізу розвитку соціальної компетентності дошкільників у сучасних умовах. Рівень вираженості компонентів структури соціальної компетентності розглядається в наступних групах: дитяча ігрова кімната, орієнтована на соціальний розвиток, дитяча ігрова кімната розважального характеру і домашній соціальний простір.

Ключові слова: соціальна компетентність дошкільника, компетенції, дитяча ігрова кімната, орієнтована на соціальний розвиток.

This article analyzes the development of social competence among preschool children in modern conditions. The level of expression of the components of social competence is considered in the following groups: children's playroom, focused on social development, children's playroom focused on entertainment, and home social situation.

Key words: social competence of preschool children, competences, children's playroom, focused on social development.

Актуальность исследования Любое развитие в своем глобальном значении влечет за собой целый ряд изменений и находит своё отражение в новых для человека условиях существования и поиске адекватных способов взаимодействия с окружающей действительностью. Анализируя социальную ситуацию развития современных дошкольников, можно обнаружить следующие тенденции: отказ от детского дошкольного учреждения в пользу частных образовательных услуг или в пользу сугубо домашнего обучения; недостаток социализирующей функции «дворовых игр», в силу их малой безопасности; занятость современных родителей и функционирование так называемых «домашних офисов»; популяризация онлайн игр и телевидения; распространение сферы частных услуг по развитию ребенка и др. [1]. Актуальным остается вопрос об уровне выраженности социального развития современных дошкольников, чьи родители по тем или иным причинам отказываются от услуг дошкольного учреждения в пользу домашнего времяпрепровождения или посещения других социализирующих пространств. Таким образом, в круг задач данного фрагмента исследования входило: определение качественных и количественных различий в уровне выраженности социальной компетентности дошкольников, находящихся в различных социальных ситуациях; описание профессиональной деятельности психолога, а также отличительных принципов работы детской игровой комнаты, ориентированной на социальное

развитие; разработка рекомендаций практического характера, основанных на результатах исследования.

Анализ последних публикаций и исследований

Т.Г. Жаровцева и другие авторы в своих работах отмечают, что «медийное» пространство окружает современного ребенка практически с пеленок. Работа родителей и постоянная занятость даже в домашних условиях (переговоры по мобильному телефону, электронные письма) оставляет минимум возможностей для совместной игры с детьми, все чаще семейный досуг сводится к совместному просмотру телевизора [1]. Эти данные свидетельствуют о том, что современный дошкольник не испытывает недостатка в подобного рода активности, скорее, имеют избыток таковой. Фактически, современный дошкольник в меньшей степени имеет возможность приобретения активного и самостоятельного социального опыта. А ведь именно активная игровая деятельность, согласно многим исследованиям (И.Е. Берлянд, А.Н. Захаров, Г.Л. Лэндрет, М. Монтессори, Ж. Пиаже, А. Фрейд, Г. Хембридж, Б.Ф. Эльконин, В. Экслейн и др.) дает возможность приобрести новые навыки, отреагировать негативные эмоции, справиться с детскими страхами и невротизмами, развить социальные связи и многое другое. Наблюдения А.Н. Захарова за современными детьми показали, что среди дошкольников, живущих в больших городах, все чаще можно встретить детей с недостаточным показателем развития социальной компетентности при вполне нормальном развитии интеллекту-

альной сферы. А жители маленьких городов и деревень более успешны в социальном развитии и составляют весомую конкуренцию жителям больших городов. Такие тенденции автор объясняет тем, что у детей, живущих в больших городах, меньше возможностей для спонтанной свободной игры, которыми ранее были «дворовые игры», современный образ жизни с плотным графиком развития личности невротизирует ребенка и отражается на его социальной адаптации [2].

Несмотря на то, что социальное развитие ребенка нуждается в определенной доле спонтанности и активности, оно не проходит само по себе. В работах С. И. Розума описаны следующие механизмы становления и развития социальной компетентности дошкольника: посредством семьи и значимых взрослых; посредством социальных институтов; посредством взаимодействия с определенной культурой и ее представителями; посредством собственного опыта и переживаний [3,5]. На смену некогда распространенным способам получения социального опыта (двор, детское дошкольное учреждение и т.д.) пришли новые, такие как детские игровые комнаты и развивающие центры. Если развивающие центры сосредоточены на развитии когнитивной сферы, то детские игровые комнаты ориентированы в большей степени на развитие социальное. Итак, под детской игровой комнатой, ориентированной на развитие социальной компетентности, понимается комната временного пребывания ребенка, в которой он осуществляет игровую деятельность под руководством (присмотром) детских психологов. Следует отметить, что среди детских игровых комнат существует ряд различий: комнаты, ориентированные на развлечение и комнаты, ориентированные на социальное развитие ребенка. Последние имеют ряд особенностей, как в организации пространства, так и в организации профессиональной деятельности психолога. Перечислим принципы работы детской

игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие:

Цель посещения игровой комнаты – осуществление в первую очередь разнообразной игровой деятельности, соответствующей возрасту и уровню развития каждого ребенка;

Пребывание в детской игровой комнате регламентируется принципом самостоятельного пребывания ребенка.

В рамках комнаты реализуется принцип свободной познавательной активности.

4. В комнате установлена система правил:

а) разделение игровой и оперативно-технической зоны; б) поощрение самостоятельного выбора игровой деятельности; в) невмешательство в игру ребенка, как со стороны других детей, так и со стороны взрослых; г) правило трех вариантов выбора или три варианта адекватного разрешения конфликта; г) поддержание порядка; д) отсутствие наказаний; ж) вербальное выражение эмоций; з) отсутствие компьютерных игр и просмотра телевизора.

Основной материал и результаты исследования

Экспериментальная база исследования: группа (А): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающих детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие; группа (В): 30 дошкольников 5-6 лет, посещающие игровые комнаты развлекательного характера; группа (Г): 30 дошкольников 5-6 лет, не посещающих, ни детское дошкольное учреждение, ни детскую игровую комнату.

Цель данного фрагмента исследования заключается в том, чтобы определить различия в выраженности компонентов структуры социальной компетентности старших дошкольников, посещающих организованное игровое пространство на примере детской игровой комнаты, ориентированной на социальное развитие, детской игровой комнаты развлекательного характера и дошкольников, чье социальное пространство ограничено домашним

кругом общения. За основополагающее определение социальной компетентности нами было принято определение Н.В. Куницыной. Социальная компетентность – это система знаний, умений, навыков, а также определённых психологических характеристик личности, наличие которых позволяет дошкольнику адекватно взаимодействовать в социальной среде [4]. Согласно данному определению структура социальной компетентности рассматривается нами как структура компетенций дошкольника, где содержание каждой компетенции определяется соответствующими навыками и умениями. Таким образом, в данной работе мы предлагаем следующую структуру социальной компетентности:

Компетенция – «Развитие коммуникативных способностей»

Компетенция – «Развитие эмоционального интеллекта»

Компетенция – «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта»

Компетенция – «Готовность быть частью коллектива»

Для оценки выраженности компонентов структуры социальной компетентности были применены следующие

методики:

методика М.И. Лисиной «Формы общения ребенка со взрослым»;

методика «Определение уровня развития коммуникативных способностей» (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия) авторы Н. Е. Веракса, Н. С. Денисенкова, О. А. Шиян, А. В. Ильин;

методика определения уровня творческого воображения и эмпатии у дошкольников авторы Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, субтест №2: «Определение эмпатии» (эмоциональной восприимчивости);

методика «Понимание ребенком состояния сверстника» авторы Н. Е. Веракса, Н. С. Денисенкова, О. А. Шиян, А. В. Ильин;

методика Е.О.Смирновой, Е.А.Калягиной «Картинки»;

Авторская карта наблюдений.

Результаты исследования

Общая характеристика психологических данных в выборках

Выявление различий (межгрупповое сравнение, критерий U Манна-Уитни)

Испытуемые группы А (дошкольники, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на соци-

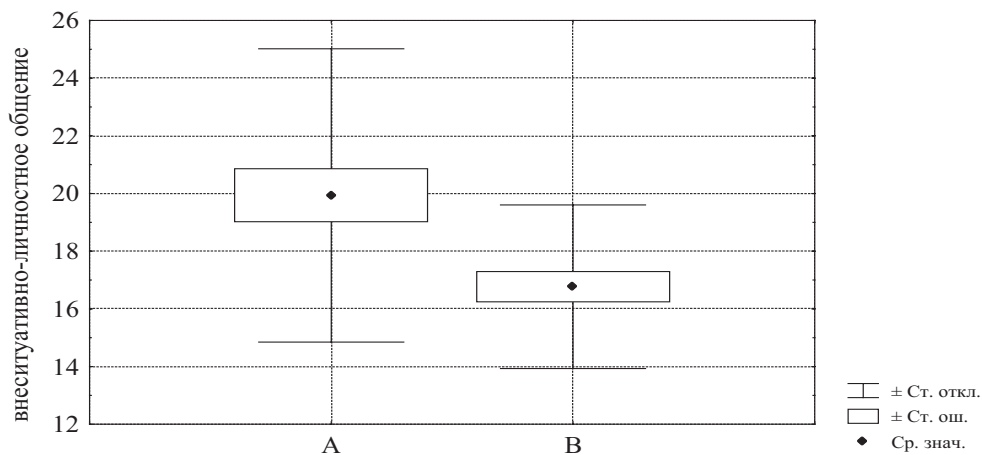


Рис.1 Показатели испытуемых групп А и В по шкале «Развитие коммуникативных способностей» методика М. И. Лисиной.

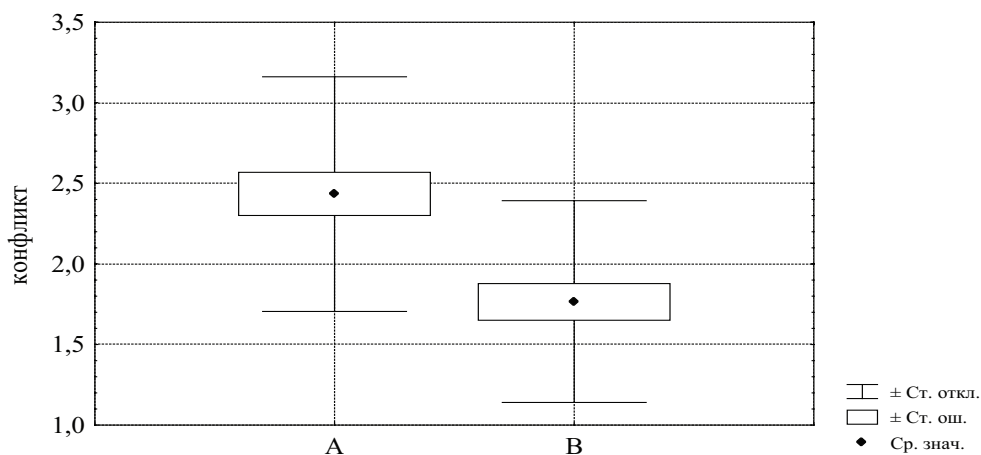


Рис.2 Показатели испытуемых групп А и В по шкале «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта» методика Е. О.Смирновой, Е. А.Калягиной.

альное развитие) и испытуемые группы В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) достоверно различались по следующим показателям:

Развитие коммуникативных способностей:

Методика М. И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение» $U=264,50$, при $p=0,006$; где данный показатель был меньше выражен в группе В.

2) *Развитие эмоционального интеллекта:*

Методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной $U=191,00$, при $p=0,0001$;

Авторская карта наблюдений $U=94,50$, при $p=0,000$; где данный показатель был менее выражен в группе В.

Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта: Методика Е.О.Смирновой, Е.А. Калягиной $U=229,00$, при $p=0,001$; Авторская карта наблюдений $U=36,00$, при $p=0,000$; где данный показатель был менее выражен в группе В.

4) *Готовность быть частью коллектива:*

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Испытуемые группы А (дошкольни-

ки, посещающие детскую игровую комнату, ориентированную на социальное развитие) и испытуемые группы Г (дошкольники, не посещающие на детское дошкольное учреждение, ни детскую игровую комнату) достоверно отличались по следующим показателям:

1) *Развитие коммуникативных способностей:*

Методика М.И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение» $U=149,50$, при $p=0,000009$; авторская карта наблюдений $U=250,00$, при $p=0,003$; где данный показатель был меньше выражен в группе Г.

2) *Развитие эмоционального интеллекта:*

Методика Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной $U=198,00$, при $p=0,0002$;

Авторская карта наблюдений $U=61,00$, при $p=0,000$; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

3) *Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта:* Методика Е. О.Смирновой, Е. А.Калягиной $U=222,50$, при $p=0,0008$; Авторская карта наблюдений $U=28,00$, при $p=0,000$; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

4) *Готовность быть частью коллектива:*

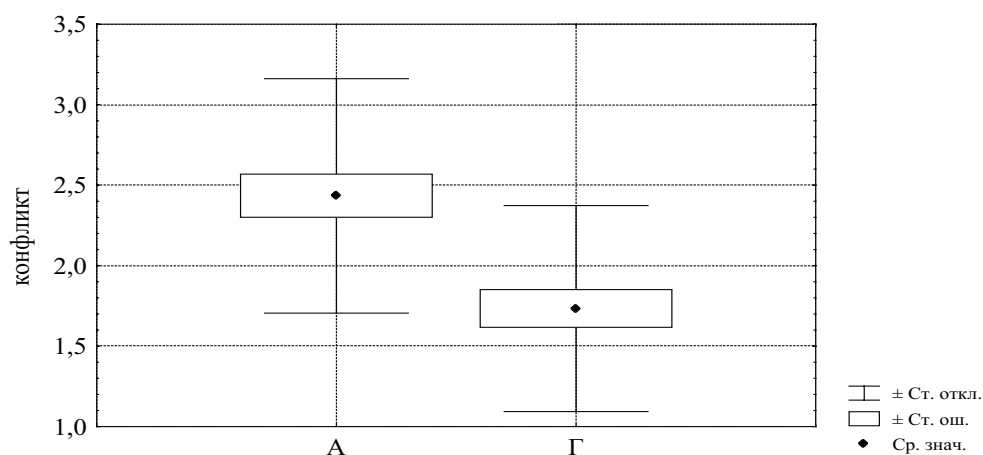


Рис.4 Показатели испытуемых групп А и Г по шкале «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта», методика Е. О.Смирновой, Е. А.Калягиной.

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Испытуемые группы В (дошкольники, посещающие детские игровые комнаты других типов) и испытуемые группы Г (дошкольники, не посещающие ни детское дошкольное учреждение, ни детские игровые комнаты) достоверно различались по следующим показателям:

1) Развитие коммуникативных способностей:

Методика М.И. Лисиной «Внеситуативно-личностное общение» $U=212,00$ при $p=0,0004$; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

2) Развитие эмоционального интеллекта:

Авторская карта наблюдений $U=303,00$ при $p=0,030$; где данный показатель был менее выражен в группе Г.

Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта

Готовность быть частью коллектива.

Достоверных различий между данными группами не выявлено.

Выводы:

Таким образом, результаты данного фрагмента исследования показали, что выраженность компонентов со-

циальной компетентности дошкольников трех групп испытуемых отличается как по количественным, так и по качественным показателям. Дошкольники группы А имеют большую выраженность показателей по сравнению с двумя другими группами по следующим компетенциям: «развитие коммуникативной компетентности», «развитие эмоционального интеллекта», «готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта». Различий относительно показателя «готовность быть частью коллектива» не обнаружено при сравнении всех трех групп.

Дошкольники группы В имеют более выраженные показатели по сравнению с дошкольниками группы Г по следующим параметрам: «развитие коммуникативных способностей» и «развитие эмоционального интеллекта».

Дошкольники группы Г имели меньшую выраженность показателей по всем четырем компетенциям.

Качественные отличия выраженности данных показателей, на наш взгляд, обусловлены спецификой организации тех социальных пространств, в которых находятся испытуемые, а также их целевыми за-

дачами. Соціальне простірство групи А специфічним образом організовано для отримання наступних можливостей: перебування без присутствия значимого дорослого; виконання недостатка спонтанних ігор в колу сверстників и не тільки; можливість навчитися користуватися адекватними способами вираження емоцій и разрешення конфліктних ситуацій посередством дотримання правил кімнати; реалізація спонтанної активності и енергії посередством самостійного вибору ігрового матеріала и самостійної організації ігрової діяльності; переважання реальних ігор над віртуальними.

Соціальне простірство групи В не має специфічної організації: ні простірства кімнати, ні професійної діяльності персоналу, що обумовлює меншу вираженість компонентів по порівнянню с випробуваними групи А. Однак надання можливості самостійної ігрової активності и організації спонтанних ігор в колу сверстників визначає більшу вираженість показників по порівнянню с групою Г.

Соціальне простірство групи

Г має найменший колу можливостей по порівнянню с двома іншими соціальними простірствами, що обмежує отримання необхідного соціально корисного для дошкільника досвіду.

На основанні результатів дослідження розроблено ряд практичних рекомендацій. Для дитячої ігрової кімнати, була розроблена корекційно-розвиваюча програма, включаюча в себе два блоки ігор и ігрових вправ, направлених на дозрівання найменш виражених компетенцій в групі А: «розвиток комунікативних здібностей» и «готовність бути частиною колективу». Її впровадження и апробація в дитячій ігровій кімнаті «Арбуз, г. Симферополь дозволяють відзначити позитивні кількісні и якісні зміни по компетенціям: розвиток комунікативних здібностей, розвиток емоційного інтелекту, готовність адекватно реагувати в ситуації стресу и конфлікту.

Родителям дітей, приймаючих участь в дослідженні (Група Г), були запропоновані рекомендації стосовно організації повсякденного життя дошкільника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Жаровцева Т.Г. Формування медіа-культури батьків як складова сучасного інформаційно-виховного простору / Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка // 2013. №13. -. с.13-18
2. Захаров А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей / Александр Иванович Захаров – СПб: КАРО, 2006 – 416 с.
3. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Татьяна Николаевна Захарова - Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). 2011 с. 113-117 (№ 2 ,Том II)
4. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / Валентина Николаевна Куницына – Теоретические и прикладные вопросы психологии. Спб.– 1995 с. 48-61 (вып.1, ч.1)
5. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / Сергей Иванович Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.

ДУШЕНКОВСЬКА О.В.,
асистент,
кафедра практичної психології,
Криворізький педагогічний
інститут,
Державний вищий навчальний
заклад «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті розкрито умови навчальної діяльності у педагогічному ВНЗ; охарактеризовані критерії ефективності управлінської діяльності та рівні готовності студентів педагогічного ВУЗУ до управлінської діяльності; визначено роль лідерських якостей педагога у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: лідер, лідерські якості педагога, професійно значущі якості особистості.

В статье раскрыты условия учебной деятельности в педагогическом вузе; охарактеризованы критерии эффективности управленческой деятельности и уровни готовности студентов педагогического вуза к управленческой деятельности; определена роль лидерских качеств педагога в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества педагога, профессионально значимые качества личности.

The article deals with the conditions of learning activities in the pedagogical university; performance criteria described management activities and readiness of students to university teaching management activities; the role of teacher leadership in the educational process.

Key words: the leader, qualities lyderskye teacher, vocational znachymye qualities of personality.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство характеризується істотними перетвореннями в усіх сферах його життя. У справжніх умовах політичного та соціально-економічного розвитку України, особливо в галузі освіти гостро стоїть проблема визначення ефективних методів виявлення, особистісного розвитку та форм навчання соціально обдарованої молоді, тобто потенційних лідерів в освіті. Сучасний розвиток суспільства висуває нові вимоги до особистості та професіоналізму майбутнього педагога. Пріоритетною характеристикою у вихованні та формуванні студента педагогічного вузу як універсального спеціаліста соціально-педагогічної діяльності є його здатність орієнтуватися в швидких змінах суспільного устрою. Необхідним для постійного позитивного розвитку суспільства є спеціаліст, який прийматиме самостійні рішення, відрізнятиметься мобільністю, динамізмом та конструктивністю мислення.

Аналіз наукової розробленості та публікацій з проблеми дослідження показав, що проблема лідерства не є новою в сучасній літературі. Опираючись на проведені дослідження великої джерельної бази наукових праць вітчизняних (І.Братусь, О. Винославська, І. Зверева, Н. Зимовець, Капська А., Л. М. Карамушка, С.А. Калашнікова, С. Максименко, В. Марченко, С. Соловієнко, Л. Старикова, Цюман Т., Ягоднікова В.) та зарубіжних (Е. Абашкна, А. Баранов, А. Гайдаєнко,

М. Кіпніс, Н. Теплоухова, Л. Трофіменко) дослідників, ми можемо зазначити, що лідерство безпосередньо присутнє у діяльності працівників освіти [5].

У психолого-педагогічній науці та практиці завжди приділялася належна увага проблемі професійної підготовки вчителя. Для нашого дослідження суттєве значення мають теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. О. Абдуліна, А.М. Алексюк, В.П.Безпалько, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, М. В. Луговий, О. Г. Мороз, В. А. Семиченко, М. М. Скаткін, Л.О.Хомич); управлінський аспект професійної діяльності вчителя (Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, П. М. Керженцев, А. С. Макаренко, І. П. Підласий, В. С. Пікельна, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, Н. Ф. Талізіна, Є.М.Хриков, М.В.Черпінський); управління процесом професійної підготовки вчителя (О.А.Анісімов, С. І. Архангельський, В. С. Безрукова, І. І. Ільєсов, М. І. Приходько,

В. О. Сластьонін, П. В. Стефаненко, Г. П. Щедровицький).

Мета написання статті є визначення основних принципів, методологічних основ та соціально-педагогічних умов формування лідерських якостей майбутнього учителя у процесі навчальної діяльності.

Актуальність і значущість управлінського аспекту особистісно-професійної підготовки майбутнього педагога зумовлена ускладненням

змістової сутності процесу навчання, який стимулюється сучасними досягненнями науки, культури, а також змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері суспільного життя [1].

Традиційно поліпшення професійної підготовки вчителів здійснюється шляхом удосконалення наявних чи розширення за рахунок нових його професійних умінь. Саме ця проблема була предметом багатьох досліджень. Проблема підготовки студентів до управлінської діяльності також була предметом спеціального вивчення та знайшла своє відображення в окремих дисертаційних дослідженнях (К. О. Богатирьов, В. Г. Виноградський, Р. М. Друзь, О. В. Корягіна, Н. М. Рябуха, О. І. Цікіна, В. Я. Ястребова). У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів управлінський аспект не виділяється і, відповідно, не сприймається студентами як необхідний компонент і як функція професійної педагогічної діяльності. В результаті студенти не мають уявлення про структуру управлінської діяльності, про етапи управлінського циклу. З іншого боку, навіть часткові теоретичні знання про особливості управлінської праці, котрі не інтегровані в систему знань і не актуалізовані в практичній діяльності, так і залишаються лише теорією, не закріплюються в управлінських уміннях і навичках. І це за тих обставин, що саме старший підлітковий вік студентів педагогічних вузів характеризується відкритістю пізнавальної сфери особистості до позитивного впливу зовнішніх умов, а тому є сенситивним для розвитку тих властивостей особистості майбутнього вчителя, що потребує суспільства на даному етапі: компетентність, високий рівень духовної культури, гуманізм, емпатія, комунікабельність, управлінські здібності [3].

Лідерство - це один з механізмів інтеграції групової діяльності, коли особистість виконує роль лідера, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи,

яка очікує, приймає і підтримує його дії. Частково перекриваючись поняттями «управління», «керівництво», лідерство характеризує разом з тим і специфічну форму відносин в групі або організації.

Лідерство як психолого-педагогічний та соціальний феномен являє собою складний багатогранний процес, який може бути охарактеризований з різних позицій. Однією з важливих характеристик лідерства є його структурний характер. Основні підходи до вивчення лідерства різняться комбінацією трьох основних змінних: лідерські якості, лідерська поведінка і ситуація, в якій діє лідер.

Основними критеріями, що визначають ступінь вираженості лідерських якостей педагога, є сформована система цінностей, комунікативні та організаторські якості, реалістичний рівень домагань і спрямованість особистості на справу. Існування суспільства завжди пов'язане з ієрархічною системою загальнозначущих цінностей. Ціннісні орієнтації є одним з провідних, стрижневих утворень особистості, структурно складових світогляду і визначають її цілісність, активну соціальну позицію і готовність до професійної діяльності. Формування ціннісних орієнтацій у майбутнього вчителя може і повинно здійснюватися в ході вузівської підготовки фахівця до майбутньої самостійної педагогічної діяльності.

В силу того, що освіта являє собою єдиний процес навчання і виховання, мета і сенс освіти визначається залежно від того, які цінності пропонують навчання і виховання. Сукупність цінностей навчання і виховання, які взаємодоповнюють один одного, дає можливість повноцінному розвитку особистості.

Вивчення науково-педагогічної літератури дало можливість виділити та охарактеризувати критерії (емоційно-мотиваційний, когнітивний, операційно-практичний) ефективності управлінської діяльності та рів-

ні готовності студентів педагогічного ВНЗ до управлінської діяльності.

Виділені нами педагогічні умови підготовки студентів педагогічного вузу до управління навчальною діяльністю школярів зумовили визначення змісту компонентів професійної управлінської підготовки: цільового, змістового, процесуального, особистісного та мотиваційного. Їхня реалізація здійснюється з урахуванням основних положень системного, особистісно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Л. І. Уманський розглядає лідерство як соціально-психологічне явище, сутність якого зводиться до здійснення провідного впливу одних членів групи на інших, у створенні оптимального рішення групової задачі. І пропонує свою класифікацію лідерства:

- лідер-організатор (групова інтеграція);
- лідер-ініціатор (задає тон у вирішенні групових проблем);
- лідер-генератор емоційного настрою;
- лідер-ерудит (одна з функцій інтелектуального лідера);
- лідер емоційного тяжіння («соціометрична зірка»);
- лідер-майстер, умілець (фахівець у певній справі) [9, с. 67-77].

Особистість вчителя (її ціннісні орієнтації, смисли, ідеали) характеризується педагогічною спрямованістю і визначає сутність педагогічної діяльності в спілкуванні: заради чого працює вчитель, які він ставить завдання і цілі, які вибирає способи і засоби досягнення цілей і вирішення завдань. Управлінська діяльність учителя забезпечує формування в учнів стратегії навчально-пізнавальної діяльності.

Проблема активізації лідерського потенціалу особистості студента в освітньому процесі розроблялася І. В. Дригіною [3]. Лідерський потенціал, згідно з визначенням автора, є якісною характеристикою особистості, що відбиває сукупність внутріш-

ніх потреб, можливостей, ціннісного ставлення, засобів, що сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності та комунікативності, який забезпечує її провідний вплив на членів групи при спільному вирішенню завдань в різних областях життєдіяльності і задає позитивну спрямованість процесу її професійного становлення [3].

Сучасна дослідниця Н. Мараховська визначає лідерські якості вчителя як інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння та стійку лідерську позицію [7]. Здійснюючи аналіз першоджерел, Н. Семченко визначила систему провідних для педагогів лідерських якостей, які включають інтелектуально-креативні, морально-вольові, організаторсько-ділові й емоційно-комунікативні групи якостей.

Зазначимо, що американський дослідник Р. Тід ще в 1935 році визначив ряд найбільш суттєвих якостей лідера: фізична і емоційна витривалість; розуміння, покликання колективу і спрямування його діяльності; ентузіазм; дружелюбність; порядність. Згодом Р. Стогділл узагальнив дослідження Р. Тіда і виділив п'ять головних якостей, якими повинен володіти лідер: розум чи інтелектуальні здібності; домінування над іншими; впевненість в собі; активність і енергійність; знання справи.

А. К. Маркова та Л.М. Мітіна виділяють такі психологічні якості вчителя, які важливі для його педагогічної діяльності: педагогічна спрямованість, педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливність, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення, педагогічна рефлексія.

Е.А. Клімов запропонував класифікацію, згідно з якою педагогічна

професія відноситься до групи професій, предметом якої є інша людина. Головна її відмінність від інших професій типу «людина-людина» полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворюючих, так і до класу керуючих професій одночасно. Маючи як мету своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний керувати процесом її інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку. Відзначається, що управління процесом розвитку особистості неможливо без наявності у самого педагога здатності і мотивації до саморозвитку. Питання про можливість саморозвитку випливає з ідеї про самоактуалізації особистості [6].

Ідея саморозвитку може бути розглянута і з точки зору діяльнісного підходу. В.Д. Шадріков визначав людську діяльність як доцільна зміна і перетворення навколишнього світу, підкреслював, що в процесі діяльності людина перетворює не тільки навколишній світ, а й самого себе.

Система професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей студентів відображає вплив об'єктивних соціальних умов, у яких відбувається їхня навчально-професійна діяльність, і роль індивідуальних розбіжностей, що забезпечують рівень активності (пасивності) особистості у відповідь на ту або іншу ситуацію. Результатом формування професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей є готовність студентів до управлінської діяльності як педагогічного фахівця [4].

Розглядаючи людину як суб'єкта професійної діяльності, Н.С. Пряжников сутність саморозвитку людини вважає розвиток таких особистісних новоутворень як здатність самостійно осмислювати свою діяльність, знаходити смисли цієї діяльності і шукати шляхи вдосконалення себе в цій діяльності.

Теорія професійної ідентичності Л. Б. Шнейдера говорить про те, що

саморозвиток це і є інтеграція особистісної та соціальної ідентичності в професійній реальності. Таким чином, можна сказати, що рух педагога по шляху самоактуалізації лежить через інтеграцію особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення. Традиційна система підготовки вчителя, орієнтована на засвоєння студентами, насамперед, методологічної та дидактичної сторін педагогічного процесу, що в недостатній мірі враховує необхідність особистісного самовдосконалення майбутнього педагога.

Однією з умов розвитку лідерського потенціалу студентів є підготовленість викладачів до роботи з лідерами. Знання про особливості роботи, розуміння феноменів лідерства в сучасних умовах, умінь діагностувати лідерський потенціал вихованця й організувати підготовку лідерів, здатність створити поле лідерства в групі, умінь і прагнення до взаємодії з лідерами визначають підготовленість педагога. Розвиток лідерського потенціалу передбачає вміння і здатність викладача конструювати соціальні умови розвитку особистості студента, спрямовані на включення його в соціально значущі відносини з позиції лідера [6].

Процес формування якостей лідера у майбутнього вчителя забезпечує злагоджене функціонування виховного простору ВНЗ для створення оптимальних умов підготовки вчителів-лідерів (*виховна функція*), відповідає за становлення педагогічної компетентності, в основі якої лежать не тільки професійні знання та вміння, а й якості лідера, важливі для успішної реалізації молодим учителем педагогічних завдань (*професійна функція*), сприяє забезпеченню успішності майбутнього вчителя у професійній діяльності шляхом створення умов для самостійного прийняття рішень у нестандартних ситуаціях (*адаптивна функція*) [2].

Формування лідерських якостей у

студентів педвузу - цілеспрямований і керований процес, який відбувається при здійсненні соціально значимої діяльності і передбачає взаємодію викладачів і студентів. Для ефективної організації даного процесу необхідно створювати психолого-педагогічні умови, що забезпечують становлення вчителя-лідера. Можна виділити наступні психологічні умови формування лідерських якостей у студентів педвузу: облік психологічних особливостей особистості студента, формування у майбутнього вчителя мотивації та позитивного ставлення до лідерства, усунення психологічних бар'єрів, надання студентам педвузу психологічної підтримки. До педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх вчителів належить: оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, поєднання традиційних та інноваційних підходів до вирішення поставленого завдання, організація активної пізнавальної діяльності студентів, відбір і постійне збагачення видів діяльності учнів, участь студентів в проектній та громадській діяльності, організація кураторської діяльності старшокурсників по відношенню до молодших курсів, участь у студентському самоврядуванні, безпосереднє і опосередкований вплив лідерів педагогічної діяльності на майбутніх вчителів та організація тренінгів з лідерства. Сукупність даних умов забезпечує успішну соціалізацію осо-

бистості, підготовку до ефективного здійснення професійної педагогічної діяльності та формування лідерських якостей у майбутніх вчителів [8].

Отже, в умовах сучасного реформування освіти України особливого значення набуває проблема формування лідерської компетентності майбутнього вчителя як компонента його професійної діяльності. Встановлено, що, окрім педагогічних здібностей (дидактичні, академічні, перцептивні, мовленнєві, організаторські, комунікативні), вчителю мають бути притаманні лідерські якості: наполегливість і активність; дружність і згода; сумлінність і чесність; емоційна стабільність і самоконтроль; інтелект і прагнення вдосконалення [6].

Морально-психологічна готовність до педагогічної діяльності – запас професійних знань і якостей, які забезпечують високий рівень виконання професійних функцій: відповідальність, організованість, емоційність, переконання, педагогічні здібності. Безпосередньо здібності суб'єкта педагогічної діяльності, які формуються та розвиваються, значною мірою визначають її успішність. Введення спецкурсів у навчальний план вищого педагогічного навчального закладу, створення об'єднань поза навчальної діяльності сприятиме забезпеченню високого рівня сформованості лідерської компетентності майбутнього вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белозерцев Є. П. Самоврядування в умовах педагогічного інституту / Є. П. Белозерцев // Рад. педагогіка. - 1989. - № 3. - 99-103 с.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
3. Дригіна І. В. Активізація лідерського потенціалу особистості студента в освітньому процесі ВНЗ. Дис. канд. пед. наук. Красноярськ, 2004.-158 с.
4. Калашнікова С. А. Теорія та практика лідерства / С. А. Калашнікова. - інтернет-джерело : www.diplomukr.com.ua/upload/19648.doc

5. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
6. Кузьміна Н.В. Нариси психології праці вчителя. Психологічна структура діяльності вчителя та формування його особистості. - Л.: Вид-во Ленінград. ун-та. - 1967. – 184 с.
7. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Х., 2009. – 20 с.
8. Петровський А.В. Теорія діяльнісного опосередкування і проблема лідерства. / Питання психології, 1980, № 2. – 29 - 41 с.
9. Уманський Л.І. Психологія організаторських здібностей. Автореферат дис. канд.психол.наук. М. 1968. – 67-77 с.

ЗАБОЛОТНА О.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних
мов, Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини,
м. Умань

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА І НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ В КРАЇНАХ ЄС

У статті подано порівняльний аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кількістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах. Автором зроблено висновок про те, що, незважаючи на певні винятки, країни, у яких надають ширший спектр альтернативних освітніх послуг, демонструють вищі результати під час міжнародних програм перевірки навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: альтернативна освіта, міжнародні програми перевірки навчальних досягнень, альтернативна школа, порівняльний аналіз, TIMSS, PISA.

В статье представлен сравнительный анализ оценивания достижений учеников из стран-членов ЕС в соотношении с количеством альтернативных школ в этих странах. Автор утверждает, что несмотря на некоторые исключения, ученики из стран, в которых предоставлен более широкий спектр альтернативных образовательных услуг, демонстрируют более высокие результаты во время международных программ проверки учебных достижений.

Ключевые слова: альтернативное образование, международные программы проверки учебных достижений, альтернативная школа, сравнительный анализ, TIMSS, PISA.

The article presents comparative analysis of EU students' achievements and alternative schools quantity in their countries. The author states that excluding rare cases, the students from the countries with strong alternative education are more likely to demonstrate better educational achievements.

Key Words: alternative education, international programs of students' achievements, alternative schools, comparative analysis, TIMSS, PISA.

Альтернативна освіта охоплює низку підходів до навчання і виховання, які відрізняються від концепцій, що реалізуються в загальній середній освіті. Зважаючи на їх розмаїття і невідповідність чітко визначеній структурі, науковці постають перед проблемою оцінки ефективності альтернативного освітнього досвіду.

Сьогодні все більше експертів, консультантів, інспекторів займаються оцінкою якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами. Проблема оцінки якості альтернативної освіти присвячена праці європейських і американських науковців: У. Лундгрена (U. Lundgren), Г. Вейлера (H. Weiler), А. Кларка (A. Clarke), П. Вільямса (P. Williams), П. Моча (P. Moss).

Поняття «якість» не є нейтральним. Це, як зазначає британський дослідник У. Лундгрен з позицій постмодернізму, «соціально сконструйований концепт із чітко окресленими значеннями з царини якісного дискурсу» [2, с. 27], який виконує, в першу чергу «функцію формулювання освітньої політики, будучи невід'ємним складником нової системи контролю» [ibid]. Британський науковець Г. Вейлер образно пояснює думку колеги, стверджуючи, що «те, що децентралізація дає однією рукою, оцінка якості забирає другою» [6, с. 27], тобто не допускає на ринок освітніх послуг авантюричних проєктів, які можуть лише зашкодити розвитку дитини.

Дискурс якості вимагає пошуку чітких і зрозумілих відповідей на запитання щодо якості альтернативної освіти, що є можливим лише за умови розроблення об'єктивних раціональних критеріїв оцінювання.

Отже, на думку А. Кларка, «дослідник повинен зайняти об'єктивну нейтральну позицію щодо об'єкта дослідження. Така наукова відокремленість може стати можливою лише завдяки визначенню дослідницьких інструментів і методів, що служитимуть гарантією неупередженості й обмеж-

уватимуть особистісний контакт між дослідниками і об'єктом дослідження, який може призвести до суб'єктивності суджень» [1, с. 67–81].

Визначення критеріїв і їхнє системне застосування мають на меті з'ясувати, чи відповідають стандарту окремі аспекти функціонування альтернативних інституцій середньої освіти. Найважливішими в оцінюванні якості є прозорість і об'єктивність, визначені науковим інструментарієм.

Проте навіть після виконання численних досліджень немає цілісного підходу до визначення показників, які посприяють об'єктивному оцінюванню рівня якості, який забезпечує той чи інший заклад альтернативної освіти. Саме тому важливим є окреслення методики, яка допоможе оцінити якість освітніх послуг альтернативного закладу середньої освіти. Метою статті є аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кількістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах.

На Європейській конференції дослідників освіти під назвою «Креативність і інновації в освітніх дослідженнях» (Стамбул, 2013) низку доповідей було присвячено міжкультурним порівнянням і контексті міжнародних програм з оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA, TIMSS, PIRLS тощо). У доповіді Я. Хансена, який представляв дослідження групи науковців з Гетерберзького університету стосовно змін у освітній нерівності прозвучала думка про те, що результати PIRLS за 2001 і 2011 рр. доводять, що позитивна динаміка, продемонстрована шведськими учнями, може бути обґрунтована освітньою політикою в цій країні. Було наголошено на тому, що свобода вибору навчального закладу і пропозиція достатньої кількості освітніх альтернатив впливає на якість освіти в країні загалом, так і на рівень навчальних досягнень учнів як загальноосвітніх, так і альтернативних шкіл.

Це припущення дало нам стимул

до здійснення порівняльного аналізу якості навчальних досягнень учнів з країн Європейського Союзу за результатами міжнародних програм з перевірки навичок читання (PISA, 2009) [5], математики і природничих дисциплін (TIMMS, 2011) [3; 296] і співставлення результатів з позицією цих країн за кількістю альтернативних шкіл. У такий спосіб ми припускаємо, що свобода вибору навчального закладу, яка визначається наявністю освітніх альтернатив, що можна подати у кількісному вигляді, опосередковано впливає на якість навчальних досягнень учнів. Отже, чим вища позиція країни за кількістю альтернативних шкіл, тим вища її позиція за якісними показниками з читання, математики і природничих дисциплін.

Ми, звичайно, усвідомлюємо суб'єктивність даних щодо кількості альтернативних шкіл, тому що більш показовим воно могло б бути, якби було співвіднесене з кількістю усіх закладів середньої освіти у країні або подане як частка учнів альтернативних шкіл до усіх дітей шкільного віку у країні. Проте, зважаючи на відсутність цих статистичних даних і неможливість їх отримання на рівні усіх країн ЄС, на даному етапі ми спробували, використовуючи відношення населення країни до кількості альтернативних шкіл, визначити коефіцієнт, який, давши уявлення про кількість альтернативних шкіл на мільйон населення, допоміг розташувати країни ЄС за ступенем поширеності освітніх альтернатив: Бельгія (6,7), Нідерланди (6,4), Естонія (6,3), Швеція (5,5), Фінляндія (5,04), Данія (3,17), Німеччина (2,9), Ірландія (2,60), Угорщина (2,58), Австрія (2,57), Люксембург (2,2), Чехія (2,14), Польща (1,8), Латвія (1,7), Словенія (1,55), Литва (1,1), Великобританія (0,7), Франція (0,63), Італія (0,61), Румунія (0,60), Хорватія (0,47), Іспанія (0,27), Словаччина (0,18), Португалія (0,1), Греція (0,09), Болгарія (0), Кіпр (0), Мальта (0).

Далі порівняємо результати міжнародних порівняльних програм щодо

визначення якості навчальних досягнень школярів. Перш за все, дамо загальну характеристику цих тестів.

Міжнародна програма перевірки навчальних досягнень учнів з читання PISA зосереджується на перевірці їхньої здатності використовувати отримані знання для розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях. Це демонструє зміни у меті та цілях програм навчання, які стають все більше зорієнтованими не на знання, а на можливість їхнього практичного застосування.

Особливостями міжнародної програми PISA є те, що вона:

визначає відмінності в рівнях успішності учнів і аналізує риси, спільні для успішних учнів і країн, порівнюючи рівень успішності з характеристиками учнів, які не пов'язані з суто навчальною діяльністю;

пропонує інноваційний підхід до поняття «грамотність читання», визначаючи його через здатність учнів застосовувати отриману інформацію в головних сферах діяльності і їхні вміння аналізувати, міркувати і спілкуватися при інтерпретації і розв'язанні проблем в різноманітних ситуаціях.

ураховує особливості навчання упродовж життя, що виходить за рамки оцінювання учнівських знань з низки предметів;

здійснюється регулярно, що дає країнам можливість простежувати власний прогрес щодо відповідності основним цілям;

охоплює широкий спектр країн, до яких входять 34 країни-члени ОЕСР і 41 країна з-поза цієї організації

Як у технологічно розвинених, так і країнах, що розвиваються, достатній рівень компетентності учнів у математиці й природничих дисциплінах є принципово важливим, тому великого значення надають міжнародній програмі оцінювання навчальних досягнень TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), яка досліджує навчальні досягнення учнів 4-го і 8-го років шкільного навчання.

Таблиця 1

Порівняння позицій країн-членів ЄС щодо кількості альтернативних шкіл та результатів перевірки навчальних досягнень учнів з читання (PISA, 2009), математики і природничих дисциплін (TIMMS, 2011)

Країна	К-сть альт. шкіл на 1млн	Позиція за кількістю альт. шкіл	Позиція за результатами PISA (2009) (читання)	Позиція за результатами TIMMS (2011) (математика)	Позиція за результатами TIMMS (2011) (природничі дисципліни)
Бельгія	6,7	1	3	1	17
Нідерланди	6,4	2	2	4	7
Естонія	6,3	3	4	-	-
Швеція	5,5	4	6	16	4
Фінляндія	5,04	5	1	2	1
Данія	3,17	6	10	5	9
Німеччина	2,9	7	7	8	10
Ірландія	2,60	8	8	9	14
Угорщина	2,58	9	12	10	3
Австрія	2,57	10	23	13	6
Люксембург	2,2	11	22	-	-
Чехія	2,14	12	19	12	2
Польща	1,8	13	5	21	20
Латвія	1,7	14	15	-	-
Словенія	1,55	15	16	11	13
Литва	1,1	16	24	6	16
Великобританія	0,7	17	11	3	8
Франція	0,63	18	9	-	-
Італія	0,61	19	14	14	11
Румунія	0,60	20	26	20	18
Хорватія	0,47	21	21	18	15
Іспанія	0,27	22	18	19	19
Словаччина	0,18	23	20	15	5
Португалія	0,1	24	13	7	12
Греція	0,09	25	17	-	-
Болгарія	0	26	25	-	-
Кіпр	0	26	-	-	-
Мальта	0	26	-	17	21

Для кращого візуального сприйняття відповідні позиції (від 1 до 28) були позначені різними відтінками сірого кольору:

1 – 5		11 – 15		21 – 25	
6 – 10		16 – 20		25 – 28	

Це дослідження надає інформацію освітнім адміністраторам, учителям, дослідникам і критичній інтелігенції щодо специфіки функціонування освітніх систем і можливостей освітнього реформування на основі порівняльного аналізу результатів п'яти останніх досліджень. Програма також спрямована на визначення рівня компетентності у розв'язанні життєвих задач, пов'язаних з математичним контекстом. Крім того, предметом дослідження TIMSS є зміст навчальних програм, особливості навчальної діяльності і забезпечення ресурсами, відмінності на рівні віку, статі тощо.

У 2011 р. у цій програмі взяли участь 63 країни, з них 21 країна Європейського Союзу; не були учасниками TIMMS Естонія, Люксембург, Франція, Латвія, Греція, Болгарія, Кіпр. З метою проведення порівняння ми виокремили країни-члени ЄС, які брали участь у програмах перевірки навчальних досягнень PISA (2009) і TIMMS (2011), та визначили їхню позицію в рейтингу країн ЄС з метою перевірки висловленого нами вище припущення щодо опосередкованої залежності рівня якості навчальних досягнень учнів у окремих країнах ЄС від наявності кількості освітніх альтернатив у цій країні (Див. табл. 1).

Порівняльний аналіз дав змогу зробити такі висновки:

- Країни, які очолюють список за показником кількості альтернативних шкіл на 1 млн населення (Бельгія, Нідерланди, Естонія, Швеція, Фінляндія), демонструють високий рівень навчальних досягнень учнів як з читання, так і з математики, і природничих дисциплін. Так, наприклад, Нідерланди, які знаходяться на другій позиції щодо поширення альтернативних шкіл, займають таке ж місце серед країн Європейського Союзу за навчальними досягненнями учнів з читання за результатами PISA-2009, четверте місце – з математики і 7 – з природничих дисциплін за результатами

TIMMS-2011. Виняток становлять: результати Бельгії з природничих дисциплін (17) і Швеції – з математики (16). Естонія не брала участі у дослідженнях TIMMS, тому не можемо брати її до уваги у наших висновках. Стабільно високі показники з «грамотності читання», які перевіряє PISA, доводять, що у країнах, які стоять на позиціях підтримки альтернативних освітніх ідей, у шкільній освіті звертають увагу на розвиток критичного мислення, цілісного сприйняття дійсності, аналізу і піддання істинності знання сумніву.

- Країни, що займають 6 – 10 позицій за кількістю альтернативних шкіл, як правило, перебувають приблизно у цьому ж діапазоні і за результатами перевірки навчальних досягнень. Так, яскравими прикладами цього є Німеччина – 7 позиція з кількістю альтернативних шкіл, 7, 8, 10 місця у програмах PISA і TIMMS, Данія – 6, 10, 5, 9 місця відповідно. У цій категорії винятки становлять Австрія (23 місце з читання), Угорщина (12 місце з читання), Ірландія (14 місце з природничих дисциплін)
- Досить однорідними є показники тих країн, у яких альтернативні школи зовсім не поширені (Болгарія, Кіпр, Мальта) – вони або не беруть участі у міжнародних дослідженнях навчальних досягнень учнів, або займають у них місця в кінці рейтингової таблиці (Болгарія – 25 місце з читання, Мальта – 17 місце з математики і 21 місце – з природничих дисциплін). Отже можна зробити висновок про недостатній рівень інноваційної активності освітньої політики цих країн, що поширюється як на освітні альтернативи, так і на інноваційні проекти міжнародної перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Отже, проведений аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кіль-

кістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах дав підстави стверджувати, що, незважаючи на певні винятки, країни, у яких надають ширший спектр альтернативних освітніх послуг, демонструють вищі результати під час міжнародних програм перевірки навчальних досягнень учнів.

Звісно лише викладені вище узагальнення не можуть бути основною для комплексних висновків. Вони є одним із елементів оцінювання закладів альтернативної шкільної освіти у країнах ЄС. Іншими елементами, опис яких не увійшов до цієї статті, є оцінювання навчального середовища альтернативних шкіл країн – традиційних і нових членів ЄС (на прикладі Німеччини, Франції, Польщі і Литви), проведене на основі Рейтингової

шкали оцінювання навчального середовища навчальних закладів (Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)), а також оцінювання шкільної атмосфери у альтернативних школах, що теж відбувалося у порівнянні з тими ж показниками, отриманими у результаті опитування такої ж кількості учнів у конвенціональних школах.

Отже, у результаті описаних вище процедур порівняльного оцінювання на кількох рівнях, можемо стверджувати, що альтернативні школи мають потенціал для надання освітніх послуг у відповідному навчально-виховному середовищі, у комфортній шкільній атмосфері, а також для підвищення якості освітніх послуг, які надаються як альтернативними, так і конвенціональними школами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Clarke A. *Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research paper given at the UK Evaluation Society National Conference* / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67–81.
2. Lundgren U. *Educational policy making decentralisation and evaluation* / U. Lundgren // *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 12–32.
3. Martin M., Mullis I., Foy P. *TIMSS. Trends in International Mathematics and Science Study* / Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco. – Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012. – 528 p.
4. Martin M., Mullis I., Foy P. *TIMSS 2011 International. Results in Science*. *International Association for the Evaluation of Educational* / Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco. – Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012. – 528 p.
5. OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary* [Electronic resource]. – URL : <https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-mail%3A%2F%2F2420000000569964931%2F1.3&name=46619703.pdf&c=52741b435cba&page=7>
6. Weiler H. *Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction* / H. Weiler // *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 5–38.

КАРНАУХОВА А.В.,
викладач, кафедра педагогіки,
Педагогічний інститут,
Київський університет імені
Бориса Грінченка,
м. Київ

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ 5-ГО РОКУ ЖИТТЯ

У статті висвітлюється питання формування соціально-комунікативної компетенції одним із показників якої ми вважаємо шанобливе ставлення до дорослих. Засобом виступає українська казка. психолого-педагогічні дослідження з даного питання, розкрито поняття «шанобливе ставлення», висвітлено результати експериментального дослідження з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих засобами української казки.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетенція, шанобливе ставлення, моральні якості, діти 5-го року життя, українська казка.

В статье освещается вопрос формирования социально- коммуникативной компетенции одним из показателей которой мы считаем уважительное отношение к взрослым. Средством выступает украинская сказка. Проанализированы психолого-педагогические исследования по данному вопросу, раскрыто понятие «уважительное отношение», отражены результаты экспериментального исследования по формированию уважительного отношения у детей 5-го года жизни к взрослым средствами украинской сказки.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетенция, уважительное отношение, моральные качества, дети 5-го года жизни, украинская сказка.

The article deals with the question of forming social communicative competence of one of the parameters which we consider deference to adults. Means speaks Ukrainian fairy tale. psychological and pedagogical research on the subject, discovered the concept of "respect", highlights the results of an experimental study of the formation of respect for children 5 year old to adult facilities Ukrainian fairy tales.

Key words: social and communicative competence, respect, moral qualities, children 5-year life, Ukrainian fairy tale.

Постановка проблеми. Сучасна система дошкільної освіти потребує оновлення змісту і створення нових освітніх технологій, орієнтованих на соціалізацію дитини та становлення її особистості. Зважаючи на роль родини у цьому процесі, в Базовому компоненті дошкільної освіти (2012р.) виокремлюється завдання виховання в дітей шанобливого ставлення до родини, як чинника їхнього морального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Різноманітні аспекти проблеми виховання дитини в родині висвітлено в дослідженнях сучасних учених: Л.Верб, А.Гончаренко, Т.Гурко, О.Докукіна, К.Журба, З.Зайцева, О.Киричук, О.Кисельова, О.Косарева, Т.Кравченко, Р.Лемехова, Д.Луцик, М.Машовець, Т. Поніманська, О. Проскура, І.Рогальська, О.Хромова та ін. Визначено науково-теоретичне підґрунтя взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї у вихованні дитини (Т.Алексєнко, Т.Жаровцева, В.Юва, А.Марушкевич, В.Постовий та ін.), методику взаємодії суспільного і родинного виховання (Л.Врочинська, А.Залізник, А.Капська, О.Сердюк та ін.), формування сімейних взаємин і педагогічної культури батьків (І.Дєснова, О.Зверєва, О.Калюжна, Л.Києнко-Романюк, І. Савченко, І. Сіданіч, І.Трубавіна, Т.Ушеніна та ін.). Доведено, що на ефективність виховання дитини в родині суттєво впливають її взаємини з матір'ю (О.Петренко, Л.Повалій, О.Тимофєєва та ін.).

Формулювання цілей статті. Висвітлити наповнення основних ключових понять з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих засобами української казки та порівняти отримані результати експериментального дослідження.

Постановка завдання:

- висвітлити сучасні підходи до здійснення морального виховання дітей дошкільного віку в родині;
- розкрити поняття «шанобливе ставлення» до дорослих;
- проаналізувати отримані результати експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на численність наукових напрацювань із проблеми морального виховання дитини, залишаються недостатньо вивченими особливості й основні напрями діяльності дошкільних навчальних закладів з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих, як важливого чинника морального виховання; не розроблено технологій педагогічної підтримки батьків у процесі виховання в дітей означеної моральної якості. Таким чином, сучасні умови породжують низку суперечностей між: суспільною потребою покращення морального виховання дітей дошкільного віку і недостатньою ефективністю взаємодії суспільного і сімейного виховання в цьому процесі; між необхідністю формування шанобливого ставлення до дорослих і відсутністю методики його забезпечення.

Дослідження проблеми формування шанобливого ставлення до дорос-

лих у історичному аспекті досить тісно пов'язане із культурою християнства. Аналіз наукових джерел дозволив відзначити значний вплив християнської моралі на формування людської свідомості, що стало носієм духовних цінностей, норм загальнолюдської моралі. Значне місце в свідомості та культурі народу займало пошанування старшого покоління, особливо батьків: „Шануй свого батька та матір, щоб добре велося тобі, і щоб ти був на землі довголітнім”; „Хто кляне свого батька та матір свою – погасне світильник йому серед темряви” – наголошує Біблія, трактуючи пошанування старшого покоління.

Перші настанови щодо формування норм загальнолюдської моралі у дітей, зокрема, шанобливого та доброзичливого ставлення до дорослих, ми знаходимо у творах видатних діячів за часів Київської Русі. Так, у „Повчанні Володимира Мономаха дітям” зазначалося, що важливою рисою стратегії сімейного виховання було визнання авторитету вихователів, і насамперед – батьків [1;165].

Огляд історичних вчень та детальний аналіз наукової літератури з проблем установлення доброзичливих, шанобливих взаємин між людьми, визначення загальнолюдських цінностей, дозволив виокремити деякі правила у ставленні дітей до дорослих, зазначених на взаємній любові і повазі:

- шануй свого батька та матір, щоб добре велося тобі, і щоб ти був на землі довголітній;
- діти, будьте слухняні в усьому батькам;
- мудрий син тішить батька свого, а людина безумна погорджує матір'ю своєю;
- нерозумний син – смуток для батька, для своєї ж родительки – гіркість [7;18].

Узагальнивши вищезазначені положення констатуємо, що в них розкривається сутність норм суспільної моралі, що постає як вимога перед кожною окремою особистістю прак-

тикувати гуманні стосунки, визнавати гідність кожної людини. У контексті загальної вихованості моральна вихованість – це здатність особистості свідомо відтворювати власну поведінку на засадах загальноприйнятих моральних якостей, норм і правил, адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку довколишніх (Л.Артемова, В.Котирло та ін.).

Так, поняття «ставлення» використовують як видове щодо категорії «відносини» (І.Бех, Л.Божович, Н.Коломінський, Г.Люблінська, С.Рубінштейн та ін.) та аналізуючи взаємодію людей, оперують її змістовими відтінками: «стосунки батьків і дітей» (Б.Ананьєв, О.Докукіна, В.Заслуженюк, М.Каган, Т.Кравченко, М.Обозов, В.Постовий, О.Хромова та ін.), «взаємини батьків і дітей» (Т.Алексєєнко, М.Боришевський, О.Кононко, О.Насонова та ін.), «сімейні стосунки» (В.Оржеховська, Л.Повалій та ін.).

При визначенні змісту категорії «ставлення» було враховано, що це психологічне, внутрішнє переживання людиною зовнішньої дії, вибіркового характеру якої виявляє своєрідність кожної конкретної особистості (О.Лазурський). Ставлення як психологічний феномен являє собою цілісну систему індивідуальних вибірових свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Воно спрямовує поведінку і діяльність особистості, залучаючи до цього процесу її потреби, почуття, інтереси, мотиви та знання, а його усталеність є важливою характеристикою особистості як суб'єкта діяльності. Доведено, що ставлення особистості виступають системним утворенням, основи якого закладаються на ранніх етапах онтогенезу (О.Кононко, Ю.Приходько та ін.).

За своєю структурою будь-яке ставлення складається з трьох складників: світоглядно-пізнавального, емоційно-вольового та дієвого (Г.Люблінська). При цьому світоглядно-пізнавальний складник представлений такими

якостями особистості, як пізнавальна активність, різноманітні пізнавальні інтереси, широта світогляду. Емоційно-вольовий – проявом моральних відчуттів людини, що простежуються в органічному злитті з вольовим зусиллям особистості, її свідомій дисципліні. У дієвому складнику ставлення виокремлено такі якості особистості, як самостійність і творча активність.

Отже, категорія «ставлення» є ключовою у формуванні і розвитку особистості, оскільки розкриває становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності. Вона визначає: буде цей зв'язок морально-конструктивним чи деструктивним щодо індивіда (І.Бех). У цьому розумінні ставлення є вибірковою позицією однієї особистості щодо іншої в міжособистісних взаєминах.

За дослідженням О.Кононко, моральне ставлення – це ставлення до людей, що формується в ході спільної з ними діяльності, спілкуванні. В процесі формування моральних стосунків з іншими велике значення мають моральні почуття. Переживання дитиною різних аспектів взаємодії власного „Я” з іншими людьми є умовою виникнення моральних ставлень. Моральними є почуття, в яких виявляється більш-менш стійке емоційне ставлення дитини до людей, діяльності, самої себе. Вони невід’ємні від моральних норм поведінки, оцінки відповідності або суперечності дій, вчинків, намірів людини цим нормам. Джерелом моральних почуттів є взаємини людей, їхня спільна діяльність. Моральні почуття являють собою один з видів мотивації соціальної поведінки і діяльності, регулюють поведінку зростаючої особистості, позначаються на її оцінках і самооцінці. Моральні почуття тісно пов’язані з формуванням у дітей чітких, зрозумілих, значущих для них етичних уявлень про добро і зло, права й обов’язки, красу і потворність, правду і неправду, віру, надію, любов, честь, відповідальність. Оволодіння способами розв’язання різних мораль-

них задач, опанування їхнього змісту потребує наявності в дитини значного запасу етичних знань, апробування нею цих знань на практиці.

Якщо у дошкільників не сформувалося належне уявлення про ту чи іншу етичну категорію або вони засвоїли її формально, то вимоги дорослих: „не брешти”, „не гнівайся”, „не бийся зі слабшими за тебе”, „не грубиянь” тощо не знаходять відгуку в їхній душі, залишають їх байдужими, що позбавляє змоги диференціювати зміст багатьох людських вчинків, передбачати їхні можливі наслідки [5; 130].

Негативну роль у становленні особистості відіграє звичка дошкільника лишатись осторонь подій, виступати споглядачем дій інших, вчиняти як годиться лише за вказівкою дорослого. Якщо дитина не відчуває потреби в певних діях, вчинках, не має досвіду самостійного прийняття рішень, здійснення вибору за своїм розсудом, покладання на себе відповідальності за конкретні вчинки та їхні наслідки, з неї вийде нікчемна особистість.

Моральні почуття вивчались багатьма педагогами й психологами (А.Виноградовою, О.Кульчицькою, В.Нечаєвою, Ю.Приходько), проте донині не вироблено системи їх чіткої класифікації. Аналіз педагогічної та психологічної літератури дає змогу окреслити досить широкий перелік моральних почуттів: почуття правди, довіри, справедливості, емпатії, гідності, сорому, провини, совісті, відповідальності, успіху.

Шанобливе ставлення входить до структури моральних якостей особистості. Повага, пошана до людини розглядається як один із найважливіших показників моральності, що передбачає такі відносини між людьми, за яких у відповідних діях, мотивах, а також в соціальних умовах життя суспільства визначається гідність і самоцінність будь-якої особистості.

Для дітей дошкільного віку найближчі дорослі – батьки, члени родини, педагоги – відіграють вирішальну

роль в усвідомленні і переживанні таких моральних почуттів як доброта, любов, щастя, гідність людини, честь роду, відданість батькам, вірність тощо (Т.Поніманська). Основу шанобливого ставлення до дорослих становить позитивне сприйняття дитиною емоційного, фізичного, психологічного образу дорослих, розуміння їх статусу в родині і родинних відносинах. Це ставлення засноване на моральних знаннях і досвіді дитини та відображається в моральних учинках стосовно дорослих, безумовній повазі, турботі, гуманності, доброзичливості, довірі і допомозі.

Моральні почуття дітей дошкільного віку формуються в процесі спілкування з оточуючими людьми, виконання спільної з ними діяльності. Вони передбачають наявність у зростаючої особистості відкритості, довіри, доброзичливого ставлення до людей. Основою такого ставлення є позитивні емоційні стани дітей, які слід створювати й підтримувати. Це вимагає від дорослих та педагогів терпіння й витримки. Відомі психологи (Е.Аркін, О.Запорожець, В.Котирло) стверджували, що важливою умовою розвитку моральних почуттів у дошкільників є створення дорослими життєрадісної атмосфери, яка сприяє становленню оптимістичного настрою, відчуття захищеності, зацікавленості тим, що відбувається навколо. Не обминула увагу дослідників проблема впливу художньої літератури на культуру поведінки дітей, що обґрунтована А.Виноградовою, як засіб формування моральної сфери.

Аналіз теорії та практики дошкільного виховання дозволив виокремити засоби формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих, серед яких досить ефективним є казка. У світлі нашого дослідження важливе значення надається психологічним особливостям сприймання і розуміння казки дітьми дошкільного віку (В.Андропова, Л.Гурович, О.Запорожець, Г.Леушина,

О.Соловйова).

Під впливом казок у дошкільників виникають різноманітні почуття та переживання. Казки мають надзвичайну емоційну силу впливу на дітей, несуть у собі позитивний емоційний заряд, здатний викликати позитивні емоції. Захоплюючий зміст казки, самобутність дійових осіб, поєднання фантастики з реальністю, образність та експресивність мовлення мають великий емоційний вплив на дітей. Вона сприяє формуванню у дитини чітких морально-філософських, гуманістичних уявлень про навколишній світ, про те, що добро перемагає зло, яке завжди повертається до того, хто його скоїв, а за добрі вчинки завжди віддячують добром.

Казка потрібна кожній дитині як насущний, духовний хліб, який ніколи не приїдається. Адже казка зачаровує дитину образністю рідного слова, його красою, колоритністю персонажів, особливостями їх характеру, багатством природи. Характерне для казки торжество справедливості, перемога добра над злом викликають співчуття дитини, співпереживання. О.В.Запорожець зазначав, що дітей не задовольняє невизначеність ситуації, коли не відомо, хто «хороший», а хто «поганий». Вони намагаються одразу виділити позитивних героїв, приймають їх позицію, негативно ставляться до всіх, хто їм заважає. Іноді навіть неживі предмети піддаються суворій критиці, якщо дитина не знаходить, кого можна звинуватити в тому, що трапилося. Казка не пропускає і не прощає своїм героям дій, які не відповідають їхньому образу. Ясна й нескладна характеристика позитивних та негативних героїв допомагає дітям розібратися у їх поведінці, визначити своє ставлення до них, дати адекватну оцінку їх вчинкам. Саме завдяки казкам, дошкільники мають змогу опанувати такими поняттями як Добро та Зло, радіти перемозі Добра над Злом. На прикладах казкових героїв діти вчаться оцінювати свої дії та дії

інших, порівнюють себе з казковими героями, радіють непереможній силі Івана-Побивана, переживають за долю Івасика-Телесика, Котигорошка. Позитивний герой казки завжди працьовитий, справедливий, відважний, шанує батьків, прислухається до їхніх порад, долає перешкоди, досягає поставленої мети, виступає носієм народної моралі. Якщо ж виявляє непослух, потрапляє в надскладні ситуації і долає надзвичайно багато перешкод.

Діагностичний підхід до вивчення стану формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих у практиці дошкільної освіти обумовив необхідність розробки критеріїв та їх показників цієї якості. Нами були визначені наступні критерії:

- розуміння дітьми 5-го року життя поняття «шанобливе ставлення»;
- прояви дітьми позитивних форм поведінки по відношенню до дорослих та однолітків;
- оцінні судження дітей 5-го року життя стосовно норм моральної поведінки у стосунках з дорослими.

В ході проведеного експериментального дослідження було виокремлено три рівні сформованості шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих та їх показники.

Високий рівень. Діти цієї групи постійно привітні у ставленні до батьків, під час спілкування з ними постійно вживають пестливі форми, розуміють поняття «шанобливе ставлення», регулярно або часто виявляють безкорисливу допомогу рідним, самостійно усвідомлюють і відповідно швидко реагують на внутрішній стан батьків.

Середній рівень. Дітям даного рівня притаманне не повне розуміння самого поняття «шанобливе ставлення», відповідно неповні знання про норми моральної поведінки з дорослими; розуміння внутрішнього стану близьких дорослих відбувається, як правило, через вказівку; діти проявляють шанобливе ставлення до дорослих нерегулярно, частіше за нагадуванням

або переконуванням дорослих; на зауваження дорослих реагують, але при цьому наполягають на власній правоті.

Низький рівень. Діти мають нечіткі уявлення про суть поняття «шанобливе ставлення» до дорослих, не дотримуються норм моральної поведінки з ними, характеризуються низьким рівнем слухняності, неадекватністю реакцій на зауваження та вимогу батьків; не здатні до постійного і усвідомленого виявлення турботи про дорослих, надання допомоги. У спілкуванні з дорослими ці діти агресивні, непривітні, рідко вживають пестливі слова.

Сучасний стан практики суспільного дошкільного виховання дозволив констатувати, що більшій частині дітей притаманний середній та низький рівні сформованості шанобливого ставлення до дорослих, що за кількісними показниками відповідають 21 % дітей з низьким рівнем і 67 % – з середнім рівнем. У порівнянні з кількістю дітей з високим рівнем сформованості шанобливого ставлення (12 %) середній та низький рівні є пріоритетними.

Результати теоретичного аналізу, дані констатувального експерименту дослідження дали нам змогу розробити модель формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих, провідним засобом у якій є використання української казки. Експериментальна модель формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих об'єднувала три взаємопов'язаних етапи: *інформаційний, діяльнісний та творчий*. Кожен етап передбачав мету; форми і методи роботи (інтегровані заняття з різних розділів програми читання та аналіз літературних творів моральної спрямованості, дидактичні ігри і вправи, дослідження, ситуації морального вибору, повчальні історії; казкові подорожі, психогімнастика, пантоміма, ігрові вправи, бесіди, проблемні ситуації, читання й обговорення літературного твору, інтерактивні та дидактичні

Таблиця 1

Динаміка рівнів шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих, %

Рівні	Експериментальна група		динаміка	Контрольна група		динаміка
	Констатувальний етап	Контрольний етап		Констатувальний етап	Контрольний етап	
Високий	12 %	20 %	+ 8	10 %	12 %	+ 2
Середній	67 %	75 %	+ 8	68 %	70 %	+ 2
Низький	21 %	5 %	- 16	22 %	18 %	- 4

ігри, придумування кінцівки казки; казкові подорожі, ігрові завдання, творчі розповіді, логічні ігри, вправи-драматизації, розігрування й аналіз конфліктних ситуацій, моделювання ситуацій, творчі ігри, ситуації морального вибору, вправи-драматизації, кросворди, метод словесної творчості на матеріалі художніх творів, свята та розваги).

Було проведено роботу з дорослими, що мала за мету усунути прогалини у розумінні важливості та необхідності формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих. Педагогічна робота в цьому напрямі реалізовувалася через застосування індивідуальних і колективних форм організації педагогічного процесу. З-поміж методів і прийомів педагогізації батьків пріоритетна роль відводилась інтерактивним (презентація родин, тренінги, «зустрічі на педагогічних посиденьках» тощо), спрямованим на стимуляцію пізнавальної діяльності дорослих і залученню їх до активного процесу самостійного засвоєння та застосування знань. Вони спонукали дорослих бути демократичними й обирати гуманістичний стиль спілкування з дітьми та іншими членами родини, приймати обдумані рішення, формували критичне мислення, виключали авторитарність і примусовість.

У результаті впровадження в освіт-

ній процес експериментальної системи роботи з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих засобами української казки, побудованої на основі розробленої моделі, виявлено суттєві позитивні зміни показників рівнів сформованості шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих експериментальної групи. У відсотковому розподілі рівнів сформованості шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих дітей контрольної групи суттєвих змін не виявлено (табл.1).

Порівняння даних констатувального й контрольного етапів експериментального дослідження дали підстави для висновку про ефективність запропонованої системи роботи з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих засобами української казки. Чисельність дітей експериментальної групи, які виявили високий рівень шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих, зростає з 12 % на констатувальному етапі до 20 % після формування етапу експерименту. Наприкінці формування етапу експерименту середній рівень шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих виявили 75 % дітей експериментальної групи проти 67% дітей відповідно. Наприкінці експериментального дослідження з низьким рівнем шанобливого ставлення до дорослих залишилося

5 % дітей ЕГ, яких на констатувальному етапі експерименту було виявлено 21 % дітей.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання спеціальної підготовки вихователів з метою підвищення рівня їхньої педагогічної

компетентності з проблем морального виховання.

Висновки з даного дослідження.

Отже, результати експериментального дослідження засвідчили ефективність моделі і розробленої системи роботи з формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII веков./ Сост. С.Д.Бабишин, Б.Н.Митюров. – М.: Педагогика, 1985.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Льченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / А.М.Виноградова. / – М.: Просвещение, 1989.
4. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр.псих.тр. – М., 1986. –Т-1.
5. Кононко О.Л. Сімя і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації взаємин / О.Л.Кононко. – К., 2004.
6. Поніманська Т.І, Козлюк О.А., Марчук Г.В. Виховання людяності (до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»). – К.: Міленіум, 2008. – 136 с.
7. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка: відродження, пошуки, перспективи.//Рідна школа. – 1994.- № 5.

КОТЕНКО О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
іноземних мов і методик їх
навчання,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

МОТИВАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті актуалізується проблема визначення засобів впливу на мотивацію майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов з метою професійного застосування у педагогічній діяльності. Схарактеризовано методи, форми роботи, принципи організації іношомовної підготовки таких фахівців у ВНЗ з позицій мотивації учіння; визначена роль викладача у процесі іношомовної взаємодії зі студентами.

Ключові слова: мотиваційне забезпечення, іношомовна діяльність, іношомовна підготовка, майбутній вчитель початкової школи, мотивація, освітнє середовище ВНЗ.

В статье актуализируется проблема определения средств влияния на мотивацию будущих учителей начальной школы к изучению иностранных языков с целью дальнейшего профессионального использования в педагогической деятельности. Дана характеристика методов, форм работы, принципов организации иноязычной подготовки таких специалистов в ВУЗ с позиций мотивации обучения; определена роль преподавателя в процессе иноязычного взаимодействия со студентами.

Ключевые слова: мотивационное обеспечение, иноязычная деятельность, иноязычная подготовка, будущий учитель начальной школы, мотивация, образовательная среда ВУЗ.

The article deals with the problem of determining of the main means that influence the primary school teachers motivation in the process of foreign languages learning in order of further professional application

in educational practice. Methods, forms and principles of the foreign language training organization of such professionals in higher educational establishments have been characterized from the view of learning motivation; the lecturer's role in the process of foreign language interaction with students has been determined.

Key words: *motivational implementation, foreign language activity, foreign language training, future primary school teacher, motivation, educational environment of higher educational establishment.*

Постановка проблеми. Проблеми підвищення якості професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи та кардинального перегляду підходів до її організації набувають сьогодні особливої актуальності. Одним з пріоритетних напрямів модернізації системи підготовки вчителів початкової школи є оволодіння ними іноземними мовами з метою професійного застосування у педагогічній діяльності.

Державне регулювання у галузі загальної початкової освіти щодо обов'язкового вивчення іноземних мов молодшими школярами з 1 класу незалежно від типу навчального закладу, зумовлює пошук ефективних шляхів оптимізації іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті пріоритетного значення набувають можливості дисциплін циклу «Іноземні мови», які входять до навчального плану спеціальності «Початкова освіта» у ВНЗ і своїм змістом покликані реалізовувати професіоналізацію цих фахівців.

Специфіка процесу навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи з метою подальшого професійного застосування полягає у тому, що: по-перше, багаторічна практика підготовки вчителя початкової школи призводить до відсутності орієнтування абітурієнтів на поглиблене вивчення іноземної мови у форматі навчання по цій спеціальності, а відтак відсутність умотивованих студентів – першокурсників у подальшому знижує результативність та ефективність

процесу формування їх іншомовної компетентності; по-друге, відсутність моніторингу рівня базових іншомовних ЗУН абітурієнтів на етапі вступу в ВНЗ зумовлює подальше навчання в аудиторіях з різним рівнем володіння іноземною мовою; по-третє, іноземна мова для цих фахівців, по суті, не є ще профільним предметом, а тому визначена у навчальних планах кількість кредитів на вивчення іноземної мови, є недостатньою для її ефективного опанування. Тому одним з головних завдань викладачів іноземних мов ВНЗ є пошук шляхів активного, організованого впливу на мотивацію майбутніх учителів початкової школи до творення іншомовної взаємодії з учнями у професійній діяльності.

Аналіз літературних джерел. Теоретико-методичні засади цієї проблеми є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, наукові праці В. Асєєвого, К. Абульханової-Славської, В. Башаріна, Н. Матюхіної, Е. Торндайк та інших присвячені визначенню різних організаційно-педагогічних умов формування пізнавальних мотивів у процесі вивчення різних навчальних предметів. М. Алексєєва, В. Богословський, Л. Божович, Б. Красногорова, Н. Левочко, А. Маркова, Н. Якобсон та інші досліджували форми, методи, засоби формування мотивації до навчальної діяльності суб'єктів різних етапів навчання.

Проблеми мотивації у навчанні іноземних мов, психологічним аспектам її засвоєння досліджували: О. Біган, Н. Єрчак, І. Зимня, Г. Китайго-

родська, О. Лозова та інші. У коло наукових інтересів Н. Арістової, Р. Готліб, М. Косаревої, П. Козика та інших увійшли психолінгвістичні аспекти мотивації студентів немовних ВНЗ до навчання іноземних мов. Наукові добробки С. Ніколаєвої, О. Бігич, Г. Гринюк, А. Гудзяк, О. Тарнопільського та інших присвячено формуванню іншомовної компетентності майбутніх учителів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив відсутність ґрунтовних досліджень, присвячених мотиваційному забезпеченню навчально-іншомовної діяльності вчителів початкової школи на етапі їх професійного становлення. Актуалізація визначеної проблеми зумовила формулювання мети статті, що полягає у доцільності виокремлення форм, методів, засобів формування мотивації до навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Упродовж багатьох десятиліть основним завданням методики викладання іноземних мов як педагогічної науки було визначення змісту навчання (чого навчати?) та методів, прийомів та засобів навчання (як, за допомогою чого навчати?). Лише останнім часом науковці прийшли до висновків, що продуктивним процес оволодіння іноземними мовами стає тоді, коли викладач враховує інтелектуальні, особистісні, вікові особливості того, хто навчається, його мотиви й потреби.

Володіння іноземною мовою - це явище психологічне за своїми ознаками. Така діяльність не відрізняється від володіння рідною мовою і характеризується іншомовною інтуїцією та здатністю до мислення конкретною іноземною мовою, ознакою якого є відсутність необхідності перекладу рідною мовою[6, 57].

Урахування психологічних аспектів засвоєння іноземної мови особистістю зумовили перехід від системно-мовного підходу до навчання

іноземних мов, що передбачає вироблення здатності того, хто навчається до іншомовного спілкування (читати, писати іноземною мовою, уміти перекладати іншомовні тексти, формулювати думки за зразком тощо) до комунікативного (мовленнєвого) підходу, в основі якого є ідея оволодіння іноземною мовою таким же чином, як засвоювалась рідна мова, тобто шляхом постійного вправлення у мовленні. Також змін зазнали базові методичні категорії, як от: зміст, принципи, методи, вимоги до занять з іноземних мов, функції викладача.

У методиці викладання іноземних мов одним із провідних принципів, який сприяє ефективності оволодіння ними, є принцип диференціації та індивідуалізації, що передбачає управління навчальною діяльністю з урахуванням рівня мовленнєвого досвіду того, хто навчається, його психологічної готовності, індивідуальних особливостей засвоєння конкретної іноземної мови: рівня розвитку та типів пам'яті, стійкості уваги, темпераменту, мотивації.

Відповідно до особистісно орієнтованого підходу, об'єктом навчального процесу став предмет «Іноземна мова», що має на меті не засвоєння іншомовних знань, а формування особистості студента, розширення його світогляду, набуття ним полікультурності. Суб'єктами навчального процесу став студент, з усією палітрою його особистісних потреб, мотивів та викладач, який покликаний координувати процес оволодіння студентом іноземною мовою.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов, прийнятий зараз за основу у лінгводидактиці, зумовлює орієнтир його змісту на активізацію комунікативних можливостей студента, свідоме посилення його мотивації до іншомовної діяльності.

Мотивація учіння-це складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збережен-

ня нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань).

Психологічну структуру мотивації учіння складають три групи мотивуючих чинників:

Потреби та інстинкти, що становлять джерело активності (у індивіда виникає природня потреба в нових враженнях);

Власне навчальні мотиви, що визначають спрямованість активності (індивід обирає конкретні види активності);

Емоції, почуття, суб'єктивні переживання та установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції та динаміки поведінки індивіда у навчальному процесі[2, 528].

Поняття «мотивація», з одного боку - це система чинників, що детермінується поведінкою, з іншого, характеристика процесу, що енергетично забезпечує, підтримує, спрямовує або припиняє поведінкову активність на відповідному рівні[4, 93]. Джерелом такої мотивації є потреба, в основі якої протиріччя між тим, що студент вже має і тим, чого ще не має або ще не досяг. Така суперечність зазвичай стає мотивом, в основі якого є потреба іншомовної діяльності як чинника, що подолає прірву між наявним та необхідним. Тому у процесі засвоєння іноземної мови має значення не лише когнітивний компонент, набагато більше вартує, з точки зору результативності та ефективності, мотиваційний компонент, що відповідає за реалізацію потреби студента в іншомовному спілкуванні.

У психологічних дослідженнях виділяються внутрішня та зовнішня мотивація. Зовнішня («мені треба») – пов'язана з цілями та об'єктами, які знаходяться поза індивідом в оточуючому середовищі та визначає причини, що спонукають до навчання мови. Внутрішня мотивація («я хочу») відноситься до ціннісного рівня, що спонукає особистість до активності та пов'язана з організацією навчального процесу оволодіння іноземною

мовою (добором способів навчання, підручників, часу проведення занять тощо).

Упевнені, що ефективність оволодіння іноземною мовою вище, якщо викладач цілеспрямовано працює над розвитком внутрішніх мотивів до навчання, що стає можливим за допомогою добору відповідного цільовій аудиторії та умовам навчання матеріалу, що використовується у навчальному процесі; створення психологічно комфортної атмосфери в аудиторії; умінь викладача знайти підхід до кожного студента, зацікавити його у співпраці; визначення індивідуально-типологічних властивостей студентів, зрештою, сформованості умінь та навичок самих студентів навчатися і як наслідок, добору відповідних способів іншомовної взаємодії з ними.

Мотивація засвоєння іноземної мови - це глибинне утворення, рівень розвитку якого у немовному середовищі можливий за рахунок ретельного добору засобів впливу на нього, як от: адекватного умовам і відповідного цілям навчання змісту дисципліни, методів та форм роботи, професійних та особистісних якостей викладача іноземної мови.

Як відомо, зміст навчання іноземної мови у ВНЗ обумовлений стратегічною метою навчання - формування іншомовної комунікативної компетентності студента та реалізується через наявність її структурних складових: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, лінгвокраїнознавчої, країнознавчої, полікультурної, дискурсивної. Мета навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи - оволодіння іноземною мовою на професійному рівні та готовність до міжкультурного спілкування – обумовлює комунікативну спрямованість усього курсу вивчення. Досягнення цієї мети уможливується за наявності комунікативного підходу до організації та проведення занять з іноземних мов, на яких основна увага акцентується на формуванні вище за-

значених видів компетенцій.

Зміст дисципліни «Іноземна мова», що викладається для майбутніх учителів початкової школи, які вивчають її з метою подальшого застосування у професійній діяльності (рівень володіння іноземною мовою: *Effective Operational Proficiency*) відрізняється за своїм наповненням від тієї, що викладається для розширення їх культурологічної освіченості, та/або для реалізації акту комунікації з представниками інших мовних уподобань у типових життєвих ситуаціях.

Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає професійне володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності й навичками перекладу; володіння системою вивчуваної мови, правилами мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях офіційно-ділового та повсякденного спілкування, знання соціально-культурних аспектів життя країни, мова якої вивчається. Заняття мають аспектно-комплексний характер. З цією метою в курсі іноземної мови виокремлюються фонетичний, лексичний, граматичний аспекти при мовленнєвій спрямованості заняття загалом. Викладання організовується з урахуванням труднощів у навчанні іноземних мов з метою подолання інтерференції рідної мови та розширенню лінгвістичного світогляду студентів. Іншомовна підготовка в межах наряду/спеціальності «Початкова освіта» включає такі рівні [3]: пороговий (*Threshold*), який становить 1-2 місяці першого курсу; початковий (*Vantage*), що триває до кінця першого курсу, основний (*Upper Intermediate*)-другий- третій курси, просунутий (*Mastery*) - третій-четвертий курси; спеціалізація (*Effective Operational Proficiency*) - четвертий-п'ятий курси.

Навчання іноземних мов майбутніх учителів початкової школи має свої специфічні особливості:

Професійна спрямованість занять. Студентів з перших занять орієнтують на подальшу професійну діяль-

ність, що передбачає взаємодію з профільюючими кафедрами. Вже на перших заняттях студентів знайомлять зі спеціальною термінологією в межах майбутньої спеціальності.

Наступність навчання, яка полягає у тому, що програма з іноземної мови передбачає опертя на базові іншомовні знання, уміння, навички, що здобули студенти під час навчання у школі.

Недостатня кількість годин на аудиторні заняття. Це підвищує роль самостійної роботи в оволодінні іноземною мовою, а зусилля викладача зосереджуються на поясненні найбільш складної для засвоєння тематики.

У змісті навчання дисципліни «Іноземна мова» закладаються механізми, що сприяють розширенню меж професійних можливостей майбутніх учителів початкової школи, розкриттю необхідності практичного застосування мови, що вивчається як засобу задоволення їх професійних потреб. Сфери і ситуації спілкування, пропонувані для обговорення повинні відображати поряд з іншими й професійну сферу спілкування.

Серед тем, що пропонуються для розвитку умінь монологічного словлювання у межах вивчення дисципліни «Іноземна мова (англійська)» (1 курс), «Іноземна мова (поглиблене вивчення)» (2 курс), «Практичний курс англійської мови» (3,4 курси) для студентів наряду підготовки «Початкова освіта», ОКР «бакалавр» зазначимо такі: «*My plans and ambitions as a future primary school teacher*», «*A primary school teacher's personal and corporate values*», «*The ideal primary school teacher for me*», «*A primary school teacher - a profession or calling*», «*Famous primary school teachers in the world history*», «*A primary school teacher of the future: in 100 years*» (1 курс); «*Youth problems at glance of a teacher*», «*A primary school teacher's look (clothes)*», «*My first working day as a primary school teacher (feelings and emotions)*» (2 курс); «*Modern art for children*», «*Developing child's talents*»,

«Mass media and upbringing» (3 курс); «Educating children at home: advantages and disadvantages», «The role of education in growth and development of a child», «Education of children with special needs», «The system of preschool and primary education in Great Britain» (4 курс).

Навчальний матеріал на заняттях з іноземної мови (країнознавчий, загально гуманітарний, науковий) повинен забезпечувати пізнавальний інтерес студентів і орієнтувати їх у вирі майбутньої професії, ознайомлювати з особливостями обраної професії та ролі виучуваної іноземної мови на шляху досягнення професійної майстерності. Матеріал, що пропонується повинен прогнозувати бажання викладача та студента працювати з ним, спонукати до оволодіння іноземними мовами. Адже емоційно-оцінний компонент змісту навчання іноземних мов відіграє важливу роль у якісному засвоєнні тими, хто навчається інших складників цього змісту [1,139].

Упевнені, що формування позитивно - ціннісних орієнтирів по відношенню до виучуваної іноземної мови та діяльності, що виконується у процесі її засвоєння сприяє: по-перше, розвитку внутрішньо мотиваційної сфери студента («мені подобається, тому я хочу»); по-друге - відчуття задоволення від процесу засвоєння іноземної мови виховує у студента бажання займатись самоосвітою, відкривати для себе нові можливості практичного застосування іноземної мови у різноманітних сферах життя.

Для правильного добору методів (напрямів) та форм навчання з метою цілеспрямованого впливу на мотивацію студента, викладач має урахувати такі чинники як мета застосування цього методу, педагогічні функції, позитивні та негативні сторони обраного методу тощо.

Як засвідчує досвід, найбільш раціональними методами, ураховуючи специфіку обговорюваної студентської аудиторії, є такі: сугестивний,

комунікативний, повної фізичної реакції, груповий, «мовчазний». Кожний метод має властиві йому позитивні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність.

Сугестивний метод (suggestive method) передбачає створення сприятливих умови для оволодіння студентами усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання; увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами студентів; між викладачем та студентами встановлюються і підтримуються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії; навчання проходить у двох планах — свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, а це дає оптимальний результат; мовний матеріал засвоюється в атмосфері ділової гри, що допомагає переключити увагу студентів із форми на сам процес спілкування; активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, вправ на запитання-відповіді, при цьому студенти виконують різні ролі, широко застосовуються невербальні засоби комунікації [5,102].

Організація заняття відповідно до комунікативного методу (communicative approach) зумовлює орієнтацію на мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка передбачає практичне застосування виучуваної іноземної мови на шляху її опанування (іноземна мова-це і мета і засіб навчання); індивідуалізація навчання як основного засобу створення мотивації та активності студентів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі; функціональності, що забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації; ситуативності, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; ефекту новизни, який

передбачає постійну зміну предмета розмови, обставин, завдань тощо [7].

Метод повної фізичної реакції (Total Physical Response) використовується на початковому етапі навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Відповідно до цього методу розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню, яке необхідно розвивати шляхом виконання наказів; готовність до говоріння розвивається за умов виконання наказів та фізичних дій спонтанно [5, 106].

Груповий метод (group method) орієнтований на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання (whole-person learning). Це передбачає тісну іншомовну взаємодію викладача та студентів у комунікативних ситуаціях без опори на посібник, підручник тощо.

Одним з основних принципів «мовчазного» методу є підпорядкованість навчання учінню (teaching should be subordinated to learning). Цим визначається «мовчазна» роль викладача та одночасно мовленнєва активність і самостійність студентів. У навчанні широко використовуються жести викладача, різноманітна наочність для демонстрації, введення та засвоєння навчального матеріалу. Викладач координує навчальний процес, моделює дії студентів, готує необхідні вербальні та невербальні опори, створює атмосферу для комунікації та оцінює його учасників [5, 107].

Мотиваційне забезпечення іншомовної діяльності студентів характеризується, з одного боку, добром методів та прийомів роботи, який викладач традиційно або ситуативно застосовує на заняттях з іноземної мови, з іншого – професійними та особистісними якостями власне викладача, його фасилітаторськими здібностями (від англ. facilitate — допомагати, полегшувати, сприяти).

Суттєвим, проте таким, що нерідко нівелюється, компонентом моти-

ваційного забезпечення іншомовної діяльності студентів-майбутніх учителів початкової школи є взаємодія у системі «викладач - студент», «студент-студент». Соціальний мотив є дуже важливим стимулом, що активізує іншомовну діяльність студентів на заняттях. Викладач іноземної мови несе відповідальність за створення комфортного навчального клімату на шляху формування іншомовної компетентності студентів, адже специфіка процесу оволодіння іноземними мовами передбачає створення штучних навчальних іншомовних умов, в яких студенту запропоновано діяти, що може вносити елемент психологічної напруги і блокувати розвиток іншомовних умінь. Психологічна напруга знімається за допомогою змісту навчального матеріалу (він формується з урахуванням особистісних та вікових інтересів студентів, умов навчання тощо); добром завдань творчого характеру; застосуванням у навчанні ділових, рольових ігор; за допомогою використання прийомів міжособистісної атракції («власне ім'я», «просторове розташування», «відстань», «дзеркало душі», «терплячий слухач» тощо), методів комунікативного впливу (навіювання, переконання тощо); засобами невербальної комунікації (мімікою, жестами); комунікативними та психологічними тренінгами.

Викладач повинен створювати сприятливе соціальне середовище, що уключає студентів у якості активних партнерів у іншомовне спілкування та розвиває їх здатність самостійно здійснювати як власну іншомовну діяльність, так і спілкування на міжкультурному рівні.

Сприятливий навчальний клімат на заняттях з іноземних мов передбачає дотримання викладачем певних вимог до його створення, а саме:

Демонстрація довіри до студентів упродовж усього навчального процесу та/або поза ним; готовності допомогти кожному студенту, застосовув-

ши власний досвід;

Допомога студентам у формулюванні та уточненні цілей і задач, які поставлено як перед групою, так й перед кожним студентом окремо;

Упевненість у наявності у студентів внутрішньої мотивації до навчання іноземних мов;

Відчувати емоційний настрій групи й приймати його, відкрито виражати студентам власні почуття;

Брати активну участь у груповій взаємодії;

Розвивати емпатію, що дозволяє розуміти почуття й настрої кожного студента;

Моделювання способів іншомовної взаємодії на заняттях з іноземних мов, яких викладач намагається навчити студентів.

Підсилити ефективність іншомовної взаємодії студентів на заняттях можна за умови урахування викладачем способів мотивації як групи, так і конкретного студента, а саме: спільно зі студентами планувати зміст і визначати цілі навчання іноземних мов; обґрунтовувати власні дії, інформувати студентів щодо перспектив опанування навчального курсу; піклуватись про створення дружньої атмосфери; не пред'являти завищених або занижених вимог; визнавати успіхи студентів, підтверджувати нормальні, підкреслювати особливі, коригувати низькі результати; мотивувати до кращих результатів слабких студентів, добираючи для них цікаві та посилені завдання; налаштовувати групу на коректне ставлення до мовленнєвих помилок інших студентів.

Гарний навчальний клімат, взаєморозуміння між викладачем і студентом/студентами, способи їх іншомовної взаємодії впливають на міжособистісну взаємодію на заняттях, що, у свою чергу, визначає індивідуальну успішність кожного студента та його задоволення від досягнутих результатів. Разом з тим, формування у студентів здатності до самостійного за-

своєння виучуваної мови, адекватній участі у спілкуванні іноземною мовою сприяє упевненості у власних лінгвістичних здібностях, а у результаті - підвищенню мотивації до навчання іноземних мов.

Освітнє середовище ВНЗ - це потужний засіб визначення особистістю свого місця, значення у житті та суспільстві, усвідомлення своїх професійних, особистісних інтересів. Вплив освітнього середовища на мотивацію майбутнього фахівця залежатиме, у тому числі, від ефективності науково-дослідної, соціально-гуманітарної діяльності студентів у ВНЗ, які реалізують просвітницьку функцію, удосконалюють навчальний процес через формування навичок самостійної дослідницької роботи, розширюють світогляд студентів. Досвід роботи зі студентами - майбутніми вчителями початкової школи засвідчує, що різноманітні заходи, як от: студентські конференції, тематичні вечори (наприклад: «Ukraine and the United Kingdom: Discover Unknown»; Talk-show «Now-a reader, tomorrow-a leader»), конкурси перекладів («Kobzar's Soul Lyrics»; Літературна вітальня «Читаємо твори Бориса Грінченка у перекладі») розвивають упевненість студентів у власних здібностях, формують установки на ефективність майбутньої професійної діяльності, забезпечують високий рівень інтелектуальної та іншомовної активності.

Висновки та перспектива подальших наукових розвідок. Перелік педагогічних засобів, що забезпечують формування мотивації майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов з метою професійного застосування у подальшій педагогічній діяльності не обмежується тими, що викладені у статті. Разом з тим, перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні європейського досвіду формування мотивації до навчання іноземних мов студентів педагогічних ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. 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. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. –336с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 516.
3. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання [Електроний ресурс] / наук. ред. укр. видання доктора пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєвої. - Режим доступу: http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-education-reform-european-framework-re_vstup.pdf - Заголовок з екрану.
4. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. Пособие / Н. Т. Ерчак.-Минск : Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013.-336с. – (Высшее образование).
5. Котенко О. В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./О. В. Котенко, А. В. Соломаха [та ін.].-К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013.- 356 с.
6. Лозова, О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навч.-метод. посіб. / О. М. Лозова. - К.: Київськ. Ун-т. імені Бориса Грінченка, 2011.-108с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е. И. Пассов.-М. :Рус. яз.,1989. –С. 47.

МАТЛАСЕВИЧ О. В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Національний університет
«Острозька академія»,
м. Острог

ХРИСТИЯНСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ В ПРАЦЯХ ОСТРОЗЬКИХ ПРОСВІТНИКІВ XVI-XVII СТОЛІТТЯ

Існує цілий історичний пласт психологічної думки, що визначається релігією і потребує засвоєння сучасною наукою. На основі аналізу праць острозьких просвітників XVI-XVII століття автором обґрунтовано умови та шляхи розвитку духовності особистості: наявність досконалого взірця (Бог); усвідомлення зв'язку з Богом (людина – образ Божий); спілкування з Богом (молитва); проникливе читання і вивчення Біблії. Важлива роль у розвитку духовності відводиться глибокій внутрішній трансформації, оснований на самопізнанні, пошуках у собі Бога, цілеспрямованому пробудженні у собі голосу власної совісті.

Ключові слова: духовність, розвиток духовності, християнська психологія, самопізнання, совість, самовдосконалення.

Существует целый исторический пласт психологической мысли, что определяется религией и требует усвоения современной наукой. На основе анализа работ острожских просветителей XVI-XVII века автором обоснованы условия и пути развития духовности личности: наличие совершенного образца (Бог); осознание связи с Богом (человек - образ Божий); общение с Богом (молитва); проникновенное чтение и изучение Библии. Важная роль в развитии духовности отводится глубокой внутренней трансформации, основанной на самопознании, поисках в себе Бога, целенаправленном пробуждении в себе голоса совести.

Ключевые слова: духовность, развитие духовности, христианская психология, самопознание, совесть, самосовершенствование.

There is a psychological outlook that is defined by religion and is to be acquired by modern science. The author of the article has analysed the works of Ostroth enlighteners of XVI-XVII centuries to justify the conditions and ways to

develop individual's spirituality: the presence of ideal example (God), the awareness about the relation to God (man is an image of God); communication with God (prayer); deep understanding and memorising of the Bible. The great role plays interpersonal transformation that is based on self-exploration which is caused by the search of God in oneself and stimulates awakening of one's self consciousness.

Key words: spirituality, the development of spirituality, Christian psychology, self-exploration, consciousness, self-development.

Постановка наукової проблеми та її значення. В останні десятиліття проблема духовності, її розвитку є однією з центральних у психології, філософії, педагогіці та інших суспільно-гуманітарних галузях науки, які мають за мету пізнати глибинну сутність людини та запропонувати ефективні шляхи виходу з духовно-моральної кризи сучасного суспільства. Дослідження духовності значною мірою ускладнюється відсутністю адекватної методологічної основи, оскільки сучасна наукова психологія «вважає об'єктивним знанням те, що виникає в результаті узагальнення емпіричних фактів» [6, с.142]. Однак, як зазначає С.Д. Максименко, цитуючи Гете, є факти, які неможливо «науково» верифікувати.

*«Во всем подслушать жизнь стремясь,
Спешат явления обездушить,
Забыв, что, если в них нарушить
Одушевляющую связь,
То больше нечего и слушать» [2].*

«Просте зведення складних метаявищ до окремих розрізнених елементів за допомогою математичної логіки зовсім не означає їхнього кращого розуміння і осягнення» [6, с.142]. Сьогодні ученим-психологам важливо не шукати єдину, для всіх об'єктивну реальність, а бути відкритими до сприймання інших ракурсів бачення і тлумачення природи людини.

У цьому контексті виборює право на існування духовна парадигма ро-

зуміння людини (М.В. Савчин), яка побудована на ідеях інтеграції психології і християнського віровчення. «Одухотворення» образу й поняття про людину є основним завданням християнської психології. Християнська психологія – це галузь психологічного знання, предметне поле якого становлять психологічні особливості християнського життєздійснення людини як тілесно-душевно-духовної істоти на трьох рівнях функціонування – інтрасуб'єктному, інтерсуб'єктному та метасуб'єктному (О.І.Климишин). На інтрасуб'єктному рівні воно характеризується свободою вибору вищих духовних цінностей – добра, любові, краси, істини, жертвовності, формуванням відповідних суб'єктних здатностей – “прагну”, “буду”, “приймаю”. На інтерсуб'єктному рівні здійснюється вибір та плекання ставлення до Іншого як до цінності, що, “як і я”, створений за образом і подобою Бога. На метасуб'єктному рівні відбувається безперервне перевершення себе у напрямку все більшого проявлення в собі образу Божого [4].

Аналіз останніх досліджень. Наукове конститування християнської психології відбувається завдяки працям таких зарубіжних та вітчизняних учених як Б.С. Братусь, Ф.Є. Василюк, С.Л. Воробйова, Н.І. Жигайло, Ю.М. Зенько, З.С. Карпенко, О.І. Климишин, А.В. Лоргус, В.Х. Манеров, В.П. Москалець, Н.Л. Мухелішвілі, Б.В. Ничипоров, М.В. Савчин, В.І. Слободчиков, Т.М. Титаренко, Т.О. Флорен-

ська, Т.Ф. Цигульська, В.Д. Шадриков, Л.Ф. Шеховцова, В.М. Юрченко та ін. Вони фокусують свою увагу на аналізі таких складних та унікальних системних об'єктів, як духовність, моральність, віра, любов, надія, сенс та призначення життя людини тощо.

Однак, як свідчить попередньо проведений аналіз наявних у сучасній психології здобутків у дослідженні проблем духовності та її розвитку, попри значні досягнення, все ще відсутнє її несуперечливе розуміння.

Формулювання мети та завдань статті. На нашу думку, умовою ефективного вирішення цього питання є осмислення світоглядних традицій нашого народу, наукової спадщини попередніх поколінь. Адже існує цілий історичний пласт психологічної думки, що визначається релігією і потребує засвоєння сучасною наукою. Звертаючись до історичних пам'яток, ми отримуємо можливість експлікувати й дослідити ті феномени психічного життя, які несемо в собі імпліцитно і відтворюємо в різних обставинах, часто не усвідомлюючи їхню природу і зміст. Актуальним у цьому аспекті стає звернення до ідей, які розвивали острозькі просвітники кінця XVI – початку XVII століття. Тому, **метою** цієї статті є на основі аналізу праць острозьких просвітників зазначеного періоду обґрунтувати умови та шляхи розвитку духовності особистості.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. В англійській мові слово «spirituality» («духовність») походить від латинського «spiritus», що в перекладі означає «подих», подих життя. «Це здатність бачити священне у звичайному, пристрасно відчувати життя, своє існування і водночас віддавати себе тому, що є більшим, ніж ми» [3, с.123]. Пробудження духовності, на думку М.В. Савчина, дає індивідуальності більшу незалежність від оточення, спрямовує її до ідеальної мети, Духовної еволюції, вдосконалення та об'єднує з усім живим [7, с. 100]. Од-

нак, духовний розвиток сучасної людини в силу її більшої різнобічності та особливо внаслідок спротиву, що викликаний її критичним розумом, став більш складним внутрішнім процесом, ніж у попередні часи» [1, с.87]. Це, у свою чергу, зумовлює пошук ефективних шляхів розвитку духовності особистості, враховуючи її ментальні та соціокультурні особливості.

На прагненні людини до духовної досконалості наголошували й острозькі просвітники XVI – XVII століття. З історії відомо, що XVI – XVII століття характеризується деяким занепадом українського культурного та релігійного життя, що було пов'язано з Люблінською унією 1569 року, занепадала національна освіта, латина і католицтво набирали надзвичайної сили і впливу. Не дивлячись на негативні аспекти цього факту, збільшувалась кількість високоосвічених людей, у результаті створювалися умови для появи нової генерації української інтелігенції. Історична ситуація, що склалася на Волині в другій половині XVI століття, об'єктивно формувала потребу в духовному об'єднанні передових людей свого часу. Князь Василь-Костянтин Острозький з метою збереження та розвитку духовної культури, поширення освіти, захисту національних, політичних і релігійних прав українського народу об'єднав в Острозі всіх неортодоксально мислячих людей української інтелектуальної еліти та створив на їх основі культурно-освітній осередок. Зокрема, в Острозі навчались або працювали такі відомі діячі культури й науки, як Герасим Смотрицький, Мелетій Смотрицький, Даміан Наливайко, Василь Суразький, Андрій Римша, Кирило Лукарис, Йов Княгиницький, Петро Конашевич-Сагайдачний та ін. З їх іменами пов'язані цілі сторінки українського та білоруського духовного життя XVI – XVII століття. Тому аналіз їхніх праць може значно поповнити скарбницю наукової психології.

Як пише А. Швейцар, “початком будь-якого повноцінного духовного життя є непохитна віра в істину і відкрите сповідання її” [11, с. 92]. Ідея зв’язку релігійної віри і духовності пронизує всі твори острозьких просвітників.

Так, Герасим Смотрицький – ректор Острозької академії, постійно вболівав за духовне здоров’я свого народу, то застерігаючи його, то заохочуючи: “Проси в Того, Хто всім дає духовну премудрість, і тобі дасться, тільки читай сумлінно, ревно [дотримуючись] учення”. На його думку, у формуванні духовності особистості найбільша роль належить Біблії. У передмові до Острозької Біблії (1581) він просить читачів прийняти Біблію “не яко вещи человеческія, но яко свише сходящее дарование духовное, путь прав своего спасения...” [8]. Він закликав людей вивчати, досліджувати Святе Письмо і набувати в ньому вічного життя. Однак, читати Святе Письмо треба зосереджено, і не так читати його, як “испытovati”: “Земно, душевно и бесовско, не свише сходящее и о грныя мудрствующе, разумей словесем Господним, яко не просто читати повелевает, но и испытovati...” [8]. Читати треба, вважає він, не “тілесно”, а з розмірковуванням духовним, тобто не аналізуючи біблійні тексти за допомогою методів, які застосовуються світськими науками, а сприймати Святе Письмо глибоко емоційно, намагаючись проникнути у їх суть шляхом внутрішнього осмислення, коли ум, заглиблений у пошуки, а далі – і в споглядання закладеної у душі божественної істини, раптом осягається, і людині, що уподібнюється Богу в стані такого містичного осяяння, відкриваються таємниці власної душі і Святого Письма. У цей момент вона (людина), вважає Г. Смотрицький, стає не лише пасивним сприймачем, а й у певному розумінні творцем Закону Божого, тобто істини одкровення інтеріоризуються, стають її глибокими внутрішніми переконаннями.

Слід зазначити, що латинське дієслово “telego”, від якого походить “te-ligio”, з-поміж багатьох своїх значень, має й такі: перечитую, обмірковую наново. Це дає підстави вважати, що, справді, ретельне, наполегливе “вникання” в явлену в слові Премудрість Божу – необхідна душевна робота того, хто прагне її пізнати. Проте не всім вдається зрозуміти Слово Боже, тому людина повинна просити в Бога “відкрити” їй ті слова, тобто зрозуміти не тілесно, а духовно: “...обаче учению, елико можеш, прилежи и проси от Дающего премудрость и ответ благ” [8].

На думку Г. Смотрицького, початком будь-якого духовного вдосконалення є почуття провини у людини. “Начало всей премудрости имей, вину в сердци, иже есть страх Господинь и разум благ всем творящим, и в нем же вся заповеди исполнити можеш” [8]. За його переконанням, “страх Божий” подібно до духовної спраги з’являється у людини в процесі самопізнання і внутрішнього заглиблення у віру і є необхідною умовою виникнення щирого сердного каяття і смиренності, які, в свою чергу, передують входженню у контакт з Богом.

Важлива роль відводилася самозаглибленню та молитві. На думку Г. Смотрицького, під час здійснюваної на самоті молитви людина здатна увійти в духовний контакт із Богом, досягти рівня “обожнення”, тобто “відкрити” у собі Бога, добитися того, щоб Бог знайшов собі оселю у людській душі, що, у свою чергу, сприяє повному осягненню висловлених у Біблії істин: “Ты, коли ся молишь, войди в клеть свою, и затворивши двери твои, помолися Отцу твоему втайне. А Отец твой видяй втайне, отдаст тебе явне. Зри, зри и пишно гляди. Тут же теперь отворивши обое очи и очистивши все смыслы, з добрым сумнением, а з боязнию Божею присмотрися пишно” [9]. Порада Герасима Смотрицького зайти у свою «клеть», зачинити свої двері і таємно молитися означає усамітнення, внутрішнє самозаглиблення,

самозосередженість, самопізнання і самоочищення як необхідні умови адекватного розуміння біблійного тексту, адже після цього йде заклик: відкривши обидва ока, пильно вдивлятися у слова Христа, з якими він звертається до апостола.

Питання духовності піднімав у своїх творах і син Герасима Смотрицького – Мелетій Смотрицький. Його творча спадщина, порівняно з іншими острозькими просвітниками, досить велика: він залишив понад 22 твори. Майже всі вони були присвячені проблемам виховання духовності, перспективі духовного вдосконалення, зв'язку людської душі з Абсолютом. Мелетій Смотрицький розглядав духовність єдиним дієвим стабілізуючим фактором у розвитку особистості та суспільства.

Психолого-теоретичний аналіз його спадщини показує принципову можливість розвитку духовно-моральних констеляцій психіки особистості та домінування їх у характері. Справжнім відкриттям М. Смотрицького був його особистий досвід морального самовдосконалення через богопізнання. На власному досвіді він переконався, що моральні сили людини випробовуються не в матеріальному добробуті, гонитві за посадами, славою тощо, а в розумному самообмежуванні власних потреб та терпимості. Він переконує, що духовне в людині повинно переважати над фізичним і тоді воно стане рушійною силою її розвитку.

М. Смотрицький робить детальний аналіз самої трансцендентно-психологічної природи людського духу, способу його існування: зберігаючи свою незалежність від свідомості, психіки, будучи ідеально вільним, дух проявляє себе лише тоді, коли дії людини збігаються з його волею. Духовний світ людини є відображення духовного світу вищого порядку, тому людський дух пізнається переважно шляхом інтуїції та самопізнанням: “Відкрийте сердечні очі ваші і пізнайте самих себе, пізнайте батька і матір ваших,

зрозумійте, в чийм і яким домі родилися...” [9, с. 123].

Пізнаючи себе, людина розкриває свою двонатурність: вона тілесна і духовна, внутрішня і зовнішня, і перед нею постає дилема: чому віддати перевагу – внутрішньому еству, розуму, духові, яким вона подібна до Бога, чи суперечливому, тлінному світові, з яким вона пов'язана тілом.

Самопізнання, за М. Смотрицьким, – це постійний рух душі. Рух до самопізнання (цю ідею знаходимо в “Ареопагітиках”) пов'язаний із переміною бачення світу, переміною і вдосконаленням самого себе. Відповідно М. Смотрицький створює чітку логічну конструкцію духовного сходження (підняття), ступені самоочищення: “...живот прироченія, живот ласки, смерть гріха, живот смислов, смерть цноти, живот слави” (“Лямент”) – ці фази у своїй єдності стають перепусткою, “лістівцею”, “мостом” до “тайнства мудрості” і “вічного життя”. Відтак, самотворення людини у реальному світі не має обмежень, воно триває до повного “переображення”, прояснення “зору внутрішнього”.

Сучасне тлумачення духовності часто зводиться до пошуку Бога у власній душі, до життя з Богом, у Богові, до любові до Бога і людей (О.І. Зеліченко, М.В. Савчин, В. Зеньківський). У християнській традиції людина розуміється як образ і подоба Божа. Особистісне “Я” у кінцевому результаті асоціюється із надособистісною досконалістю – Богом. Тому, для того, щоб знайти себе, свою душу, людина повинна звертатися до Бога, віднайти його в собі, оскільки лише він вносить закон і порядок в земну основу її життя і допомагає їй виявити свою істинно людську сутність, вести гідний її спосіб життя.

Поняттю Бога відводилося чільне місце в працях Василя Суразького та Клірика Остроцького. Вони дотримувалися прийнятих в остроцькому осередку уявлень про роздвоєння людини на “внутрішню” й “зовнішню”,

тілесну й духовну природу, де вищою уможливною силою постає ум, який спрямовується Богом і покликаний відкрити в людині божественні істини. Сама ж духовна природа диференціювалася за ступенем залежності змісту і характеру інтелектуальних процесів від їх тілесного субстрату: ум як вища уможливна і творча сила, що спрямовується Богом і покликана відкривати в людині закладену у неї Богом істину; розсудок, або розмисел, за допомогою якого через судження і доведення здійснювалося пізнання зовнішнього світу; і душа як духовна сутність, що виконувала роль опосередковуючої ланки між духовною і тілесною природою людини. Сутність “внутрішньої” людини полягала в умі, а “зовнішньої”, що уявлялася поєднаною з тілом душею, виражалася у розмислі, або розсудку. Відповідно до цього ум визначався як самовладна, безсмертна душевна сила, образ невидимого Бога, а розум розглядався як те, що зовні надходить у людську душу, тобто знання, що набувається завдяки розсудковій здатності людини до аналізу чуттєвих даних або до засвоєння у процесі навчання здобутків людської культури.

Острозькі просвітителі розвивали положення про триєдиного Бога, яке лягло в основу розуміння внутрішньої сутності особистості як цілісної структури, в якій гармонійно поєднані знання, емоції та воля. Особливо це проявляється в тому, коли під моделлю особистості розуміється взірць найвищої досконалості. Орієнтація на досконалість аж до рівня Бога – еталон сформованої особистості – це орієнтація на довершеність, на Я-Ідеальне, на Духовність.

За Кліриком Острозьким необхідно умовою духовного становлення людини є свобода. Особистості необхідно досягти свободи від тиску життєвих обставин, власної незалежності, якої не буває, доки вона не відчуває відповідальність за все, що з нею відбувається. Зовні запропоновані умо-

ви не забезпечуватимуть такої відповідальності, а отже, і моральності.

Клірик Острозький проявив себе як майстер самоаналізу, і в його творах чітко виступає розуміння внутрішньої людини як образу Бога. На думку Клірика Острозького, вищою метою життя людини повинно бути її обожнення – зміни (перетворення) “гріховної” природи людини в божественну. Принципове значення при цьому набуває з’ясування змісту поняття “обоження”. Обоження означає наблизитись, стати подібним до Бога. В даному випадку духовність людини – це не якість і не стан, а процес, динамічний аспект духовного життя. Духовність є реалізацією в людині “подоби Божої”. За своїм змістом духовне творення не є автоматичним процесом розвитку духовно-творчих потенцій людини, що здійснюється сам по собі. Цей процес має активно-творчий характер і передбачає, з одного боку, зусилля людини при досягненні богоподібності, а з іншого – діяльність Бога щодо надання людині цієї можливості через благодать.

Процес духовного перетворення починається з докорінної зміни свідомості і вимагає перебудови всієї людини, її природи. Насамперед, людина повинна усвідомити подвійність своєї природи. Вирішальним моментом в усвідомленні людиною своєї природи, на думку Клірика Острозького, є покаяння. Суть покаяння полягає у зміні способу життя і означає процес духовного перетворення. Це вимагає активних зусиль людини у боротьбі з негативними проявами своєї природи і є процесом самотворення, саморозвитку. Концепт покаяння відкриває в процесі самотворення суттєвий аналітичний аспект: щоб боротися з пристрастями, необхідно їх досконало знати і вміти розпізнавати їх присутність у собі. Тому самотворення передбачає самостереження, самоаналіз власних вчинків, думок, психічних станів, самооцінку, тобто ретельну інтроспекцію, що є основою самопізнання.

Ідеї духовності, її формування відображені навіть у поетичній творчості острозьких книжників. На думку М.В. Савчина, поезія відображає деяку конкретну реальність духовного. Слово в ній, водночас є знаряддям духовного оволодіння досвідом у його конкретній суті.

Нове бачення проблеми самопізнання, критичної оцінки людиною себе, своїх вчинків висвітлюється у вірші Д. Наливайка "До того, хто доброго сумнення". В цьому вірші Д.Наливайко робить велике відкриття: *совість*, почуття виконаного обов'язку, здатні забезпечити психологічне звільнення особи:

*Сумненьє – чистець в чоловіка,
Слухаєт личби з всего века.
Не будеш суден, злости не мей,
А еслись винен, прети не смей.
И наменьший грех тут поправуй,
на всемирний суд не заставай,
Бо осли ся там грех найдет в тебе,
То сам зостанеш неправ себе [10].*

Поняття "совість" – від грецького "синеїдесис" – "супроводжуюче пізнання". Це – пізнання і усвідомлення людиною моральних дій та станів у зв'язку з певними моральними стандартами або законом, який осягається і сприймається як її справжнє "Я", а тому має владу над особистістю. Совість оголошує людині, узгоджується чи не узгоджується її дія, стан, вчинок зі справжнім "Я", вона ж пояснює ті дії, стани, вчинки, які узгоджуються із стандартами поведінки, з обов'язками цього "Я".

Слово "совість" у прочитанні *со-вість* має глибокий світоглядно-етичний зміст. *Вість* – це діалогічна форма знання. Але в даному випадку, це діалог людини із самою собою, можна сказати, діалог "зовнішньої" і "внутрішньої" людини. У концепції Д. Наливайка совість є системотвірним чинником у духовному становленні особистості і основоположним принципом морально-етичної діяльності

(а еслись винен, прети не смей. И наменьший грех тут поправуй).

У вірші "Прозьба читалникова о час" (збірка "Лекарство на оспалий умисл чоловічий") Д. Наливайка знаходимо ще одну цінну ідею – про те, що внутрішньому світу людини характерна позачасовість. Д. Наливайко в цьому вірші подає своє розуміння часу, порівнюючи його із кораблем, який з великою швидкістю мчить по бурхливому морю, але тим, хто знаходиться на кораблі, здається, що він стоїть на місці: "Власне, як котриє в дні корабля лежать, здається им, же в нім стоять, кгда найпрудше біжать" [10].

Погляди острозьких просвітників в узагальненому вигляді частково перегукуються із сучасним розумінням людини в християнсько-психологічній концепції, обґрунтованій О.І.Климишин. Людина постає у ній як «холодною запакована реальність, яку творять такі структурні рівні (холоди), як тіло, душа, дух. Вони становлять єдину комплементарну цілісність, що визначає трансцендентальну універсальність та доцільність існування людини як одухотвореної істоти. Перший структурний рівень буття людини – тіло, яке є матеріальною формою існування людини як "пасивна можливість" (І.Козовик). Другий структурний рівень буття людини – душа. Душа в холярхічній моделі духовності перебуває вище від тіла. І якщо тіло репрезентує виключно людську природу, то душа – божественну. Вона є "вмістилищем" духовних можливостей. Відтак, психічні процеси, стани, властивості – це своєрідні механізми доцільного функціонування душі, які актуалізуються за умови підпорядкування душі духові. Третій структурний рівень буття людини – дух. Дух виступає акумулятором і транслятором трансцендентного сенсу для душі. Завдяки йому людина здатна відтворити образ і проявити (в індивідуальний спосіб) подобу Бога» [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз творів острозьких просвітників дає підстави виділити основні ідеї щодо розвитку духовності особистості, як справжньої людської сутності. Отже, для розвитку духовності особистості необхідними є: наявність досконалого взірця (Бог); усвідомлення зв'язку з Ним (людина – образ Божий); спілкування з Богом (молитва); проникливе читання і вивчення Біблії. Важлива роль у розвитку духовності відводиться глибокій внутрішній трансформації, основаної на самопізнанні, пошуках у собі Бога, правди, тобто на цілеспрямованому пробудженні у собі голосу власного сумління, совісті. Ідеї щодо розвитку духовності, виділені у працях острозьких просвітників, можна представити у вигляді наступної схеми-алгоритму:

Свобода і воля (вихідні умови розви-

тку духовності) → самозаглиблення → самопізнання → усвідомлення подвійності природи людини (тілесна + духовна) → екзистенційний страх → почуття провини → процес каяття → смиренність (прийняття даностей буття) → зміна бачення світу (любов до світу) → входження в контакт із Богом (молитва) → богопізнання (через самопізнання та вивчення біблійних істин) → усвідомлення людиною себе як образу Божого → **становлення духовної особистості** (життєві перетворення у напрямі Досконалості).

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в аналізі суперечливих позицій щодо розвитку духовності, обґрунтуванні, розробці та апробації програм духовного розвитку молоді з урахуванням виділених у працях острозьких просвітників основних ідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: сем основных типов личности / Р. Ассаджиоли. – М.: Урания, 1996. – 124 с.
2. Гете Г. Собрание сочинений: В 10 т. / Г. Гете. – М., 1976. – Т. 7.
3. Гуманістична психологія. Антологія в 3-х т. – Т. 2. Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології) / упоряд.: Г. Балл, Р. Трач. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – 279 с.
4. Климишин О.І. Християнська психологія: важливий ракурс психологічних досліджень людини / Климишин О.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 150-157.
5. Климишин О.І. Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості / Ольга Климишин // Психологія особистості. – Івано-Франківськ, 2012. – № 1 (3). – С. 69 – 78.
6. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
8. Смотрицький Герасим. Предисловіє къ Библіи, изданной въ Остроге 1581г. / Г. Смотрицький // АЮЗР. Ч.1, т.8. – К., 1914.
9. Смотрицький Герасим. Ключ царства небесного, и наше християнское духовное власти нерешимый узелъ / Г. Смотрицький // АЮЗР. – Ч.1, т.7. – К., 1887.
10. Українська поезія XVI століття. – К., 1987. – 288 с.
11. Швейцер А. Культура і етика / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1993. – 343 с.

ОНИЩЕНКО Т.Є.,

кандидат медичних наук,
доцент, кафедра інфекційних
хвороб, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

РЯБОКОНЬ О.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри інфекційних
хвороб, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

РЯБОКОНЬ Ю.Ю.,

кандидат медичних наук,
асистент, кафедра госпітальної
педіатрії та дитячих інфекційних
хвороб, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АКМЕОЛОГІЇ

У теперішній час акмеологія – це нова наука, яка інтенсивно розвивається і активно впроваджується у громадську практику. Необхідність акмеологічного знання обумовлена його конструктивністю і практичною спрямованістю. Інтегруючи та узагальнюючи знання про прогресивний розвиток зрілої особистості, шляхи її самореалізації і самоактуалізації, акмеологія стала концептуальною ланкою у системі наук про людину. У статті розглянуті педагогічні аспекти акмеології як основи розвитку професіоналізму у дорослої людини.

Ключові слова: акмеологія, педагогіка, професіоналізм, доросла людина.

В настоящее время акмеология является интенсивно развивающейся наукой, активно включающей в общественную практику. Востребованность акмеологического знания обусловлена его конструктивностью и практической направленностью. Интегрируя и обобщая знания о прогрессивном развитии зрелой личности, путях самореализации и самоактуализации, акмеология

© Оніщенко Т.Є., Рябокони О.В., Рябокони Ю.Ю., 2014

является концептуальным звеном в системе наук о человеке. В статье рассмотрены педагогические аспекты акмеологии как основы развития профессионализма у взрослого человека.

Ключевые слова: акмеология, педагогика, профессионализм, взрослый человек.

Presently akmeologiya is intensively developing science, actively plugging in public practice. The claimed of akmeologicheskogo knowledge is conditioned his structuralness and practical orientation. Integrating and summarizing knowledge about progressive development of mature personality, ways of self-realization and selfactualization, akmeologiya is a conceptual link in the system of sciences about a man. In the article the pedagogical aspects of akmeologii as bases of development of professionalism are considered for the adult.

Key words: akmeologiya, pedagogics, professionalism, adult.

Акмеологія – це комплексна наука, яка до теперішнього часу напрацювала і узагальнила феноменологію, закономірності і механізми руху до «вершин» не індивідуального і не особистого розвитку, а професійного у різних сферах: у науці, при несенні військової служби, виконанні роботи в екстремальних обставинах і умовах та інш. [1,2].

Акмеологія вивчає розвиток людини у періоді дорослості як особистості та суб'єкту діяльності (головним чином як професіонала) і досягнуті нею «вершини» у цьому розвитку. Акмеологія – це прикладна наука, що вивчає рівні професіоналізму, умови і закономірності досягнення вершин професійної зрілості особистості [3]. Цей розвиток визначається конкретними обставинами у які потрапляє дорослий, його діями, як відгук на ці обставини, як члена великого і малих соціумів.

Проте, було б спрощеним вважати, що якісно-кількісні характеристики розвитку, що спостерігаються у людини зі вступом в стан дорослості визначаються тільки об'єктивними і суб'єктивними чинниками, які впливають на нього [4].

Розвиток дорослої людини визначається не тільки минулим, а й його розвитком в утробі матері, у дитинстві і дошкільному віці, у початковій школі, в отроцтві та юнацтві. На рівень «вершини», який людина намагається досягти як індивід та особистість, ставши дорослою, впливає здоров'я у кожному з названих періодів життя, цінності, які стануть його власними і впливатимуть на його вчинки, досвід пізнання, спілкування і праці, що пов'язані з плануванням свого професійного майбутнього і у подальшому полегшуватимуть або утруднюватимуть придбання вибраної для себе спеціальності [5]. Тому акмеологія спільно з педагогікою повинна вирішити дуже непрості завдання, а саме з'ясувати, які особливості мікроакме повинна мати людина на кожній з фаз свого життєвого шляху, чого вона повинна досягти, аби відбулося його велике акме [3].

Малі акме – це передвісники макроакме людини. Є природним, що відразу виникають непрості для акмеології і педагогіки питання, а саме: які життєві обставини і умови у кожному віковому періоді потрібні і достатні, щоб

розвиток дитини, підлітка, юнака відбувався через досягнення «вершин». Вживання іменника «вершина» із прикметником «типові» є не випадковим, тому що у кожному віковому періоді відбуваються різні варіації «вершин» і вони за своїми основними особливостями відрізнятимуться від типових «вершин», що є характерними для різних відрізків життєвого шляху людини.

Акмеології і педагогіці необхідно відпрацювати питання про оптимальну систему виховних засобів для людини, аби обов'язково відбувся перехід від кульмінації розвитку і був досягнутий в одному віковому періоді до кульмінації, що характеризує наступну фазу.

Але, може статися і так, що обставини, в які потрапила людина на одному етапі свого розвитку, виявляються несприятливими для наступного етапу. Тоді акмеології у співпраці з педагогікою є необхідним виявлення шляхів щодо компенсації недосягнутого оптимуму у розвитку дитини, підлітка, юнака на попередньому відрізку їх життєвого шляху. Це має відбуватися за рахунок підключення і використання особливих виховних дій з ініціацією абсолютно певної власної активності дошкільника (школяра).

Вплив несприятливих обставин для подальшого розвитку зростаючої людини, як міра негативних наслідків, може бути різним. Наприклад, стан здоров'я у дошкільника (школяра) після перенесеного їм захворювання може бути відновленим до норми, або може виявитися незворотно втраченим. І тоді досягнення їм особистого акме буде складним, або неможливим.

Таке саме може відбутися з особистістю людини. Під впливом несприятливого найближчого оточення можуть сформуватися псевдоцінності, які визначатимуть повсякденну мотивацію його вчинків і поведінки. І зворотню стороною їх можуть виступати про-сунуті до високого рівня розвитку антигромадські потреби, що перетво-

рюються на стійку рису вдачі, а саме такі психічні властивості особи як відсутність поваги до інших людей і відношення до них як до об'єктів маніпулювання, невіра у свої сили і невміння протистояти труднощам.

Відхилення у розвитку особистості в періоді її становлення у дошкільні і шкільні роки життя молоді людини можуть так глибоко увійти до структури його індивідуальності, що інструментарій виховання, який має у розпорядженні сучасна педагогіка, виявиться непридатним для їх використання. А якщо це так, то у нього не відбудеться особисте акме, коли він стане дорослим.

Якщо не буде підготовлений у шкільні роки психологічний ґрунт для високого мотиваційного включення і залучення учня у певний вид праці, яку він обере своєю спеціальністю, то і не досягне він «вершини» як суб'єкт діяльності, як професіонал високого класу, ставши дорослим, то тому що не розвиватимуться здібності, які сприяли би йому здійснювати вчинки, які б зробили вклад у загальнолюдську культуру.

І, звичайно, необхідною умовою для досягнення людиною акме в області його професійної діяльності є цілеспрямований розвиток у нього такої якості, як інтрагенна активність, коли він не бездумно зважає наслідувати формулу у своїй поведінці «роби як я!», яку впроваджують особливо авторитетні для нього люди, а за рахунок постійної активної роботи свого внутрішнього світу, прагнення до прийняття зважених рішень, а іноді і вистражданим рішенням і діям, їх обов'язкового здійснення.

Для успішного формування акме є необхідним формування інтрагенної активності до моменту закінчення учнем школи. Вона виявлятиме себе як інтегральна властивість, а не локальна якість при ухваленні рішень з приводу виникаючих проблем у всіх сферах його буття. Саме тоді відбудована в його свідомості і самосвідомості

лінія життя буде наповненою, стійкою і змістовнішою, а основні цінності життя і культури встигнуть перетворитися на власні цінності.

У теперішній час в Україні культ здорового способу життя відсутній, постійно зростає споживання спиртних напоїв, частішає тяга до наркотиків, все більше стає курців і все частіше наші співгромадяни не люблять фізичну культуру, і не стараються, або просто не можуть забезпечити собі раціональне харчування. І зрозуміло, усе це - пряма дорога до передчасної деградації фізичного стану людини, а значить і його працездатності. Для вирішення цих проблем у акмеології і педагогіці існує комплекс заходів для забезпечення оптимального розвитку і підтримки працездатності людини, коли вона знаходиться у віковому періоді - «дорослість»[6].

Тому педагогіка разом з психологією, психофізіологією, а також медициною, підкріплюючи свої зусилля підтримкою з боку адміністративних органів, органів культури, прогресивно мислячих приватних структур, громадськості і церкви, повинна знайти шляхи ефективної дії на свідомість і самосвідомість, а також на підсвідомість дорослих, диференціюючи їх по соціальному положенню, матеріальній забезпеченості, рівню освіти і іншим параметрам (наприклад, ще і по приналежності їх до груп ризику), які дозволять більш адресне використовувати фронтальний, груповий і індивідуальний підхід до конструктивної організації повноцінного розвитку людини упродовж усього життя, а якщо треба, то і проводити корекцію [7].

Практичне вирішення цієї проблеми у масовому масштабі є справою незвичайно важкою, і без цілеспрямованої багатобічної підтримки з боку держави тут не обійтись. Для вирішення цієї проблеми необхідним є корінна трансформація ціннісної орієнтації людини, а це означає наповнення сенсу її життя новим змістом,

зміною відношення до людей, перш за все найближчого оточення, перебудову його відношення до самого себе, до діяльності, яка є для неї головною, до характеру заповнення дозвілля, тобто повинна стати «ною» його особистістю [8].

І тут є доречним використання коректувальної педагогіки дорослих, яка поліпшує його не як індивіда, а перш за все як особу. А для цього потрібним є подальше вдосконалення коректувальної педагогіки дорослих, яка орієнтована на ініціацію не лише самовиховання і саморозвитку окремої людини, але й направляє свої зусилля на розробку дієвих заходів духовно-етичного оздоровлення найближчого оточення тієї конкретної дорослої людини, ціннісні орієнтації, якої змістовно змінюються.

У теперішній час в нашій країні склалася така ситуація, коли значна кількість її громадян не може працювати за своєю спеціальністю або отримувати її, тому що для них не надається робота або виплачується зарплатня, яка нижче за прожитковий мінімум.

Перенавчання дорослих на нові професії, адаптація їх до нових умов роботи і створення у них стимулів для зростання у новій області праці до рівня справжніх професіоналів - все це ставить перед загальною, віковою і професійною педагогікою коло завдань, які вона повинна вирішувати, координуючи свої зусилля з діяльністю, що здійснюють у цьому ж напрямі фахівці з професійної психології [9].

Наступною проблемою, яку може зі своїх позицій прояснити педагогіка, сумісно з акмеологією, є визначення і класифікація життєвих ситуацій, в які потрапляє доросла людина у своєму розвитку і які ведуть до криз, а в крайніх випадках сприяють деформації етичності та професіоналізму дорослої людини [10].

Наприклад, переміщення інтересів з якісного виконання основної діяльності до отримання високих заробітків, досягнення критичної крапки у

стані невіри у свої професійні можливості, поява нової домінанти, а саме, головної орієнтації на справи сім'ї, а не на творче вирішення професійних справ та інше.

Зрозуміло, що ці обставини діють не по формулі «стимул - реакція». Ступінь і характер негативних змін, що відбулися в людині, виявляються тісно пов'язаними і з особливостями того психологічного ґрунту, що утворився на попередньому відрізку його життєвої дороги та його внутрішньому світі.

Як відомо, істина конкретна і загально існує лише в окремому і через окреме, а тому виведення кожної окремої дорослої людини, яка попала у кризову ситуацію або в якого стала велика або менша деформація змістовної ланки його особистої структури або професійних характеристик, вимагає від педагогіки, психології і акмеології створення гранично диференційованих методів допомоги [11]. І зрозуміло, що при формулюванні і подальшій реалізації загальних рекомендацій позитивного результату не буде.

Далі потрібно відзначити, що оскільки доросла людина як професіонал виходить на свою «вершину» або не досягає її, як правило, у певній області праці, а таких основних областей діяльності, згідно класифікації Е.А.Клімова, існує п'ять: «людина - людина», «людина - техніка», «людина - природа», «людина - знакові системи», «людина - образи мистецтва», то специфіка спеціальностей, що відносяться до кожної з цих областей, завжди накладає свій відбиток на склад

особистості фахівця і на процес його руху до «свого» акме. Тому педагогіка вивчаючи ці закономірності допомагає практичній акмеології більш продуктивно і якісно сприяти реалізації людини, як професіонала вищого класу, або як казав А.Маслоу, «по максимуму самоактуалізуватися» [12].

Вироблений вище розгляд проблем, які виникають у дорослої людини як у природної істоти (індивіда), як в особи (ядром якої виступають глибоко засвоєні суспільні стосунки) і як у суб'єкта діяльності (перш за все як професіонала), здійснений окремо, але це лише спосіб, що полегшує їх сприйняття. А в реальній живій людині індивідуальні проблеми самим найтіснішим чином переплітаються з його проблемами, в яких домінують його особисті особливості, і з тими, в яких він по перевазі виявляє себе як суб'єкт діяльності. І дія на одну з цих його особистостей неодмінно позначається і на двох інших, так само як зміна в одній з них спричиняє за собою зміни в двох останніх.

Таким чином, акмеологія проводить теоретичне обґрунтування і створює систему методів для практичного застосування, що забезпечують переміщення людини з нижчого рівня виконання їм професійних обов'язків на інший - більш високий, за параметрами глибини, широти, тривалості ефекту та ін. Вирішення цих питань є можливим завдяки контактам акмеології і педагогіки, які сприяють їх взаємному збагаченню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Селезнева Е.В. Общая акмеология / Е.В. Селезнева М.: РАГС, 2009. – 206с.
2. Дубровина Л.И. Акмеология и ее становление / Л.И. Дубровина. – СПб: ООО «ЛЮБАВИЧ». - 2003. – 48с.
3. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. - Шуя: ШГПИ/ - 1995. – 22с.

4. *Энкельманн Н.Б. Харизма. Власть харизмы. Личностные качества как средство достижения успеха в профессиональной и личной жизни / Н.Б. Энкельманн – М.: Интерэксперт. - 2005. – 288с.*
5. *Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко – М.: Гардарики. - 2009. – 349с.*
6. *Деркач А.А. Акмеологические стратегии развития / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2006. – 184с.*
7. *Шадриков В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2009. – 210с.*
8. *Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. М.: РАГС, 2008. – 96с.*
9. *Деркач А.А., Синягин Ю.В Акмеологическая диагностика/под ред. Деркача А.А., Синягина Ю.В. М.: РАГС, 2007. – 271с.*
10. *Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности/ Е.В. Селезнева.М.: РАГС, 2007. – 200с.*
11. *Дьяченко В.С. Сотрудничество в обучении / В.С. Дьяченко. М., 1999.-198 с.*
12. *Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. СПб: Питер., - 2008. – 352с.*

ПЕТРОВСЬКА І.Р.,
кандидат технічних наук, доцент,
кафедра психології, педагогіки
і соціального управління,
Національний університет
«Львівська політехніка»,
м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ

Систематизовано характерні ознаки обдарованих студентів та основні напрямки роботи викладачів вищого навчального закладу з обдарованими студентами. Представлено результати експериментального дослідження творчо обдарованих студентів.

Ключові слова: обдаровані студенти, викладач вищого навчального закладу, навчання обдарованих студентів.

Систематизированы характерные признаки одаренных студентов и основные направления работы преподавателей вуза с одаренными студентами. Представлены результаты экспериментального исследования творчески одаренных студентов.

Ключевые слова: одаренные студенты, преподаватель высшего учебного заведения, обучение одаренных студентов.

Characteristic signs of gifted students and the main areas of university teacher's work with gifted students are systematized. The results of experimental research of the creatively gifted students are presented.

Key words: gifted students, university teacher, gifted student's education.

Постановка проблеми. Цілеспрямована робота з навчання обдарованих студентів є перспективною з огляду на необхідність піднесення національного характеру освіти; гуманізації освітнього процесу; втілення в життя національної ідеї; наближення національної освіти до європейських стандартів; необхідності підвищення професійного рівня студентів, підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку; формування творчих, цілеспрямованих, конкурентоспроможних фахівців, талановитих науковців; забезпечення мобільності наших фахівців в освоєнні новітніх технологій науки та впровадження їх у життя; підвищення мотивації студентів до навчання; створення реальних умов для продуктивної роботи наукового студентського товариства; поповнення штату кафедр молодими науковцями, здатними до наукової роботи.

Поняття обдарованість у психологічній та педагогічній літературі переважно розкривається через поняття здібності і позначає високий рівень розвитку здібностей чи якісно своєрідне їх сполучення (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич, Б.С. Алякринский Л.А. Венгер, В. Панов, С. Гончаренко, А.М. Матюшкін та інші), в тому числі через поняття «виняткові здібності» (Б.С. Алякринский, І. Акімов). Окрім своєрідного поєднання здібностей, обдарованість також пов'язують з особистісними характеристиками людини (Б. Чижевський, Л. Слободянюк, Т. Хромова). Обдарованість пов'язують з

особливостями сенсорних процесів (Ф. Гальтон, Г. Домано, В.В. Клименко, Е. Томас). Цей феномен визнають як такий, що має багатофакторну природу, в тому числі важливими є фактори середовища (Ф. Монкс, А. Тампенбаум, О. Музика, Ю. Гільбух, Л. Липова) і є динамічною характеристикою особистості (Ю.Д. Бабаєва, А.І. Савенков, В. Шебеко). Однією з найпопулярніших сьогодні є концепція обдарованості Дж. Рензуллі, згідно якої обдарованість є поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, креативності та наполегливості з урахуванням ерудиції і сприятливого навколишнього середовища.

Проблема розвитку і педагогічної підтримки здібних та обдарованих студентів, розкриття їхнього потенціалу є мало досліджуваною та надзвичайно актуальною. До характерних проявів обдарованості у студентському віці належать: енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; підвищений рівень абстрагування й узагальнення; формування прямих і зворотних операцій, міркувань і умовиводів; посилення розумової діяльності; прагнення до самовдосконалення; становлення світогляду, моральних, естетичних почуттів; уміння передбачати наслідки діяльності, критичність мислення; зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами, гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях;

дуже добрий розвиток навичок спілкування, відкритість, дружелюбність, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; невміння приховувати свої почуття та емоції; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці [2, с. 16].

Виявлення (діагностування) викладачами обдарованої студентської молоді можна здійснювати у кількох напрямках, зокрема навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності студентів, їх роботі під час проходження виробничої практики, а також спеціально організованій інформаційно-аналітичній діяльності викладачів [1, с. 194].

Так, серед основних методів виявлення обдарованих студентів під час навчального процесу виділяються: спостереження за роботою студентів на семінарських, практичних заняттях; залучення їх до різних видів роботи в академічній групі з використанням технологій проблемного навчання; оцінка результативності виконання студентами диференційованих завдань; використання під час занять творчих, нестандартних, варіативних завдань; залучення студентів до складання ситуаційних виробничих задач; виконання студентами індивідуальних завдань; проведення викладачами індивідуальних консультацій і бесід із студентами.

Серед можливостей позанавчальної роботи у виявленні обдарованих студентів надається перевага проведенню творчих конкурсів, різноманітних студентських олімпіад з предмету та спеціальності; організації діяльності студентського театру, студентських консалтингових груп тощо.

Важливого значення в ідентифікації обдарованості студентів надається педагогічній практиці, яка надає ключових можливостей для розкриття і розвитку здібностей і талантів студентів.

Особливе місце у виявленні здібнос-

тей та обдарувань студентів посідає спеціально організована аналітична діяльність викладачів із застосуванням як традиційних педагогічних методів, так і спеціальних психологічних методик, спрямованих на виявлення мотивації, професійної спрямованості студентів, рівня розвитку їх здібностей, креативності, особистісних якостей тощо.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи проблему творчої обдарованості студентів для експериментального дослідження було використано такі психодіагностичні методики: «Рівень творчого потенціалу», «Опитувальник креативності» Джонсона та «Тест творчого мислення» Торренса. Методика «Рівень творчого потенціалу» дозволяє окрім загального показника творчого потенціалу, визначити рівень розвитку головних його якостей таких як допитливість, віра в себе, стабільність, амбіційність, слухова пам'ять, прагнення бути незалежним, здатність абстрагуватися, міра зосередженості. «Опитувальник креативності» Джонсона фокусує увагу на елементах, пов'язаних із творчим самовираженням, дозволяє провести самооцінку студентами своєї креативності. Тест Торренса (короткий тест творчого мислення) – застосовується для вивчення творчої обдарованості, і включає такі шкали: швидкість (продуктивність); гнучкість – оцінює різноманітність ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту проблеми до іншого, бачити різне в подібному; оригінальність – характеризує здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, банальних; розробленість – здатність до винахідництва, раціоналізаторської і конструктивної діяльності.

В експериментальному дослідженні прийняло участь 109 студентів різних спеціальностей Національного університету «Львівська політехніка», з них 55 – дівчат, 54 – хлопців.

Суттєвих відмінностей за гендерною ознакою (методом Манна-Уїтні) у результатах на «творчий потенціал», «творчу обдарованість» та «самооцін-



Рис. 1. Розподіл студентів за рівнем самооцінки креативності

ку креативності» не виявлено, однак, порівняння окремих шкал методик, дозволяє зробити висновок, що розподіл таких якостей творчого потенціалу як «прагнення бути незалежним» та «міра зосередженості» є різним у дівчат та хлопців. Дівчата більше прагнуть бути незалежними, а хлопці переважають дівчат у зосередженості.

Кореляційний аналіз між шкалами трьох методик дозволяє стверджувати, що чим вищий рівень творчого потенціалу студента, тим сильніша його віра в себе ($r=0,266$, $p<0,05$); чим

вищий рівень творчої обдарованості, тим більший рівень гнучкості мислення ($r=0,685$, $p<0,01$), оригінальності ($r=0,845$, $p<0,01$), розробленості (схильності до винахідництва) ($r=0,892$, $p<0,01$) та продуктивності (швидкості) ($r=0,363$, $p<0,01$); чим краща слухова пам'ять, тим вищою є самооцінка своєї креативності ($r=0,315$, $p<0,05$).

Самооцінка креативності методом Джонсона виявила, що 13,6% студентів оцінюють рівень своєї креативності як низький, 30,5% - як середній, 47,5% студентів вважають себе високо креатив-

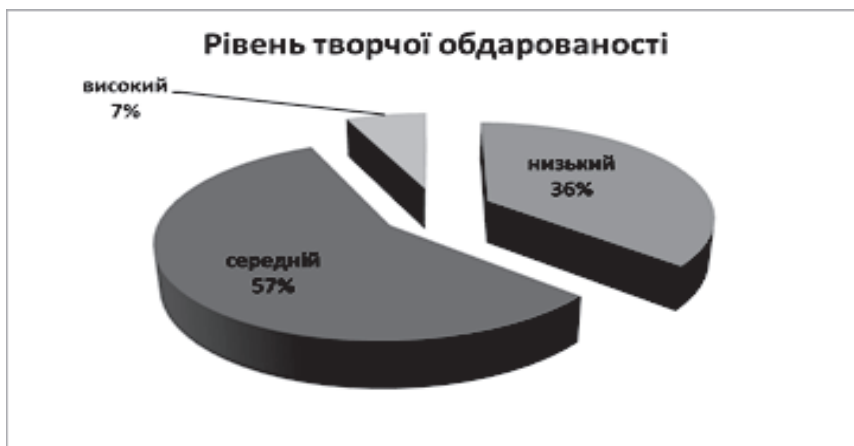


Рис. 2. Розподіл студентів за рівнем творчої обдарованості

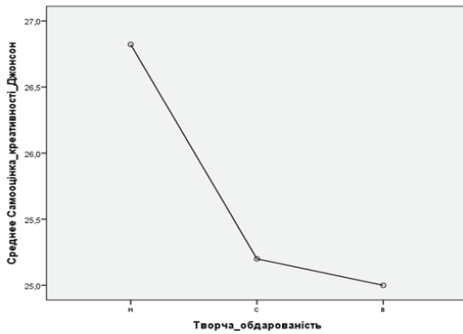


Рис 3. Залежність самооцінки креативності від творчої обдарованості

ними, і 8,5% оцінюють рівень розвитку своєї креативності як дуже високий.

Методика Торренса на творчу обдарованість дозволила виявити, що серед студентів, які брали участь в дослідженні, лише 6,8% мають високий рівень обдарованості, 56,9% – середній рівень, та, 36,3% опитаних мають низький рівень творчої обдарованості.

Встановлено (за допомогою дисперсійного аналізу) залежність самооцінки креативності і рівня творчої обдарованості (рис. 3). Виявилося, що чим вищою є самооцінка студента своєї креативності, тим, насправді, нижчий рівень його творчої обдарованості (чим менш обдарована дитина, тим більше вона вважає себе творчою). Студенти,

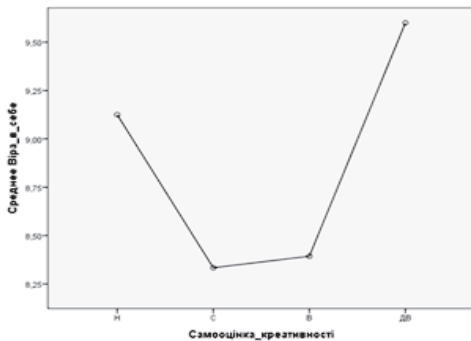


Рис 5. Розподіл показника «віра в себе» у групах студентів з різною самооцінкою креативності

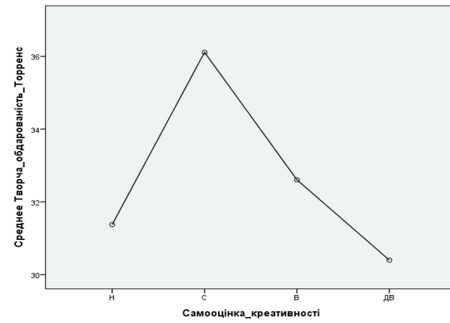


Рис 4. Розподіл показника «творча обдарованість» у групах студентів з різною самооцінкою креативності

які мають середній чи високий рівень творчої обдарованості досить скромні в оцінці своєї креативності.

Найбільший рівень творчої обдарованості за методикою Торренса демонструють студенти, які оцінили рівень своєї креативності як середній (рис. 4). А ті діти, які вважають себе надкреативними насправді мають найнижчий рівень творчої обдарованості. Це може свідчити або про завищену самооцінку своїх здібностей до творчості або намагання справити якнайкраще враження при анкетуванні.

Студенти, що оцінили себе як дуже креативних мають найвищі показники за шкалою «віра в себе» (рис. 5), що може свідчити про завищену самооцін-

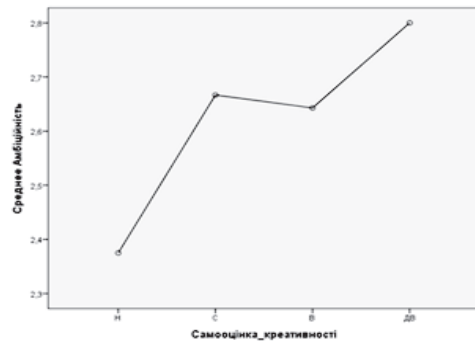


Рис 6. Розподіл показника «амбіційність» у групах студентів з різною самооцінкою креативності

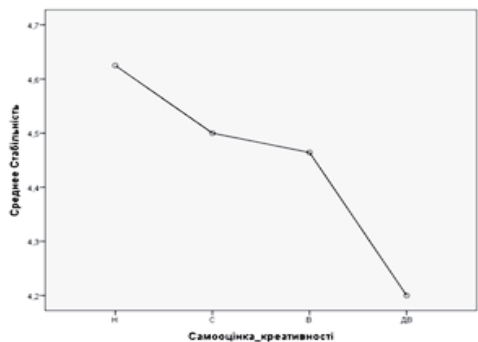


Рис 7. Розподіл показника «стабільність» у групах студентів з різною самооцінкою креативності

ку, демонстративність.

Встановлено, що чим вищий рівень самооцінки креативності, тим більш амбітною є дитина або чим менший рівень творчої обдарованості, тим більшою є амбіційність, наполегливе прагнення здобути успіх і славу (рис. 6)

Розподіл показника «стабільність» у групах студентів з різною самооцінкою креативності: чим нижчий рівень креативності, тим більш послідовною, стабільною, стійкою, врівноваженою є людина (рис. 7). Можна припустити, що студенти з високим рівнем креативності більш імпульсивні, вразливі, в них часто змінюється настрій.

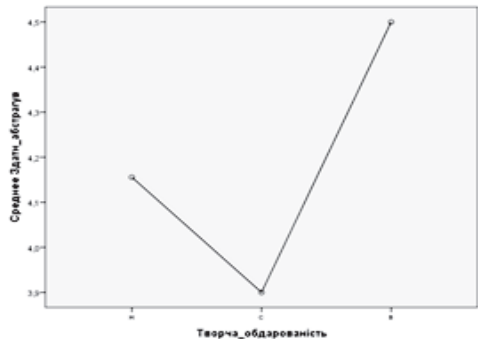


Рис. 9. Розподіл показника «здатність до абстрагування» у групах студентів з різним рівнем творчої обдарованості

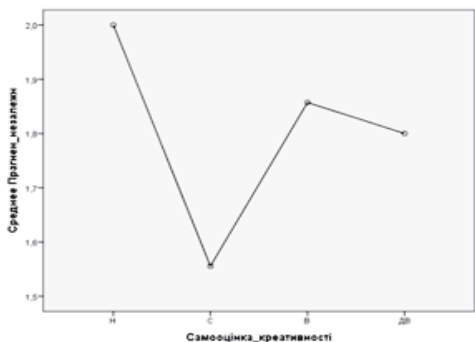


Рис. 8. Розподіл показника «прагнення до незалежності» у групах студентів з різною самооцінкою креативності

Встановлено, що найбільше прагнуть бути незалежними студенти, які оцінили свій рівень креативності як низький (рис. 8). Найменше прагнуть до незалежності студенти з середнім рівнем креативності (як було показано вище, вони ж мають найвищий рівень творчої обдарованості). Отже, можна припустити, що творчо обдаровані студенти не надто виявляють прагнення бути незалежними.

Високі показники допитливості демонструють студенти, які оцінили свій рівень креативності як середній та високий. Ті ж діти, які не вважають себе креативними, і, навпаки, ті, що бачать

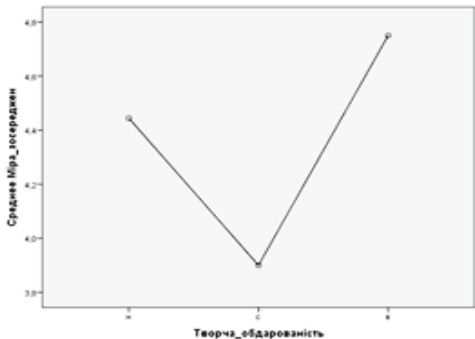


Рис. 10. Розподіл показника «міра зосередженості» у групах студентів з різним рівнем творчої обдарованості

себе дуже креативними, насправді мають невисокий рівень допитливості.

Для студентів з високим рівнем творчої обдарованості властиво висока здатність до абстрагування та міра зосередженості (рис. 9, 10). Студенти з середнім рівнем творчості демонструють найнижчі показники за цими шкалами.

Для активізації творчої самостійної роботи студентів важливо використовувати такі способи як виконання індивідуальних і групових завдань творчого характеру, написання курсових та дипломних робіт з елементами наукових досліджень, застосування проблемних запитань під час лекційних та практичних занять, виконання лабораторних робіт дослідницького характеру та індивідуальних завдань під час виробничої практики. А також залучати студентів до роботи у науково-практичних семінарах, конференціях, які проводять кафедри; до участі у проведенні семінарів у різних навчальних закладах міста; організація роботи студентів під час занять у творчих мікрогрупах; публікація статей, дослідницьких матеріалів у студентських збірниках наукових праць тощо. Позиція викладача має реалізуватися в організації співпраці із студентом, розумній тактовній пораді, консультації, створенні умов для роботи з фахівцями високого рівня.

Висновки. Важливого значення в організації навчання обдарованих студентів набувають умови, за яких сьогодні здійснюється керівництво роботою обдарованих студентів. Основними

передумовами ефективності відповідної роботи є: розуміння керівництвом вищого закладу освіти важливості та необхідності такої роботи; усвідомлення викладачами необхідності підготовки молодих учених; власна ініціатива викладачів і студентів; наявність цікавих програм для дослідження; бажання студентів займатися певною проблемою (кількість таких студентів з року в рік зростає); можливості виконання державних замовлень; усвідомлення головних пріоритетів світоглядної культури особистості студента.

Не меншого значення набуває створення відповідних умов для розвитку обдарованості студентів. Необхідною є спеціальна підготовка педагогічних кадрів, спроможних працювати з обдарованими студентами; створення відповідної матеріальної бази навчального закладу; надання можливості студентам навчатися за індивідуальним графіком; створення творчих груп студентів; організація фінансування дослідницької роботи студентів; матеріального стимулювання як викладачів, так і студентів; розробка диференційованих завдань з кожного предмету; глибока розробка тематики рефератів; продуманості планів роботи проблемних груп; перспективності запропонованих тем дослідження; існування різних форм заохочення студентів (нагородження почесними грамотами, книгами, преміями тощо); передбачення додаткових годин для роботи з обдарованими студентами тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонова О.Є. Особливості навчання обдарованих студентів у ВНЗ (аналіз досвіду педагогічних університетів України) // *Нові технології навчання: Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму в умовах глобалізації.* – Київ-Вінниця: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вінницький соціально-економічний ін-т Університету "Україна", 2008. – С. 193-199.
2. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Харків, 2005. – 22 с.

ПРАШКО О.В.,
науковий співробітник, заступник
начальника відділу проектування
розвитку обдарованості,
Інститут обдарованої дитини
НАПН України,
м. Київ

РОЛЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається роль класного керівника в процесі розвитку соціальної компетентності учнів. Презентується аналіз результатів анкетування педагогів України щодо ролі педагога в становленні та розвитку особистості, способу вирішення конфліктів, формуванні ціннісних орієнтирів учнів.

Ключові слова: Соціальна компетентність, ціннісні орієнтири, способи вирішення конфліктів, успішність, соціально-комунікативна активність, лідерські здібності.

В статье рассматривается роль классного руководителя в процессе развития социальной компетентности учащихся. Показан анализ результатов анкетирования педагогов Украины относительно роли педагога в становлении и развитии личности, способа решения конфликтов, формирования ценностных ориентиров учащихся.

Ключевые слова: социальная компетентность, ценностные ориентиры, способы решения конфликтов, успешность, социально-коммуникативная активность, лидерские способности.

The article examines the role of the class teacher in the development of social competence of students. Shows the analysis of the survey results on the role of teachers Ukrainian teacher in the development of personality, ways of solving conflicts, the formation of values of students.

Key words: social competence, values, ways of solving conflicts, success, social and communicative activity, leadership abilities.

Соціальна компетентність людини у XXI столітті виступає головною, ключовою компетентністю, яку науковці представляють по-різному: як характеристику, як якість людини, що допомагають їй будувати успішні відносини у соціумі, як стиль упевненої соціальної поведінки тощо. Аналізуючи складну історію людських взаємостосунків, сучасна людина поступово приходить до висновків, що уміння людей жити в соціумі означає жити разом у різнокольоровому світі, в якому є місце для протилежних поглядів на будь-які явища суспільного життя. Терпимість, повага до іншої людини, уміння взаємодіяти – не є природною характеристикою людини, і на жаль, проблема толерантного ставлення одного до одного не вирішується так скоро, як хотілось би педагогам та ученим-гуманістам. Наслідки катастроф, що викликані жорстким протистоянням людини проти людини (групи людей проти іншої групи, держави проти іншої держави) примушують цивілізовану людину думати про необхідність виховання в людині «людського». У наш час не спляють людей на вогнищі за те, що вона думає інакше, має інший колір шкіри, вірить в іншого бога. Поменшало, але не зникли з карти світу тоталітарні держави, але поки ще залишається загроза повернення тоталітарних режимів в країнах з низьким рівнем духовної культури.

У зв'язку з цим постає питання, чи спроможна сучасна школа зі старими методами виховного впливу зростити особистість з яскраво вираженою со-

ціальною компетентністю? Питання спірне та важке, потребує глибокого аналізу навчально-виховних систем та підходів до освіти сучасної молоді. Не менш актуальними в часи економічної та соціальної нестабільності залишаються питання, кого наслідувати з максимальною користю для особистісного та соціального розвитку. Як жити, щоб не піддаватись згубним впливам середовища, конструктивно розвиватися та впливати на розвиток суспільства. Яким бути, щоб досягнути успіху в житті без нанесення шкоди іншим. Ці складні питання хвилюють не лише учнів, але й педагогів та батьків.

Загальновідомо, що зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу зосереджуються в першу чергу на розвитку в учнів навчальній компетентності. Виховання та розвиток особистості декларується на усіх освітніх рівнях, але на практиці пріоритет віддається навчальному, а не виховному процесу. Як засвідчує життя, вплив нерегульованої сфери на процес виховання молоді часто є сильнішим, ніж система шкільних виховних заходів, які плануються та проводяться педагогами безсистемно, без урахування потреб та інтересів учнів.

Особлива роль у шкільному вихованні належить класному керівнику. Але система класного керівництва в її сучасному вигляді малоефективна і потребує ґрунтовного переосмислення. Завдання, функції, основні напрями та зміст роботи класного керівника в сучасних умовах визначаються Положенням про класного керівника на-

вчального закладу системи загальної середньої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 06.09.2000 № 434. Класний керівник визначається (п. 1.1) як педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу у створенні необхідних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціальний захист.

Якою є роль педагога, класного керівника зокрема, в житті учнів, наскільки ефективно може і повинен він впливати на розвиток соціальної компетентності підопічних, ми намагались з'ясувати у дослідженні, у якому взяли участь 150 педагогів з різних областей України.

Успішного учня може виховати успішний учитель, обдарованого – обдарований, талановитого – талановитий. Діти наслідують дорослих у стилях взаємодії та спілкування, беруть за зразок стилі поведінки, переусвідомлюють цінності та ціннісні пріоритети, спираючись на цінності культурно-соціального середовища. Тому надзвичайно важливо, щоб соціальну компетентність формували та розвивали соціально компетентні педагоги. Успіх у житті певною мірою залежить від уміння будувати конструктивні відносини з людьми у відповідності з власним сформованим світоглядом, умінням вирішувати конфлікти або управляти ними.

Педагогам було задано питання «Чи є ви успішною людиною?», на яке позитивно відповіли 80 % опитаних вчителів, 20 %, визнали себе не зовсім успішними.

На питання, що вплинуло на життєвий успіх, педагоги відповіли наступним чином: 80, 6 % респондентів причину успішності в житті пов'язали з власною цілеспрямованістю та роз-

виненими вольовими якостями. 70 % визнали роль батьків, 19 % надали перевагу в цьому питанні шкільним вчителям та викладачам вищих освітніх закладів.

На питання «Як ви думаєте, що в більшій мірі впливає на життєвий успіх?» були отримані відповіді, які ми оформили у вигляді таблиці.

Як бачимо, успішність людини педагоги пов'язують з різними факторами, але перевагу надають знанням та соціальному середовищу, дружньому до людини. «Ми всі родом із дитинства» – відомий вислів доводить, що успіх у майбутньому залежить значною мірою від того, чи були створені для дітей ситуації успіху у дитинстві, чи відчували вони радість перемог і змогли набути навички впевненої поведінки, заслужили авторитет серед однокласників.

На питання, чи користувались ви авторитетом в школі, було з'ясовано, що 90 % мали авторитет в класних колективах, 10 % – не користувались або взагалі не зуміли відповісти на питання. 72, 6 % мали багато друзів в класі або школі, 8,6 % мали друзів переважно поза школою.

Розвиток соціальної компетентності безпосередньо пов'язаний з соціально-комунікативною активністю особистості. Активність особистості є умовою для особистісного розвитку, набуття позитивного досвіду міжособистісної взаємодії. Тому велике значення має створення в класних колективах умов для активної дії, організація діяльності, спрямованої на оволодіння учнями соціальними ролями. Навчитися успішно виконувати доручення можна в класному колективі, в якому педагоги формують соціально-комунікативні навички на основі принципу розподілу спільного успіху та відповідальності між усіма членами колективу. Чи навчають цьому в школі?

На питання, яке доручення педагоги мали в класі (школі) під час навчання, було отримано відповіді, що 90 % вчителів виконували відповідальні

доручення. Але не усі відповіли позитивно на питання «Чи відповідало доручення, яке ви виконували в школі, їх бажанням, індивідуальним потребам та можливостям». 69 % визнали, що класні керівники розгледіли потенційні можливості підопічних, створюючи умови для активної діяльності. Але 21% вимушені були виконувати роботу, яка не подобалась та не відповідала дитячим інтересам.

Ступень власної активності під час навчання педагоги оцінили наступним чином:

1. Активно брали участь в шкільному житті – 76 %;
2. Не брали участі ніколи – 0 %;
3. Брали участь інколи – 22, 6 %.

Активність учнів у загальних колективних справах є показником кропіткої праці педагогічного колективу з створення умов для розкриття потенційних можливостей учнів, виявлення їхніх здібностей та задатків. Активний учень, що важко заперечити, перетворюється в активного громадянина, що активно розвивається та має конструктивний вплив на оточуючих та соціально середовище.

Чи вплинула соціально-комунікативна активність в шкільні роки на розвиток власної особистості педагоги визначили наступним чином:

1. вплинуло на вибір професії – 52,6 %;
2. завдяки цьому був завойований авторитет у однокласників – 23,3 %;
3. вплинуло на подальше життя – 5,3 %.

Достатньо високий відсоток негативних відповідей. 8 % педагогів вважають, що участь в загальношкільних заходах не принесла їм користі, це не вплинуло на розвиток, і цей час можна вважати згаяним, для 5 % це було важким обов'язком. 10 % надали свої варіанти відповідей на це питання.

Уміння проявляти ініціативу Дж. Равен, один із відомих авторів теорії компетентнісного підходу, вважає рисою соціально компетентної особистості. Тому наступне питання було

спрямоване на з'ясування, чи були створені для учнів умови для прояву ініціативи під час навчально-виховної діяльності. З'ясувалось, що 74 % самі були організаторами суспільного життя, 45, 3 % організовували та допомагали в організації іншим, 36,6 % лише виконували доручення класного керівника та інших учасників навчально-виховного процесу. Не виявилось тих, хто ніколи не брав участь у класній та позакласній діяльності, лише 2 педагоги визнали, що хотіли брати активну участь, але їм ніколи нічого не доручали. Таким чином, можна зробити висновок, що майже половині респондентів була властива активна життєва позиція.

Вплив учителя на формування учня важко переоцінити. Він може бути як конструктивним, так і деструктивним. Конструктивний вплив досягається при умові, якщо учні вважають учителя особистістю, готові вчитися у нього та наслідувати. Першого вчителя та інших педагогів, які залишили слід в душі дитини, пам'ятають усе життя. На питання, чи пам'ятаєте ви першого вчителя позитивно відповіли 90 % опитаних, негативно – 2,6 %.

Вплив першого учителя на формування власної особистості респонденти оцінювали у межах від 0 до 5 балів і оцінили наступним чином:

- 1 бал поставили першому учителю – 6,6 %;
- 2 бали – 6 %;
- 3 бали – 36 %;
- 4 бали – 26 %;
- 5 бали – 35,5 %.

Таким чином, можна зробити висновок, що роль першого учителя на розвиток особистості, 48, 6 % педагогів оцінюють незадовільно та задовільно. Ці високі цифри наочно демонструють виховний потенціал, що міг би бути реалізованим в освітньому процесі, але не був реалізованим з різних причин.

З переходом учнів у середню ланку зменшується роль класного керівника, але авторитет залишається достат-

Вплив школи на формування ціннісних орієнтацій		
1 бал (незадовільно)	2 %	
2 бали (незадовільно)	4 %	
3 бали (незадовільно)	20 %	II
4 бали (добре)	42 %	I
5 балів (відмінно)	19,3 %	III

ньо високим. З'ясувалось, що 36,6 % респондентів зазначили, що класний керівник вплинув на вибір життєвого шляху. 25,3 % підтримують з класними керівниками дружні довірливі відносини і після закінчення навчальних закладів, 45,3 % оцінюють особу та діяльність класного керівника як приклад для наслідування.

Негативні наслідки взаємодії педагога й учнів визначились наступним чином: 17,3 % вважають, що класні керівники формально виконували свої обов'язки, 12 % не можуть сказати нічого доброго, 3,3 % відмінили би таку посаду як непотрібну. У підсумку, 32,6 % респондентів не помітили позитивної ролі своїх класних керівників в навчально-виховному процесі.

Цінності, ціннісні орієнтири особистості, установки формуються не лише в родині, але й в освітніх закладах. У програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх закладів України» зазначено, що школа є соціальним інститутом, головною метою якої є «не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ». У програмному документі зазначається, що змістове наповнення основних орієнтирів виховання передбачає формування цінностей і ставлень особистості до себе і людей, суспільства і держави, природи і здоров'я, праці та мистецтва.

Роль школи у формуванні ціннісних орієнтирів, світогляду, життєвих

цілей та установок у нашому дослідженні оцінювалось педагогами від 0 до 5 балів. Результати опитування ми привели у таблиці.

Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему та ієрархію внутрішніх цінностей. У психічно здорової людини ця система має три рівні: особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення) - на нижчий рівень; культурні цінності (мистецтво, наука, загальнонародні надбання, правопорядок) - середній; (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством) - вищі духовні цінності. У процесі привласнення особистістю вироблених людством морально-духовних цінностей коригуються її потреби, когнітивна та діяльнісна сфери. Кінцевим результатом реалізації виховання має бути сформована спроможність діяти у конкретній життєвій ситуації відповідно до власних цінностей, ставлень та переконань. За результатами аналізу анкет, було з'ясовано, що лише кожний п'ятий педагог, на думку власних вихованців, повністю зумів допомогти учням у складних питаннях становлення світогляду, спромігся зорієнтувати у світі моральних цінностей. Нажаль, 6 % респондентів оцінили їхню діяльність незадовільно.

Сучасні психологи вважають, що сьогодні кожна особистість, яка прагне досягти успіху в житті, повинна бути лідером. Роль лідера складна і відповідальна. Ціннісне ставлення до свого «Соціального Я» виражається в позиції активного суб'єкта громадянського суспільства, який може і має впливати на власну долю та долю країни в широкому сенсі. Педагог повинен володіти

Питання	Так	Ні	Категорично ні	Мені це не цікаво
1 питання	95, 9 %	-	-	4, 1 %
2 питання	80 %	11 %	-	9 %
3 питання	10 %	54,6	21,2 %	13, 2

лідерськими якостями, щоб навчити цьому своїх підопічних. За результатами опитування, 68 % педагогів вважають себе лідерами, 32, 6 – не вважають, решта утруднились дати відповідь на це питання. Однак, статистика, при якій кожний третій педагог не є лідером навіть у власному визначенні, вимагає серйозного аналізу причин цього явища.

З метою простеження взаємозв'язку оволодіння лідерськими навичками в шкільні роки та лідерською позицією респондентів на момент опитування нами було поставлено питання, скільки педагогів посідають керівні посади. Із 68 % тих, хто вважають себе лідерами, 34 % на роботі є керівниками, 27, 3 % вважають, що заслуговують більшого. Загалом 58, 6 % вважають, що повністю реалізовані як професіонали, 2, 6 % висловили думку, що їхні успіхи керівництвом не помічає.

В основі соціальної компетентності лежить плюралізм та толерантність. Він полягає у вмінні особистості толерантно ставитись до світогляду, переконань, позицій, думок і почуттів інших людей та є визначальною умовою для реалізації плюралізму думок, встановлення діалогу.

З метою визначення рівня сприйняття педагогами протилежних позицій на ряд питань, пов'язаних з особистісними уподобаннями в області духовного та соціального життя нами були задані наступні питання:

1. Чи вважаєте Ви, що кожна людина має право на вибір віросповідання?
 2. Як ви ставитесь до людей, що мають відмінні від ваших політичні переконання?
 3. Чи приймаєте ви одностатеві браки?
- З'ясувалось, що вчителі достатньо толерантно ставляться до вибору вірос-

повідання, більш нетерпимо сприймають протилежну політичну позиції і категорично проти одностатевих браків, що пояснюється усталеною системою сімейних цінностей та традицій в українському суспільстві.

Зрозуміло, що неформовані соціальні компетенції, як уміння поважати та сприймати думку людини, що кардинально відрізняється від власної, є однієї з причин внутрішньо особистісних та соціальних конфліктів як для особистості, так і для українського суспільства і цілому.

На питання «Чи поважаєте ви чужу точку зору під час дискусії?» нами отримано інформацію, що 69, 3 % поважають іншу точку зору, 32 % вважають в залежності від ситуації, одна особа вважає, що лише її думка є правильною завжди. Способи вирішення ними конфліктів респонденти визначили таким чином (можна було вибрати декілька варіантів).

Уникнення конфліктів, за висновками Т. Томаса, не є ідеальним способом виходу з конфліктної ситуації. На думку відомого психолога, лише співпраця є способом вирішення конфліктів, при якому обидві сторони конфлікту отримають вигоду.

На наше переконання, оволодіння важливими соціальними компетенціями, є умовою успішної соціалізації особистості протягом усього життя і, відповідно, нагальною проблемою, що потребує серйозного переосмислення педагогічною громадськістю та суспільством. Педагоги потребують додаткових психологічних знань про способи вирішення конфліктів, уміння управляти ними. Лише маючи достатній рівень соціально-психологічної компетентності, педагог може навчити вихованців вирішувати складні

Роль класної години в житті учня			
1	Час для нотацій та повчань	34, 6 %	I
2	З теплом згадую ці зустрічі	33, 3 %	II
3	Години відвертості та відкриттів	29, 3 %	III
4	Час для зустрічей з однокласниками	22 %	IV
5	Згайний час	11, 3 %	V

питання конструктивної взаємодії.

Перед класними керівниками суспільство ставить важливі виховні завдання, без вирішення яких не може йти мови про головну мету освіти – плекання всебічно гармонійно розвинутої особистості. Ідеальний класний керівник, виховател (говорючи про школу, ми повинні говорити лише про ідеального педагога) виконує різноманітні функції. Сучасний класний керівник повинен на перше місце ставити розвиток дитини, її духовності, моральності, компетентності. Головним інструментом виховання була і є виховна година (година спілкування). У зв'язку з цим, педагогам було поставлено питання, чим для них були виховні години під час навчання в освітніх закладах. Відповіді заставляють замислитися про роль класної години в житті дитини.

Відповіді описані у порядку зростання ціннісного значення (можливість вибирати декілька варіантів відповідей).

За висновками респондентів, для багатьох з них класні години були можливістю для особистісного розвитку та взаємодії. Але, на жаль, кожний десятий респондент вважає ці години згайним часом, а класних керівників сприймає як функціонера, здатного лише здійснювати педагогічний контроль за виконанням учнями пра-

вил внутрішнього розпорядку навчального закладу та інших документів, що регламентують організацію освітнього процесу.

Підсумовуючі вище викладене, ми дійшли висновку, що педагоги, зокрема класні керівники, не використовують повною мірою виховний освітній потенціал, доволі часто формально підходять до складних проблем розвитку учнів, надаючи перевагу традиційним формам виховної діяльності, при яких не враховуються інтереси, потреби, індивідуальні особливості розвитку. Не завжди створюються умови для прояву дитячої ініціативи. Тому зрозуміло, що назріла гостра необхідність у реформуванні інституту класного керівництва. У першу чергу ці зміни повинні стосуватися проблеми переходу від погляду на класне керівництво як на додаткове навантаження педагогів до розвивальної підтримуючої технології тьюторського супроводу особистості, переусвідомлення ролі класного керівника щодо розвитку найважливішої компетентності підлітків – соціальної. Від розвитку соціальних компетенцій, зокрема таких, як уміння управляти конфліктами, конструктивно взаємодіяти, толерантно ставитися до людей з протилежними ціннісними установками, залежить рівень соціалізації учнів та успішна реалізація власних життєвих проєктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 06.09.2000 № 434. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. - Режим доступу до документа: <http://zakon2>
2. Шейнов В. П. Управление конфликтами. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

САПРУНОВА О.Г.,
аспірантка,
кафедра теорії і методики
професійної освіти,
ХНПУ ім. Г.С. Сковороди,
м. Харків

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІК НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається питання навчання іноземним мовам за асоціацією, що ґрунтується на різних мнемотехнічних методах і прийомах. Проаналізовано теоретичні аспекти та методичні підходи до практичного застосування мнемотехніки майбутніми вчителями на уроках іноземних мов.

Ключові слова: мнемотехнічні методи і прийоми, асоціація, викладання іноземної мови, педагогічний процес, вправи, лекції.

В статье рассматривается вопрос обучения иностранным языкам по ассоциации, в основе которого лежат различные мнемотехнические методы и приемы. Проанализированы теоретические аспекты и методические подходы практического применения мнемотехники будущими учителями на уроках иностранных языков.

Ключевые слова: мнемотехнические методы и приемы, ассоциация, преподавание иностранного языка, педагогический процесс, упражнения, лекции.

The article deals with the question of foreign languages learning by association based on different mnemotechnics methods and techniques. Analyzed theoretical aspects and guided approaches for practical use of mnemotechnics by future teachers at the lessons of foreign languages.

Key words: mnemotechnics methods and techniques, association, foreign language teaching, pedagogical process, exercises, lectures.

Постановка проблеми. Стратегічне завдання реформування освіти ХХІ століття полягає в тому, що остання спрямована на пошук нових підходів структурування знань; розробки нових дієвих дидактичних систем, відходу від загальної стандартизації процесу навчання завдяки створенню принципово нових демократичних підходів до системи освіти.

Сьогодні в Україні актуальним залишається питання відсутності як у середній, так і у вищій школі природних методів вивчення іноземної мови, при застосуванні яких, не витрачалось би дарма багато сил і часу. Учні чи студенти, бажаючи вивчити іноземну мову, тільки отримують матеріал для вивчення і ні слова про те, як засвоїти цей матеріал, як опанувати його. Ця прогалина у викладанні стає тим більш чутливою, чим більше виникає в суспільстві потреба в знаннях іноземної мови.

Аналіз актуальних досліджень. Ураховуючи актуальність зазначеної проблеми, різні її аспекти, починаючи з ХІХ ст., знаходяться в центрі уваги багатьох науковців. Саме в цю історичну добу, мнемотехніка вперше на території нашої країни розвинула свої власні методи, які одразу розширили її межі та надали їй характеру наукової дисципліни, привертаючи увагу фахівців-учених. Зокрема, такі автори, як Полл Коллін, С.Д. Файнштейн, З.Н. Гіленко утворюють всі правила та прийоми, що були випрацьовані мнемотехнікою для укріплення

чи вдосконалення пам'яті, з процесом викладання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури початку ХХ століття слід зазначити, що автори В.Є. Макєєв, О.П. Нечаєв досліджують теоретичні та практичні аспекти мнемотехнічних прийомів в сфері вивчення іноземних мов поряд з розглядом психофізіологічних процесів ефективного запам'ятовування.

Пізніше, у середині ХХ століття, Г.Д. Ніфантов висвітлює питання критичного відношення до мнемотехніки. Автор заперечує вдосконалення пам'яті за допомогою мнемотехнічних прийомів. Мнемотехніка, на його думку, є лише окремий метод заучування поряд з логічним та механічним.

Разом із цим, учений В.І. Форманковський досліджує окремий вид – педагогічну мнемотехніку, яка, в свою чергу, має потужний вплив на продуктивне засвоєння іноземної мови.

Серед сучасних дослідників означеної проблеми торкався вчений І.М. Фейгенберг. Автор розкриває психофізіологічні закономірності особливих мнемотехнічних методів.

Протягом останнього десятиліття увага до проблеми вивчення іноземної мови за допомогою мнемотехнічних методів та прийомів значно зросла. Цінними в контексті існування мнемотехніки як чинника активізації процесу навчання є праці Н.Ю. Буняєвої.

Мета даної наукової розвідки полягає в тому, щоб у теоретичному

обґрунтуванні визначити і окреслити практичні положення підготовки майбутніх вчителів до використання мнемотехнік на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу.

Сьогодні в умовах значного зростання потреб суспільства в знаннях іноземної мови виникає потреба у висококваліфікованих учителях.

У зв'язку з тим, що функції вчителя іноземної мови значно змінилися, фахівець мусить піклуватися не тільки про те, щоб передати необхідний обсяг знань, а в першу чергу, забезпечити продуктивне засвоєння дисципліни. Отже, майбутні вчителі іноземної мови повинні сприймати і використовувати на практиці нові наукові ідеї, реально впроваджувати ефективні форми й методи дидактичних засобів, нові методичні прийоми навчання, дбати про творчий розвиток своїх учнів чи студентів.

Саме ці обставини дозволяють нам дослідити інновації, що пов'язані з мнемотехнічними методами вивчення іноземної мови, не зважаючи на той факт, що на таке мистецтво, як мнемотехніка, прийнято дивитися як на систему методів і прийомів запам'ятовування, не зважаючи на її величезне практичне значення в навчанні.

У зв'язку з тим, що методи і прийоми вивчення іноземної мови за допомогою мнемотехніки ґрунтуються на законах фізіології, психології, логіки і педагогіки, їх варто називати природними [2, с. 2].

Як зазначає Н.Ю. Буняєва, центральною складовою частиною мнемотехніки є асоціативна пам'ять [1, с.27]. Асоціативна пам'ять — це здатність з'єднання уявлень, коли одне уявлення викликає інше за допомогою тих асоціацій, що з'являються в нашому мисленні [8, с. 4].

Поняття асоціація виникло з латинського *associo* — *зв'язаний* [10, с.12]. Явище асоціації полягає в тому, що людина, побачивши або почувши що-

небудь, згадує ще щось, що в його минулому досвіді було пов'язано (асоційоване) з тим, що сприймається саме зараз [10, с.12]. Таким чином, можна стверджувати, що жодне сприйняття не залишається для нас цілковито новим: воно завжди нагадує нам щонебудь подібне до нього за якістю. Отже, пам'ять має справу з готовим матеріалом, а закони асоціацій доводять цей матеріал до порядку і системи [7, с. 33].

Асоціативний зв'язок між колишніми уявленнями і новими враженнями тісний і більш природний, тому асоціативна пам'ять має дуже важливе значення для навчання в цілому. Уявлення утворюють єдиний безперервний ланцюг. Кожний раз, коли ми прагнемо запам'ятати, несвідомо користуємося послугами асоціацій, а при уважному аналізі завжди можна встановити всю ту серію уявлень, що ведуть до відтворення того, що ми запам'ятали [6, с. 13]. Саме тому учень, відповідаючи урок, уявляє собі сторінку, переходить від рядка до рядка, доходить до кінця сторінки, перегортає її у своїх думках.

Як зазначає, Полл Коллін, важливе місце у процесі засвоєння певного матеріалу посідає *порівняння*, тобто при переході від відомих до невідомих нам понять і уявлень, їх необхідно порівнювати одне з одним [3, с. 41].

Отже, вивчаючи окремі іноземні слова або серії слів, їх засвоєння полегшується за допомогою техніки *порівняння*, тому варто користуватися певними законами асоціацій.

І. *Необхідні відносини* між двома поняттями з наступними складовими:

- *синоніми*: beautiful, nice, wonderful.
- *pid i вид*: a tree - an oak; a school - a pen.
- *види, що належать до одного і того ж роду*: a tiger, an elephant, a fox.
- *ціле і часткове*: Great Britain - London; animals - foxes.
- *предмет і його властивості*: snow: white, cold.
- *причина та її наслідки*: surprise -

gladness.

- *спорідненість*: parents: children, a daughter.

II. *Протилежність*: rich – poor; good – bad.

Випадкове з'єднання: два поняття виникають в уяві одночасно: Big Ben – London.

IV. *Звукова схожість*, що існує: а) в запозичених з іноземних мов словах : office, bank; б) в нових словах, що утворені від єдиного кореня: to add / addition / additional / additive в) в іноземних словах, що схожі з їх перекладом: stadium / стадіон; goal / гол; г) в словах, що не мають за своїм значенням нічого спільного один з одним, схожість існує тільки в єдиній літері: meal-deal, spoon-noon; [3, с. 41].

Отже, цими законами асоціації мнемотехніка готує певний матеріал для виконання вправ, систематизує його, пов'язує між собою ряди уявлень, розрізнених у нашій пам'яті. Всім відомо, наскільки важлива роль пам'яті у процесі засвоєння іноземних мов. С.Д. Файнштейн зазначає, що міцний розум завжди з'єднується з міцною пам'яттю. Не можна бути людиною розумово розвиненою, не володіючи систематизованим запасом знань тому, що саме розум — це сама система знань [7, с. 33].

Крім цих технік існують інші, не менш вагомі. Відзначимо, що для вивчення іноземних слів В.Є. Макєєв пропонує цілу мнемотехнічну систему [4, с.65].

Німецькі слова Berg-гора, Tisch-стіл учні починають зубрити: *берг*-гора, *тіш*-стіл. Такий механічний спосіб засвоєння надзвичайно важкий і не приводить до високих результатів. Учні, повторюючи *берг* - гора або, наприклад, *тіш* – стіл, не бачать між цими словами ніякого логічного або асоціативного зв'язку, внаслідок чого скоро їх забувають.

Berg (*берг*) – *berig* – *гора*. Так асоціація за подібністю (звукова схожість) «*berig*» нагадує нам німецьке слово «*берг*», а асоціація за суміж-

ністю нагадує українське значення цього слова — «гора». З іноземного, допоміжного слів та перекладу складаємо речення: «На березі часто зустрічаємо *гору*».

Застосування даної мнемотехнічної системи в процесі навчання можна простежити в інших мовах.

З французької мови: canard – *канава* – *качка*: canard – *канава* (звукова схожість), *канава* – *качка* (суміжність) — «*Качка перепливає канаву*»; gribble – *гриб* – *решето*: gribble – *гриб* (звукова схожість), *гриб* – *решето* (суміжність) — «*Повне решето грибів*»; art – *архітектор* – *мистецтво*: art – *архітектор* (звукова схожість), *архітектор* – *мистецтво* (суміжність) — «*Архітектура – особливе мистецтво*».

З іспанської мови: arana – *рана* – *павук*: arana – *рана* (звукова схожість), *рана* – *павук* (суміжність) — «*Павук наніс рану*»; astro – *астрономія* – *зірка*: astro – *астрономія* (звукова схожість), *астрономія* – *зірка* (суміжність) — «*Знати астрономію – знати зірки*».

З англійської мови: bear – *берлога* – *ведмідь*: bear – *берлога* (звукова схожість), *берлога* – *ведмідь* (суміжність) — «*Взимку ведмідь спить у берлозі*»; buy – *байки* – *купувати*: buy – *байки* (звукова схожість), *байки* – *купувати* (суміжність) — «*Байки купують у книжковому магазині*».

Отже, немає потреби брати більшу кількість допоміжних слів, якщо можна обмежитися меншим чи знаходити однозвучні слова з рідної мови для заміни всього іншомовного слова, в даному випадку достатньо одного слова, що нагадує собою лише перший звук іншомовного слова [2, с. 35].

Таким чином, для застосування даної мнемотехнічної системи у процесі навчання можна сформулювати наступне правило: «Завдання мнемотехніки полягає в тому, щоб вказати на можливий зв'язок між іноземним словом і його перекладом на рідну мову».

При вивченні іноземної мови за цим правилом викладач повинен на-

магатися подавати предмет викладання в більш яскравому і жвавому вигляді: складені зі слів речення можуть бути навіть кумедними, щоб тим самим порушити увагу суб'єкта навчання і справити на нього глибоке враження, водночас звернути його увагу на досліджуваний матеріал з тим запасом відомостей і уявлень, який у нього існує [3, с. 35].

Після придбання учнем деяких навичок у виконанні мнемотехнічної вправи на засвоєння простих слів можна тими ж способами заучувати іноземні вирази [4, с. 81]. Так, наприклад, вираз «забити гол на стадіоні» з англійської мови буде «*to score a goal at the stadium*» — «*ты ско е гоул ет зе стейди(е)м*». Допоміжним виразом, схожим у звуковому відношенні з англійськими словами, можна взяти наступне речення: «Скоро буде забитий гол на стадіоні». Таким чином, всі англійські слова в допоміжному виразі мають послідовний зв'язок з перекладом: «*внаслідок того, що на стадіоні грають у футбол, там буде забитий гол*».

Якщо взяти до уваги, що навчальний процес складається з аудиторного або класного викладання педагога і виконання домашніх завдань учнями, а процес навчання зводиться до засвоєння слухачами певного навчального курсу, то з практичної точки зору треба зазначити, що педагогічна мнемотехніка пропонує правила, які повинні спостерігати вчитель та учні при навчанні, щоб зміст навчального курсу легше засвоювався.

Викладач, який користується прийомами мнемотехніки при викладанні іноземної мови, більшу частину матеріалу вивчає з учнями чи студентами прямо на заняттях. В.І. Фармаковський стверджував, що завдання педагогічної мнемотехніки становить визначення умов, при яких навчальний процес може відбуватися з найменшим навантаженням пам'яті, що суперечить правилам раціонального

методу викладання. Якщо учень повинен відразу вчити багато матеріалу, він з небажанням і страхом візьметься до справи і буде не в змозі свідомо його засвоїти [9, с. 10].

З огляду на це, викладач повинен пропонувати учням повторювати протягом тривалого відрізка часу вже вивчений матеріал, так як чим триваліший період часу, на який розподілене повторення, тим міцніше утворені асоціації і тим глибше матеріал буде залишатися в пам'яті, що є головною метою вивчення іноземної мови [5, с. 44].

У вищій школі мнемотехніка навчає студентів не записувати всю лекцію під диктування під час її читання, а уважно слухати і робити тільки найнеобхідніші нотатки, витяги, використовуючи так звані «слова-спогоди», а вдома, докладно записувати все те, що було прочитано на лекції. «Слова — спогоди» замінюють поєднання між собою речення, які бажають запам'ятати: їх з'єднують один з одним за допомогою перехідних уявних понять в єдиний рядок таким чином, щоб надалі пригадати зміст досліджуваного об'єкта (тексту або лекції). Для цього досліджуваний об'єкт викладач поділяє на окремі більші чи менші за обсягом частини і з кожної частини виділяє головне поняття, що нагадує зміст цілого речення або тексту [3, с. 43].

У кінці кожної лекції викладачеві варто запропонувати різним студентам коротко переказати зміст лекції. Таким чином, слухачі зможуть ставитися з належною увагою до предмета викладання [3, с. 36].

Отже, виконуючи вправи, побудовані на основі мнемотехніки, не слід механічно зазубрювати слова, а вчити їх шляхом свідомого мислення, повного розуміння, пам'ятаючи про зв'язок, що знаходиться між одним словом та іншим, одним реченням та іншим, однією частиною тексту та іншою.

Що стосується навчального процесу, надумку В.І. Фармаковського, увесь

комплекс штучних мнемотехнічних прийомів і методів розрахован на швидке і більш зручне методичне засвоєння матеріалу. У даному випадку завдання педагогічної мнемотехніки становить визначення умов, при яких навчальний процес може відбуватися найбільш успішно [9, с. 10]. Із педагогічної точки зору не стільки важливе рішення теоретичного питання, чи існують різні роди вправ, які діють на пам'ять взагалі, скільки наочні дослідження, які свідчать, що підвищення сприйнятливості в одній області пам'яті супроводжується працездатністю і в інших напрямках, зокрема, у вивченні іноземної мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сьогодні стає можливим розглядати використання мнемотехніки як системного комплексу педагогічних прийомів і методів, які допомагають опанувати матеріал з іноземної мови.

1. Аналіз наукових поглядів на практичні методи для свідомого засвоєння *цілого ряду слів та виразів* із різних мов за допомогою мнемотехніки дає нам підстави виділити два її різновиди — техніку *порівняння* і техніку *допоміжного слова (допоміжного виразу)*, які доцільно застосовувати майбутнім вчителям на уроках іноземної мови, а саме:

а) використовуючи техніку *порівняння*, викладач повинен розкласти слова на логічно пов'язані окремі одиниці: підібрати до слів, що вивчаються, синоніми чи антоніми; розділити ці слова на рід і вид; згрупувати значення цих слів згідно видів, що належать до одного і того ж роду; виділити ціле і часткове; визначити предмет та його властивості, причину та її наслідки; встановити спорідненість значень слів; підібрати випадкове з'єднання двох понять, що виникають в уяві одночасно; розділити слова за схожістю звуків.

б) в іншомовних словах, що мають звукову схожість з перекладом викладачеві слід звертати особливу увагу

учнів чи студентів тільки на зміну форми іншомовного слова;

в) для застосування техніки *допоміжного слова*, щоб засвоїти будь-яке іншомовне слово, викладачеві слід підібрати до нього один або кілька допоміжних (добре знайомих) слів з рідної мови, що у вимові мають схожість з іншомовним. Варто пов'язати їх за допомогою асоціацій таким чином, щоб перше допоміжне слово перебувало у зв'язку з іншомовним словом у вимові, а останнє — зі значенням з рідної мови і з'єднати всі слова у речення. Для уникнення непорозуміння слід намагатися, щоб переклад був на першому місці в реченні.

г) техніку *допоміжного виразу* теж передбачає підбір викладачем вже цілого допоміжного виразу, схожого в звуковому відношенні з іноземним таким чином, щоб всі іншомовні слова мали послідовний асоціативний зв'язок із перекладом;

д) в результаті того, що більша частина матеріалу вивчається прямо на заняттях, а засвоєний матеріал повторюється протягом тривалого відрізка часу, у викладача немає потреби занадто багато задавати учням для вивчення напам'ять додому.

2. Для вивчення *тексту або лекції* викладачеві слід: а) розділити матеріал на смислові частини; б) допомогти студентам визначити опорні слова, так звані *слова — спогади*; в) у кінці кожної лекції запропонувати студентам, користуючись *словами — спогадами*, коротко переказати зміст лекції, а потім записати її.

Спираючись на те, що мнемотехніка має під собою суто наукові підстави, що впливають з психології і фізіології, без яких мнемотехнічні прийоми не можуть бути добре зрозумілі і засвоєні, темою подальшого дослідження може бути вивчення психолого-фізіологічних аспектів засвоєння певного матеріалу за допомогою мнемотехніки в умовах навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буняева Н.Ю. Использование мнемотехник в преподавании немецкого языка / Н.Ю. Буняева, Н.М. Епихина. - М.: Чистые пруды, 2007. - 32 с.
2. Гиленко З.Н. Мнемоника: руководство к укреплению и усовершенствованию памяти путем практических приемов мнемоники, дающих возможность легко и быстро усвоить и удержать навсегда в памяти разные названия, заглавия книг, статей, законов, пословицы, поговорки / З.Н. Гиленко. - Бендеры: изд-во тип. А.А. Гильденштейна, 1896. - 40 с.
3. Коллин Полл. Мнемоника или искусство укрепления и приобретения твердой памяти: с приложением способов запоминания иностранного языка, хронологии, географии, стихотворений, фамилий и т.д. / Полл Коллин. - Варшава: Центр.тип., 1899. - 79 с.
4. Макеев В.Е. Укрепление памяти: полнейшее руководство к самостоятельному усовершенствованию памяти и устранению рассеянности / В.Е. Макеев. - М.: Изд-во журн. «Самообразование», 1908. - 175 с.
5. Нечаев А.П. Память человека и ее воспитание: психофизиологический очерк / А.П. Нечаев. - М. - Л.: Гос. изд - во, 1930. - 124 с.
6. Файнштейн С.Д. Искусство укрепления и изоцирения памяти и устранения рассеянности (мнемоника) / С.Д. Файнштейн. - Одесса: тип. акц. Южнорус. о-ва печ. дела, 1899. - 195с.
7. Файнштейн С.Д. Что такое мнемоника / С.Д. Файнштейн.- Одесса: тип. Соколовского и Паппадато, 1893. - 46 с.
8. Файнштейн С.Д. Юбилейный год: обзор работы в области мнемотехники за десять лет / С.Д. Файнштейн. - Одесса: тип. Южнорус. о-ва печ. Дела, 1897. - 32 с.
9. Фармаковский В.И. Педагогическая мнемоника: объяснение условий, содействующих успешному усвоению учащихся изучаемого материала / В.И. Фармаковский. - Одесса: Е.П. Распопов, 1910. - 104 с.
10. Фейгенберг И.М. Память и обучение / И.М. Фейгенберг. - М.: ЦОЛИУВ, 1974, - 29 с.

СГАДОВА В.В.,
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри
педагогіки та психології,
ДВНЗ «КНЕУ
імені Вадима Гетьмана»,
м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ

У статті акцентовано увагу на важливості формування у майбутнього викладача комунікативних умінь, розкрито сутність, цілі, зміст та функції педагогічного спілкування як форми педагогічної взаємодії викладача і студентів.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, педагогічні позиції викладача у спілкуванні, його комунікативні вміння.

В статье акцентировано внимание на важности формирования у будущих преподавателей коммуникативных умений, раскрыто сущность, цели, содержание и функции педагогического общения как формы педагогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, педагогические позиции преподавателя в общении, его коммуникативные умения.

The author of the article focuses on the importance of forming and cultivating communicative skills in future lecturers. The essence, objectives, content and functions of pedagogical communication as a form of pedagogical interaction between the lecturer and students are revealed.

Key words: pedagogical interaction, pedagogical communication, lecturer's pedagogical position in communication, lecturer's communicative skills.

Постанова проблеми. Педагогічна діяльність пов'язана з інтенсивним і майже безперервним професійним спілкуванням, яке є основою науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та одним із важливих аспектів його професіоналізму і педагогічної майстерності. Усі основні організаційні форми навчання (лекція, семінарські та практичні заняття, іспит), науково-методична діяльність у ВНЗ пройняті цим складним і багатофункціональним соціально-психологічним явищем. Ось чому нині важливим завданням підготовки майбутнього викладача є озброєння студента не лише необхідними знаннями, а й формування у нього відповідних умінь, необхідних для виконання ним управлінських функцій зокрема комунікативних. Управління навчанням відносять до тих видів діяльності, де спілкування відіграє провідну роль. Для сучасного викладача здатність до спілкування – життєво необхідна якість особистості. Замкнутість як і надмірно висока комунікабельність негативно впливають на результати його взаємодії зі студентами. Ось чому викладач має розуміти, що вміння правильно спілкуватися – це надзвичайно важливий елемент його управлінської діяльності.

Водночас зміст і технології сучасної вищої освіти не повною мірою відповідають потребам суспільства та ринку праці, не завжди спрямовані на набуття майбутніми педагогами комунікативною компетентністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблемі професійної підготовки педагога завжди приділялася належна увага, зокрема її управлінському аспекту (Ю. Бабанський, В. Бондар, Ю.Васильєв, І.Підласий, В.Пікельна, О.Савченко, В.Сластьонін, Н.Тализіна, Є.Хриков, М.Черпінський).

У наукових джерелах описані та теоретично обґрунтовані різні шляхи формування комунікативної компетентності особистості, серед яких переважна більшість учених приділяє увагу організації тренінгів та ігровим методикам (С. Братченко, Л. Волкова, Ю. Ємельянов, О. Казакова, Н. Ключова, М.Машарова, Л.Петровська, С.Петрушин, М.Рожкова, В.Рижов, О. Сидоренко, Т. Сухарева, Ю. Федоренко, А. Хуторський, І. Юсупова та ін.) Такі вчені, як П. Богуш, Н. Бутенко, Т. Григор'єва, Ю. Ємельянов, І. Зимня, В. Ковальчук, О.Мостова, Л.Петровська, І.Родигіна, А. Хуторський розглядають формування комунікативної компетентності особистості у зв'язку з її мовленнєвою діяльністю.

Водночас огляд наукових джерел засвідчує неналежну увагу дослідників вивченню питань формування комунікативних умінь у майбутніх викладачів вищої школи.

Формування цілей статті. Метою статті є схарактеризувати педагогічну взаємодію викладача і студентів та обґрунтувати необхідність формування у студентів комунікативних умінь.

Виклад основного матеріалу.

Психіка людей пізнається і має прояв у їх взаємовідносинах і спілкуванні. Взаємовідносини і спілкування – це важливі форми існування людей. Під час цих процесів люди встановлюють контакти, зв'язки, впливають один на одного, здійснюють взаємні переживання. У повсякденному житті людина вчиться спілкуванню з дитинства і оволодіває різними його видами залежно від середовища, в якому вона живе, від людей, з якими взаємодіє. Зазвичай цей процес відбувається стихійно, тут істотну роль відіграє життєвський досвід. Водночас у багатьох випадках цього досвіду буває недостатньо, наприклад, для оволодіння особливими професіями (педагога, актора, диктора), а інколи і просто для продуктивного і цивілізованого спілкування.

Спілкування є багатогранним процесом, який вивчається філософією, соціологією, загальною та соціальною психологією, лінгвістикою, педагогікою та іншими науками. Кожна з цих наук вкладає у це поняття свій зміст. Сучасна психологія трактує спілкування як: вид, тип, форму людської, зокрема, комунікативної діяльності (Д.Ельконін, О.Злобіна, В.Кан-Калик, О.Леонтьєв); необхідну умову розвитку людини, її соціалізації, індивідуалізації (В.Мерлін); складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, які породжені потребами спільної діяльності (Л.Карпенко).

Професійно-педагогічне спілкування викладача зі студентами реалізує такі цілі: передавання значущих норм і цінностей; регулювання спільної діяльності суб'єктів навчального процесу за допомогою різних засобів управлінського впливу на особистість; узгодження спільних дій; отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії; мотивування та стимулювання навчальної діяльності студентів. Змістом спілкування є інформація, передавання і прийом

якої здійснюється за допомогою засобів вербального (мови, мовлення) та невербального (поза, міміка, жести) спілкування. Результатом спілкування є досягнуте між його суб'єктами розуміння, встановлення взаємин, сприятливих для спільної діяльності викладача і студентів.

Педагогічна взаємодія викладача зі студентами є важливим чинником професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. У науковій літературі розроблено основні вимоги до взаємин у системі «викладач-студент», дотримання яких значною мірою сприяє ефективності навчально-виховного процесу [2, 3]. До таких вимог дослідники (І.Булах, Л.Долинська) відносять: формування у студентів почуття професійної єдності з викладачами; поєднання викладачем аспектів керівництва і співпраці під час організації навчального процесу; орієнтація педагогічного спілкування на зрілу особистість із розвинутою самосвідомістю; опора на професійні інтереси студентів; залучення студентів у різні форми науково-дослідницької діяльності; забезпечення наукової співпраці викладача і студентів; участь викладачів в організації студентського дозвілля.

Педагогічні взаємини викладача і студентів можна вважати оптимальними, якщо вони: сприятливі для професійного самоствердження особистості студента, його розвитку як майбутнього фахівця, створюють атмосферу психологічної захищеності для суб'єктів спілкування; формують позитивне взаємне оцінне ставлення викладача і студента один на одного; передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями у педагогічній взаємодії; забезпечують високий психологічний рівень спілкування й психологічної компетенції учасників педагогічної взаємодії [4].

Організаційно-управлінською основою педагогічної взаємодії є педагогічна позиція викладача. Академік І.Бех виокремлює три головні педаго-

гічні позиції викладача у спілкуванні [1].

Перша позиція – розуміння студента. Кожна людина хоче, щоб її розуміли. Розуміння дає змогу визначити психологічний стан студента, конкретизувати можливі дії щодо нього, встановити емоційний контакт з ним на основі емпатії («Вас щось бентежить?», «Ви чимось стурбовані?»). Розуміння викладачем студента потребує наявності у нього педагогічної спостережливості, емпатії та психологічної проникливості у внутрішній світ людини. Ось чому не варто викладачеві поспішати з оцінкою вчинку, а краще вислухати студента, зрозуміти його.

Допомагає розумінню студента й активне слухання. Своїм активним слуханням викладач допомагає партнеру сформулювати свою проблему, бути максимально відвертим. Активне слухання вимагає певних умінь, в яких виявляється поважне ставлення до розповіді студента, зокрема: встановлювати візуальний контакт; розуміти почуття; запитувати; чути і зрозуміти те, що мав на увазі студент; усвідомити те, про що студент говорить (почуття, мотиви); передати студентові, що його почули, зрозуміли; надихати студента до пояснення власної думки, позиції, поведінки; знімати емоційну напругу при розмові; розуміти невербальні сигнали співрозмовника (постава, міміка, жести); контролювати свою поставу, свій вираз обличчя та тон мовлення. Отже, вміння слухати полягає в здібності вислуховувати іншого, з повагою ставитися до його точки зору. Для ефективного слухання потрібний інтерес до партнера, спрямування уваги на сприймання його мови, виразу обличчя.

Формами активного слухання є нерефлексивне та рефлексивне слухання. Нерефлексивне слухання полягає в умінні мовчки підтримувати співрозмовника (позою, поглядом, мімікою) або словами «» Так, розумію, я слухаю...». Прийомами нерелек-

сивного слухання є: стримання себе у спробах перервати співрозмовника; надання можливості (часу) вільно висловлюватися студентові; зосередження на розумінні того, про що він говорить; спокійне реагування на його висловлювання.

Рефлексивне слухання викладач використовує тоді, коли студент хоче почути його думку, отримати підтримку. У цьому разі викладач висловлює своє розуміння проблеми, висловлює студентові співчуття, поділяє його точку зору. Таке спілкування особливо ефективне тоді, коли у студента є емоційна проблема (обурений, зазнав невдачі тощо), тоді варто викладачеві висловити розуміння цієї проблеми і співчуття йому.

Активно слухати студента викладачеві заважають такі комунікативні прийоми, як накази, команди, вказівки, погрози, застереження, повчання, нотації; критика, осуд, звинувачення, приниження, глузування.

Таким чином, у спілкуванні треба уважно вислуховувати аргументи студент, його пояснення причин своєї поведінки, зрозуміти зміст і мотиви повідомлення, сутність загальної ситуації, не поспішати з критичним висновком, інакше виникає взаємонеорозуміння – смисловий бар'єр, який спричиняє спочатку неповагу студента до викладача, а потім – небажання спілкуватися з ним.

Друга позиція викладача – це визнання студента як особистості. Це має прояв у вірі викладача в розум студента, його позитивному прагненні до розкриття своїх потенційних можливостей, урахуванні вікових особливостей юнацького віку та відповідному ставленні до їхніх проявів, бажанні допомогти студентові.

Третя позиція викладача – це безумовне прийняття студента як особистості, що означає: визнання його права на будь-які власні почуття без ризику втратити повагу викладача; увагу викладача до почуттів і думок студента; готовність їх почути й зро-

зуміти; бажання психологічно підтримати студента; повагу до позиції студента та віру в його сили й можливості. Безумовне прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення викладача до студента. Водночас вимогливість дає позитивні результати стосовно зростання особистості лише на фоні бажання їй допомогти.

Педагогічне спілкування як процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між викладачем і студентами має ціль, мотиви, зміст спілкування та способи його реалізації, а також функції. У психолого-педагогічній літературі знайшли відображення такі основні функції педагогічного спілкування: інформаційна, мотиваційно-спонукальна, контактна, соціально-перцептивна, інтерактивна, емоційно-ціннісна, регулятивна, рефлексивна.

Інформаційна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: приймати інформацію (активно і уважно вислуховувати і чути студентів; осмислювати, аналізувати, усвідомлювати, систематизувати і переносити інформацію; зберігати та передавати її, доповнювати інформаційні матеріали їх інтерпретацією; володіти голосом, дикцією).

Мотиваційно-спонукальна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: створювати на занятті сприятливий морально-психологічний клімат; викликати інтерес у студентів до навчання; викликати у суб'єктів спілкування переживання емоційного піднесення; виявляти інтерес до суб'єктів спілкування; спонукати студентів до участі у навчально-пізнавальній діяльності.

Контактна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: встановлювати єдність емоційних позицій викладача і студентів щодо змісту, цілей, способів спілкування і стосовно один одного (емоційний контакт); розуміти індивідуальні особливості і мотиви поведінки один од-

ного, схожості поглядів на предметний аспект спілкування (пізнавальний контакт); вступати у психологічний контакт зі студентами; встановлювати візуальний контакт.

Соціально-перцептивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: адекватно сприймати студента і розуміти його; «ввійти» в його положення; подивитися на світ його очима, помістити себе у систему його цілей і мотивів; прийняти суб'єкта спілкування таким, який він є; правильно сприймати за виразом обличчя, рухами і вчинками, а також мовленнєвими реакціями студента його психічний стан і емоційне переживання; спостерігати, «бачити» і швидко оцінювати педагогічні ситуації, труднощі у своїй діяльності і діяльності студентів; володіти засобами соціальної перцепції; виявляти розуміння внутрішнього стану студентів; адекватно реагувати на емоційний стан суб'єкта спілкування.

Інтерактивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини зі студентами; організовувати простір навчальної взаємодії; встановлювати й підтримувати зворотній зв'язок; делегувати студентові право й необхідність самостійно аналізувати події, факти; зосереджувати увагу на позитивному у спілкуванні зі студентами; цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; прагнути до ініціативи у спілкуванні, брати роль лідера; володіти вербальним і невербальними засобами комунікації; орієнтуватися в участі й умовах комунікації; підтримувати діалог і змінювати тему спілкування.

Емоційно-ціннісна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: використовувати емоційні звернення до аудиторії; викликати у суб'єктів спілкування почуттєві переживання; емоційно висловлювати свої думки і почуття; впливати на емоційну сферу вихованця; форму-

вати довірливі відносини у зоні взаємодії; відчувати позитивні емоції від спілкування.

Регулятивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії; зберігати достатній рівень самоконтролю; об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів.

Рефлексивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: адекватно оцінювати свою поведінку у ситуації спілкування; сприймати й аналізувати отриману від студента вербальну і невербальну інформацію; аналізувати процес педагогічного спілкування.

Кожен блок комунікативних умінь представляє собою відносно стійке утворення, що визначає механізм здійснення комунікативної діяльності. Водночас у цьому процесі всі ці вміння мають прояв у взаємозв'язку і

взаємодії.

Висновки. Важливою соціально-психологічною умовою взаємин викладача зі студентами є сприятливі особисті стосунки студентів у групі. Ось чому викладачеві треба налагоджувати добрі контакти з групою, привертати прихильність групи до себе, створювати й підтримувати сприятливий мікроклімат в колективі, коригувати ділові й міжособистісні стосунки студентів. Ефективність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від комунікативних здібностей викладача, його умінь і навичок успішного спілкування зі студентами. Професійність спілкування викладача виявляється, зокрема, у виборі ним тону висловлювання і у специфічних реакціях на дії студента. При цьому варто пам'ятати, що найвищою цінністю є особистість, а тому викладачеві ставитися до студента треба так, як би він хотів, щоб той ставився до нього.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.-2003.-№1.-с.17-29.
2. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник / І.С. Булах, Л.В. Долинська.-К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002.-114с.
3. Долинська Л.В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія: Збірник наукових праць.-К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999.-Випуск1 (4).-с.64-69.
4. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія: Збірник наукових праць.-К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998.- Випуск 2.-с.3-11.

СУХОПАРА І. Г.,
старший викладач,
Київський університет імені
Бориса Грінченка,
м. Київ

ГРУПОВА РОБОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі групової роботи як чинника формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності. Розглядаються педагогічні умови формування толерантності молодших школярів. приділяється увага способам організації дітей у групи.

Ключові слова: толерантність, виховання толерантності в учнів, групова робота, позаурочна діяльність.

В статье рассматривается проблема групповой работы как фактора формирования толерантности у младших школьников в внеурочной работе. Раскрываются педагогические условия формирования толерантности у детей младшего школьного возраста. Уделяется внимание способам организации детей в группы.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности у младших школьников, групповая работа, внеурочная деятельность.

The article deals with the problem of group work as a formation factor of tolerance in junior schoolchildren in after-hour activities. We consider pedagogical conditions of tolerance of the younger childrens. Focuses on the ways of organizing children in groups.

Key words: tolerance, forming of tolerance, group work role after-hour activities.

Постановка проблеми. Сучасні зміни, які відбуваються сьогодні в Україні майже в усіх сферах суспільного життя спричиняють посилення вимог до виховання активного, свідомого, відповідального, патріотичного громадянина своєї держави, який цінує себе як індивідуальність і поважає іншого, який має власні думки, погляди, точку зору. Суспільство потребує людини, яка має власний високий рівень культури й сприймає, визнає, поважає культуру іншої людини, готова взаємодіяти з нею на основі миру, взаєморозуміння, злагоди, толерантності. Завдання виховання такої особистості покладено саме на систему освіти, і загальноосвітні заклади навчання зокрема. Тому проблема формування основ толерантності у дітей молодшого шкільного віку, підготовка їх до вміння спілкуватись, навчатись, співпрацювати, взаємодіяти з іншими, які відрізняються іншою культурою, традиціями, національністю, соціальним статусом, віком, релігійними, політичними поглядами стає одним із провідних завдань початкової школи. Групова форма організації виховної роботи є однією з активних форм позаурочної діяльності, яка дозволяє школярам діяти, практично реалізовувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, прийняття спільного рішення, узгодження різних поглядів. Саме тому вона розглядається нами як важливий чинник формування толерантності у молодших школярів, що безпосередньо впливає на гармонійний розвиток особистості та подальших успіхів у суспільному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічних та методичних джерел з проблеми формування толерантності у молодших школярів виявив зацікавленість науковців до розгляду різних аспектів вирішення даної проблеми. У коло наукових інтересів входять питання визначення психолого-педагогічних основ розгляду толерантності (А. Ас-

молов, І. Бех, С. Бондарєва, Б. Гершунський, О. Докукіна, О. Клепцова, О. Кононко, О. Столяренко, К. Чорна, В. Шалін); виховання толерантності (Л. Бернадська, О. Грива, О. Матієнко, Б. Рієрдон, П. Степанов); формування толерантності у молодших школярів (С. Герасимов, Е. Койкова, О. Крушельницька); змісту виховання толерантності (Б. Вульфів, Т. Гурова, А. Погодіна); педагогічних технологій виховання толерантності (М. Бітянова, І. Вачков, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова, О. Шеколдіна).

Мета статті полягає в узагальненні підходів до визначення сутності та ролі, умов організації групової роботи як чинника формування толерантності молодшого школяра у позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Толерантність як важлива й необхідна умова існування сучасного світу трактується у «Декларації принципів толерантності» прийнятою Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури як «вміння жити в мирі й терпимості до різних людей, вірувань, позицій, здатність відстоювати свої права та свободи і при цьому не порушувати права та свободи інших, готовність до конструктивної взаємодії й взаєморозуміння з людьми, незалежно від їхніх поглядів і поведінки як основи цивілізованих відносин» [4, с. 64]. Толерантність розглядається як здатність людини бачити в іншому саме іншого – носія інших цінностей, поглядів, міркувань, поведінки; як позитивне ставлення до відмінностей; здатність подивитись на світ одночасно з різних точок зору: своєї та інших; ознака впевненості людини в собі; пізнання та розвиток власної особистості та індивідуальності.

У педагогічному контексті толерантність розглядається як моральна цінність (В. Андрієвська, О. Асмолов, Н. Асташова, І. Бех, С. Бондірева, В. Тишков, О. Швачко); ставлення до соціальних і культурних відмінностей (Р. Валітова, В. Гараджа, О. Клепцова,

Г. Кожухарь, А. Садохін, Л. Скворцов, П. Степанов); загальнолюдська якість особистості (Б. Вульф, П. Комогоров А. Петровський, Г. Солдатова).

Педагогом П. В. Степановим толерантність трактується як визнання, прийняття, розуміння. Визнання – це здатність бачити в іншому саме іншого, як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, а також усвідомлення його права бути іншим, відмінним від інших. Прийняття – позитивне безумовне ставлення до таких відмінностей. Розуміння – це вміння бачити іншого зсереди, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору: своєї власної та його [6, с. 18].

Отже, розглянувши вищезазначені тлумачення, можна дати узагальнене визначення толерантності як складного інтегративного особистісно-морального утворення особистості, яка має систему цінностей та інтересів і готовність їх захищати, одночасно з повагою ставитись до позицій і цінностей інших людей, взаємодіяти з ними на основі злагоди і порозуміння.

Дослідник Т. Гурова визначає «толелерантність молодшого школяра» як стійку особистісну властивість, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших без збитку для власної особистості; сформованістю вмінь налагоджувати стосунки з іншими людьми шляхом діалогу; передбачає здатність регулювати прояв власних негативних емоційних і поведінкових реакцій на інакшість [3, с. 274].

Російський дослідник С. Герасимов розуміє виховання толерантності у молодших школярів як цілеспрямований, планомірно організований професійально компетентним учителем першої ступені загальної освіти процес формування в учнів толерантності: терпимого ставлення до іншого роду поглядів, нравів, звичок, поваги до особливостей різних народів, націй, релігій; процес розвитку толерантної

свідомості, світогляду, почуттів, якостей особистості молодшого школяра, а також здібності до толерантної взаємодії на основі використання системи педагогічних засобів. [1, с. 146].

Виховання толерантності в учнів розуміємо як процес взаємодії вихователя і вихованців з метою формування толерантності як цінності, якості особистості, яка буде виявлятися у поведінці та вчинках учнів. Формування толерантності у молодших школярів розглядаємо як початковий, пропедевтичний етап виховання толерантності, її становлення і розвитку в ході спеціально організованої діяльності вчителя з молодшим школярами.

Можна погодитись з думкою педагога А. А. Погодіної щодо визначення мети виховання толерантності у молодших школярів, а саме «виховання у підростаючого покоління потреби та готовності до конструктивної взаємодії з людьми та групами людей незалежно від їх національної, соціальної, релігійної приналежності, поглядів, світогляду, стилів мислення та поведінки» [5, с. 8].

Отже, для виховання толерантності у молодших школярів потрібно виховувати повагу до себе, повагу до іншого та вчити конструктивній взаємодії на основі злагоди та порозуміння. Для виховання поваги до себе доцільно розвивати почуття власної гідності, впевненості у собі, відповідальності, формувати адекватну самооцінку, прагнення до саморозвитку, розвивати активність, ініціативність, творчість, креативність молодших школярів. Для виховання поваги до іншого необхідно розвивати здатність бачити та розуміти відмінність іншого, сприймати цю відмінність як цінність, визнавати за іншим право бути таким, яким він є, емоційно сприймати інших (емпатія). Для оволодіння навичками конструктивної взаємодії потрібно вчити дітей спілкуватись, вести діалог, полілог, дискусію, дотримуючись культури спілкування, не створювати конфліктні ситуації, вміти вирішувати

конфлікти на основі поваги, злагоди, порозуміння, пошуку компромісу.

Широкі можливості для виховання толерантності у молодших школярів дає творчо організована позаурочна діяльність, яка дозволяє дітям виявляти здібності, розкривати таланти, спробувати себе в різних ролях, вчитись спілкуватись, взаємодіяти з іншими. Позаурочна діяльність розглядається як організація у позаурочний час різноманітних видів діяльності та спілкування, які забезпечують виховання й соціалізацію школярів. Важливим у позаурочній діяльності є:

- спеціально організоване і свідомо здійснюване спілкування й діяльність школярів;
- індивідуальний виховний вплив та суб'єкт-суб'єктні відносини з учнем.

Враховуючи основні принципи позаурочної діяльності, такі як добровільність, цікавість, емоційність, розвиток ініціативи, самодіяльності, винахідливості, творчості, використання ігрових форм, суспільну спрямованість, доцільною можна вважати організацію діяльності школярів у груповій формі (взаємодія між учасниками виховного процесу реалізується через співпрацю у малих групах).

Групова форма роботи дозволяє спілкуватись, гратись, співпрацювати у невеликій кількості учнів (3 – 6 чоловік). Навчальна діяльність у класі в кількості 25 – 30 учнів не дає можливості організувати повноцінне спілкування і співпрацю, взаємодію з однокласниками. Молодші школярі не здатні підтримувати контакт з такою кількістю ровесників. Як зазначає науковець Голованова Н. Ф. «у класі переважає відкрита активність вчителя при пасивній позиції дітей» [2, с. 2].

У позаурочній діяльності в групі школярі діляться інформацією, обмінюються досвідом, краще пізнають свої можливості та можливості інших однокласників. Кожна дитина має можливість спробувати себе в різних ролях – лідера, координатора, органі-

затора, виконавця, виявити свої найсильніші сторони, і отримати стимул до розвитку тих здібностей, яких не має. В учнів відбувається формування культури власної гідності, впевненості у своїх можливостях та здібностях, самовираження їхньої особистості, що сприяє формуванню толерантності. Взаємодія дітей у групі відбувається на емоційному рівні, вони співпереживають, вчаться співчувати, що розвиває емпатію, яка є складовим компонентом толерантності. Груповою роботою буде сприяти вихованню у дітей відповідальності, яка є важливою складовою толерантності. У ході спільної діяльності учням потрібно буде виконувати певні доручення. Доручення будуть привчати дитину до відповідального ставлення. Будь-яке доручення має дві однаково значущі складові: міру повноваження (тебе попросили, тобі довірили, крім тебе ніхто не зможе це зробити, від тебе очікують дій, від тебе залежить успіх справи) і міру відповідальності (від тебе вимагаються зусилля волі, наполегливість, зосередженість, відмова від більш цікавих справ). Робота в невеликих групах надає можливість молодшим школярам діяти, практично реалізовувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, активного слухання, прийняття спільного рішення, узгодження різних поглядів.

Важливим є питання про склад та способи організації таких груп. Діти можуть об'єднуватись в такі групи: за власним бажанням і за пропозицією вчителя. Об'єднання дітей за власним бажанням може відбуватися на основі спільних інтересів, симпатій, уподобань, дружніх відносин. Таке об'єднання дає можливість для спілкування й взаємодії з однодумцями, що дозволяє висловлювати власну точку зору, яка буде сприйматись і визнаватись іншими без упереджень, що відповідно буде підвищувати власну самооцінку, виховувати почуття власної гідності, розвивати творчі здібності, таланти.

Об'єднання дітей за пропозицією педагога буде носити цілеспрямований виховний вплив, відповідати меті та завданням, які ставить вчитель початкових класів.

1. Вчитель для виконання спільного завдання може запропонувати найбільш активним учням створити команду друзів, однодумців. Така команда буде досить ефективно співпрацювати: діти зможуть вільно висловлювати власні погляди, вносити пропозиції, розподіляти ролі та завдання, успішно досягати результату.

2. Вчитель може запропонувати об'єднатись в одну команду всім лідерам класу. Школярі в такій команді будуть вчитись вислуховувати точку зору іншого, критично її оцінювати, аргументувати, доводити свою позицію, вносити раціональні пропозиції, розподіляти роботу, доводити справу до кінця. Лідери зможуть побути в іншій ролі, що буде вчити їх толерантно, з повагою ставитись до поглядів однокласників, шукати шляхи порозуміння, вчитись домовлятись.

3. Вчитель пропонує об'єднатись дітям за власним бажанням і призначає відповідальним учня, який має певні організаторські здібності, але не є визнаним авторитетом класу. У такому разі дитина, яка буде очолювати групу зможе виявити й розкрити організаторські здібності, спробувати побути в ролі лідера. Це буде сприяти підвищенню самооцінки, діти зможуть по-іншому подивитись на свого однокласника, розкрити приховані здібності учня. В той же час на школярів не буде тиснути авторитет визнаного лідера, а лідер спробує себе в іншій ролі, зрозуміє почуття інших.

4. Вчитель може об'єднати в одну команду дітей, які мало спілкуються між собою (представники різних дружніх груп). В такому разі спільне завдання згуртує школярів. Учнім доведеться спілкуватись між собою, знаходити те, що їх об'єднує, виявляти спільні інтереси, вислуховувати, з повагою ставитись до інших пропозицій,

ділитися інформацією, обмінюватись досвідом, краще пізнавати своїх однокласників.

5. Вчитель пропонує об'єднатись в групу на основі спільних інтересів, уподобань та інших ознак. З цією метою вчитель пропонує учням написати на аркуші паперу свої улюблені справи, інтереси, бажання, художні твори, фільми, мультфільми, ігри, свята та інше, далі знайти друзів, у яких однакові записи. Учнів групи будуть об'єднувати спільні інтереси у вільний час. Це допоможе їм поглибити свої знання в сфері їхніх інтересів, знайти корисну інформацію, з повагою ставитись до думок однокласників, знаходити спільні рішення, виявляти творчі здібності.

6. Вчитель може об'єднати в групу для виконання завдання окремо дівчат і окремо хлопчиків. Відомо, що в дружніх стосунках дівчата віддають перевагу дівчатам, а хлопчики – хлопцям, отже взаємодія в таких групах буде здійснюватись на основі доброзичливості, кожна дитина буде мати можливість виявити свої здібності, розкрити таланти, спільно досягти бажаного результату.

Групова робота буде виступати чинником формування толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності за умов організації вчителем ряду важливих педагогічних умов:

- організація взаємодії учнів у групі на основі співпраці, поваги, співрозуміння, емпатії, відповідальності;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учнів у взаєминах, спілкуванні, спільній діяльності;
- навчання дітей культурі спілкування;
- спільне обговорення, сприйняття і дотримання учнями правил, законів, традицій класу, групи;
- створення психологічного комфорту для школярів у спільній діяльності;
- створення ситуацій успіху для окремих членів групи та для всієї групи;

- можливості вибору завдань, форми роботи, способу об'єднання в групи.

Висновки. Групова робота у позаурочній діяльності, виконуючи виховну, пізнавальну, комунікативну, творчу функції, дозволяє створювати умови для формування толерантності у молодших школярів, мотивує учнів до саморозвитку, самовдосконалення, сприяє розвитку особистісних та соціальних якостей дітей молодшого

шкільного віку, комунікативних, організаторських умінь. Важливим у такій роботі буде спрямування вчителя початкових класів на формування толерантності у молодших школярів, раціональна, усвідомлена, цілеспрямована організація позаурочної роботи, застосування групових форм роботи у позаурочній діяльності, дотримання педагогічних умов формування толерантності, використання різних способів об'єднання дітей у невеликі групи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Герасимов С. А. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Герасимов. – Архангельск, 2004. – 269 с.
2. Голованова Н.Ф. Особенности технологии воспитательной работы в начальной школе / Н.Ф. Голованова // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 3. – С. 1 – 9.
3. Гурова Т. Ю. Зміст і значення виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору / Т. Ю. Гурова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Зб. наукових праць : Вип. 14 (67). – Запоріжжя, 2011. – Ч. 2. – С. 271 – 276.
4. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
5. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа / А. А. Погодина // История (ПС). – 2002. – № 11(16 - 22 марта). – С.6–10.
6. Степанов П. В. Воспитание детей в духе толерантности / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2002. – № 2. – С. 18 – 20.

ТАРАСЕНКО Т.В.,
асистент, кафедра англійської
філології та методики
викладання англійської мови,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Стаття присвячена проблемі формування та розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога. На основі аналізу науково-методичної літератури визначено роль мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога як головної передумови успішної навчальної і професійної діяльності. У статті подано аналіз основних складників мотиваційного компонента особистості учителя-філолога як фахівця, який засобами мови і літератури здатен звертатися безпосередньо до розуму і почуттів учнів, формуючи емоційно-ціннісне ставлення молодого покоління до навчання і знань загалом. Визначено, що розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога сприяє організація професійної підготовки фахівця на принципах наукової ініціативи, спрямованості на самостійну творчу працю, здійснення професійно-педагогічної рефлексії на всіх етапах цілісного освітнього процесу, забезпеченої впровадженням контекстного навчання, завдяки якому відбувається інтеграція пізнавальних мотивів студентів у професійні.

Ключові слова: мотиваційний компонент особистості, гуманістична парадигма, саморозвиток, ціннісні орієнтації, пізнавальний інтерес, професійний намір, контекстне навчання.

Статья посвящена проблеме формирования и развития мотивационного компонента личности будущего учителя-филолога. На основе анализа научно-методической литературы определена роль мотивационного компонента личности будущего учителя-филолога как главной предпосылки успешной учебной и профессиональной деятельности. В статье представлен анализ

основных составляющих мотивационного компонента личности учителя-филолога как специалиста, который средствами языка и литературы способен обращаться непосредственно к уму и чувствам учеников, формируя эмоционально-ценностное отношение молодого поколения к учебе и знаниям в целом. Определенно, что развитию мотивационного компонента личности будущего учителя-филолога содействует организация профессиональной подготовки специалиста на принципах научной инициативы, направленности на самостоятельный творческий труд, осуществление профессионально-педагогической рефлексии на всех этапах целостного образовательного процесса, обеспеченной внедрением контекстного обучения, благодаря которому происходит интеграция познавательных мотивов студентов в профессиональные.

Ключевые слова: мотивационный компонент личности, гуманистическая парадигма, саморазвитие, ценностные ориентации, познавательный интерес, профессиональное намерение, контекстное обучение.

The article is devoted to the problem of formation and development of a motivational component of the future teacher-philologist's personality. On the basis of the analysis of scientific and methodical literature the role of a motivational component of the future teacher-philologist's personality as main precondition of successful educational and professional activity is defined. The analysis of main components of a motivational sphere of the future teacher-philologist's personality as a specialist who is capable to address directly to mind and feelings of pupils by means of language and literature, forming the emotional and valuable relation of young generation to study and knowledge as a whole is submitted in the article. It is certain that development of a motivational component of the future teacher-philologist's personality is promoted by the organization of professional training on the principles of scientific initiative, orientation on independent creative activity, implementation of a professional and pedagogical reflection at all stages of the complete educational process, provided with introduction of contextual training thanks to which there is an integration of the cognitive motives of students into the professional ones.

Key words: motivational component of the personality, humanistic paradigm, self-development, valuable orientations, cognitive interest, professional intention, contextual training.

Постановка проблеми. В останні два десятиріччя в Україні, як і в більшості пострадянських країн, в умовах зміни соціальних пріоритетів, впровадження гуманістичної парадигми

змінилися вимоги до освіти. Причиною цього – зростаюче розуміння того, що основною цінністю сучасного суспільства є професійно і соціально компетентна особистість, здатна до ефективної діяльності в різних сфе-

рах. У зв'язку з цим ускладнюються і функції сучасної освіти, змінюється їх спрямованість. Якщо на попередніх етапах розвитку суспільства роль освіти в основному зводилась до передачі соціального досвіду від старшого покоління до молодшого, то сьогодні на перший план виступає її функція стимулювання й розвитку самостійної, з активною громадською позицією особистості, виховання творчої індивідуальності. У процесі становлення і розвитку особистості молодшої людини важко переоцінити роль учителя-філолога, який засобами мови і літератури здатен звертатися безпосередньо до розуму і почуттів учнів, формуючи емоційно-ціннісне ставлення молодого покоління до навчання і знань загалом. Досягнення цілей гуманістичної освіти потребує розв'язання низки проблем, які сьогодні наявні у сфері підготовки вчителів філологічних спеціальностей. Докорінні зміни, що відбуваються у сучасному світі, значне зростання інформаційної навантажності та інтенсивності комунікації між різними країнами потребує суттєвих змін у змісті загальнокультурної, методологічної та методичної підготовки учителя-філолога. У багатьох вищих педагогічних навчальних закладах переважає викладання, орієнтоване на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки вчителя-філолога, формуванню ж особистісного компонента майбутнього фахівця приділяється недостатньо уваги, хоча у практичній діяльності педагога саме цей компонент відіграє ключову роль. Розвиток мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ дасть змогу вирішити низку проблем, які виникають у сфері підготовки та адаптації педагога-словесника.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему формування та розвитку мотиваційного компонента особистості педагога досліджували такі науковці, як І. Бех, С. Вершиловський, В. Давидов, А. Маркова, Є. Павлутенков,

В.Рогова, В. Семиченко та інші. Зважаючи на значні досягнення науковців у вирішенні зазначеної проблеми, слід зауважити, що основні положення їх досліджень щодо мотиваційної сфери особистості вчителя та студента мають загальний характер, проблема пошуку шляхів формування та розвитку мотиваційного компонента особистості вчителя-філолога потребує комплексного вирішення з огляду на специфіку професійної діяльності цього фахівця. Насамперед, слід брати до уваги теоретичні й практичні питання підготовки вчителя-філолога, які висвітлили в своїх працях О. Бердичевський, П. Бех, Л. Биркун, О. Бігіч, Н. Гез, І. Зимня, Л. Кадченко, М. Князян, С. Ніколаєва, Є. Пасічник, Ю. Пасов, Н. Склярєнко, В. Цетлін та інші науковці.

Формування цілей статті. Метою статті є дослідження особливостей формування та розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога.

Виклад основного матеріалу. Ідея і практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості – унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я – як домінуючої соціальної вартості, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує певних умов. Перенесення основних акцентів із когнітивного плану (система знань, умінь і навичок) на розвиток творчих можливостей особистості, впровадження гуманістичної парадигми зумовили зміну характеру сучасної освіти і навчання. Як зазначає М. Ткаченко, гуманістична освітня парадигма основною цінністю визнає людину, розглядаючи культуру і соціум як взаємопов'язані детермінанти освіти, спрямовані на підтримку процесів індивідуального саморозвитку і самовизначання особистості. Основним завданням освітніх закладів є розвиток особистості, а головним результатом – становлення унікальної індивідуальності учня [7, с. 45]. У цьо-

му контексті першорядного значення набувають проблеми адаптації випускників шкіл до потреб суспільства, і в числі цих проблем особливої гостроти набуває виховання й освіта, оскільки за останні два десятиріччя відбулися кардинальні зміни у сферах соціальної моралі й культури.

Відомо, що виховання – це процес, орієнтований на особистість, який регулюється зсередини й детермінується внутрішнім світом людини. Саме освітні заклади відіграють провідну роль у процесі створення ефективної системи формування особистості. Якість навчання і виховання школярів набуває особливого державного значення в наш час, тому система вищої педагогічної освіти перебуває у стані вдосконалення й реформування. Зросла потреба в педагогічних кадрах, здатних до створення оптимальних умов для саморозвитку, самоосвіти і самореалізації особистості в різних типах навчальних закладів. На думку К. Литвинової, із якою ми повністю погоджуємося, в основу культурно-виховного середовища має бути покладена ідея людини, її цінності [3, с. 33]. Виконання цієї умови потребує розв'язання суперечностей, які наявні сьогодні у сфері підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів-філологів, які завдяки специфіці предметів, що вони викладають, мають надзвичайний вплив на духовну сферу учнів: між орієнтацією на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки та особистісним і професійним розвитком майбутнього фахівця – ерудованого, культурного спеціаліста, носія духовних цінностей власного народу й посередника в міжкультурному обміні.

Мова відіграє найважливішу роль у процесі інтернаціоналізації культур, глобалізації міжкультурної комунікації, діалогу культур на основі лексико-семантичного взаємоперекладу. Очевидною є також значущість мови у вербальних видах творчості, насамперед, у художній літературі, де мовні засоби виконують важливу естетичну функ-

цію, відіграючи важливу роль у втіленні художнього образу. Ознайомлення з кращими творами рідної та світової літератури сприяє розвитку духовних якостей особистості, її творчого потенціалу. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей. Професійний розвиток особистості – це процес цілісного розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності; невід'ємними складниками цього процесу є системність, гуманістична спрямованість, інтегрованість знань, умінь, навичок, індивідуалізація. Мотивація виступає стрижнем цього процесу, зумовлюючи навчальну і педагогічну діяльність майбутнього вчителя-філолога.

Дослідники педагогічної діяльності приділяють мотиваційному компоненту особистості вчителя багато уваги. В. Давидов стверджує, що мотивація є не тільки передумовою навчальної діяльності, а і її результатом, її новотвором; повноцінне формування навчальної діяльності веде до якісних змін і в мотиваційній сфері [2, с. 26]. Щоб керувати процесом мотивації у вищому навчальному закладі, треба визначити, яким її видом керується студент у своїй діяльності. Є. Павлютенков визначає мотиваційну сферу особистості як інтегральну якість, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, які складають основу мотивів. Науковець виділяє два типи мотивів: опосередкований і неопосередкований. У тому разі, коли професія обирається як засіб реалізації цілей, які знаходяться поза самою професією, йдеться про опосередковану мотивацію (соціальні, матеріальні, престижні, моральні, утилітарні мотиви). Якщо ж вибір стимулюється самою професією, йдеться про неопосередковану мотивацію (естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, мотиви, пов'язані зі змістом праці) [4, с. 62]. Саме під час

навчання у вищому навчальному закладі відбувається трансформація загальних мотивів у професійні.

Професійний намір як перспектива може стати мотивом навчання, в основі якого лежить потреба в одержанні знань, необхідних студенту для обраної професії. У навчанні будь-якого предмета, зокрема філологічних дисциплін, наявні різні види мотивації. Головні з них – це внутрішня (процесуальна) мотивація, яка породжується самою навчальною діяльністю, і зовнішня, або широка соціальна мотивація, яка виступає як зовнішня по відношенню до діяльності студента під час занять. В свою чергу, кожна з цих видів мотивації поділяється на підвиди. В.Рогова, вивчаючи мотивацію вчителя іноземної мови (те ж саме можна сказати і про вчителів-філологів загалом), відносить до внутрішньої мотивації такого фахівця комунікативну, адже саме вона забезпечує мовленнєвий намір та ситуативний інтерес; операційно-інструментальну, яка забезпечує процесуальний інтерес, робить цікавим виконання навчальних завдань; пізнавальну, яка забезпечує інтерес до навчальної дисципліни. До зовнішньої мотивації, на думку В. Рогової, зазвичай відносять соціально зумовлену (пов'язану з усвідомленням студентами смислу навчання) й особистісно зумовлену [5, с.15] (з огляду на досліджувану нами проблему такою, що забезпечує необхідність знання філологічних дисциплін для майбутньої роботи). До зовнішньої мотивації майбутнього вчителя-філолога можна віднести соціально зумовлену (пов'язану з усвідомленням студентами смислу навчання) й особистісно зумовлену (таку, що забезпечує необхідність знання філологічних дисциплін для майбутньої роботи). Якщо професійний намір розглядати як фактор стимулювання, він може входити до складу як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації. Значною мірою це стосується широких соціальних мотивів: професійний вибір частково визнача-

ється усвідомленням значущості соціальних запитів і водночас залишається особистісним.

Активна участь особистості в усіх сферах життя, прояв розуму, почуттів, волі, творчості, чуйності, здатність співпереживати – якості, притаманні культурній людині, – зумовлюють мотивацію, яка в подальшому сприятиме успішному оволодінню професією вчителя-філолога. Ціннісно-мотиваційний компонент особистості педагога базується на вимогах гуманізації освіти. Його змістовними характеристиками виступають загальнолюдські моральні цінності (доброта, людяність, гуманізм, толерантність, почуття гідності тощо), які становлять основу духовності особистості. Саме тому лише за умови відповідальності перед майбутнім, поєднання свідомої спрямованості і великої любові до людей починається формування особистості педагога. Учитель-філолог передусім має усвідомлювати власну відповідальність за формування особистості учня найпотужнішим із засобів – словом. Для успішного досягнення педагогом-словесником освітньо-виховних цілей при підготовці такого фахівця у педагогічному ВНЗ необхідно створити механізм, який допоможе розвивати у майбутніх спеціалістів не тільки мотивацію до навчання і професійної діяльності, а й мотивацію до постійного самовдосконалення.

В. Семиченко зазначає, що мотиваційна сфера професійної діяльності виконує ряд функцій, а саме:

- спонукальну – потребу в певному виді професійної діяльності, активізація її виконання;
- спрямовуючу – визначає вибір і характер цілі у професійній діяльності;
- регулюючу – визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів професійної діяльності [6, с. 97].

Особливу увагу В. Семиченко приділяє формуванню мотиваційної сфери вчителя, беручи до уваги найіс-

тотнішу ознаку педагогічної діяльності – її спрямованість на іншу людину. Дослідниці виділила рівні реалізації цього структурного елемента педагогічної діяльності. На першому рівні мотиваційна сфера вчителя охоплює діапазон важливих для нього потреб, задоволення яких зумовлює характер його діяльності. На другому рівні – формально-рольової відповідності, яка, з одного боку, обмежує сферу реалізації потреб, поведінка вчителя з іншого боку значною мірою залежить від того, які спонуки він вважає прийнятними, що іноді веде до відмови від повноти життєвої самореалізації. На третьому рівні увага вчителя зміщується на потреби учнів [6, с.307].

Для розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога навчальний процес у педагогічному ВНЗ має бути побудований на принципах наукової ініціативи, спрямованості на самостійну творчу працю, здійснення професійно-педагогічної рефлексії на всіх етапах навчання. Ефективним інструментом формування та розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога виступає контекстне навчання, через яке, на думку А. Вербицького, вирішується проблема єдності навчання й виховання у межах цілісного освітнього процесу [1]. Реалізація динамічної моделі діяльності студентів у контекстному навчанні відбувається від суто навчальної діяльності (наприклад, у формі лекційно-семінарських занять), через квазіпрофесійну (проектування, рольові та ділові ігри), навчально-професійну (науково-дослідницька робота, педагогічна практика) до власно професійної діяльності. При впровадженні контекстного навчання у формах організації педагогічного процесу динамічно моделюється загальнокультурний, духовний, предметний, соціальний та освітній зміст життєдіяльності студента, здійснюється трансформація його навчально-пізнавальної діяльності у соціально-практичну.

Через контекстне навчання відбувається актуалізація навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога-словесника, стимулювання його творчої діяльності. Використання інноваційних освітніх технологій підвищує мотивацію майбутніх учителів до навчання і спонукає використовувати такі технології спочатку під час проходження практики, а потім і у процесі роботи, що сприяє розвитку мотивації до професійної діяльності.

Висновки. Мотиваційний компонент є важливим складником особистості майбутнього вчителя-філолога. Мотиваційний компонент особистості майбутнього вчителя-філолога базується на вимогах гуманізації освіти. Становлення особистості майбутнього вчителя-філолога передбачає засвоєння гуманістичних цінностей, формування на їх основі стійкої індивідуальної системи цінностей професійної діяльності і передачу молодому поколінню засобами мови і літератури загальнолюдських цінностей. Цінності професійної діяльності у процесі інтеріоризації стають основою ціннісних орієнтацій і внутрішньої мотивації особистості викладача та детермінують його поведінку. Внутрішню мотивацію майбутнього вчителя-філолога зумовлює бажання займатися творчою педагогічною діяльністю, любов до дітей, прагнення передати їм свій досвід, захоплення мовами, літературою, пізнавальний інтерес, усвідомлення відповідальності за формування особистості учня. Ефективність формування і розвитку мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога забезпечує організація професійної підготовки фахівця на принципах наукової ініціативи, спрямованості на самостійну творчу працю, здійснення професійно-педагогічної рефлексії на всіх етапах навчання, забезпеченої впровадженням контекстного навчання, через яке вирішується проблема єдності навчання й виховання у межах цілісного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
3. Литвинова К. А. Про деякі передумови формування педагогічної культури майбутніх вчителів / К. А. Литвинова, В. В. Сагарда // Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. Вип. 79. – К.: Вища шк., 1994. – С. 32 -37.
4. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 61-64.
5. Рогова В. Г. Основные пути повышения эффективности обучения на современном этапе / В. Г. Рогова. – М.: Высшая школа, 2001. – 31 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «направленность». (Лекции, практические занятия, занятия для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
7. Ткаченко М. В. Розвиток професійно значущих якостей майбутніх педагогів (технологічний підхід): Методичний посібник / М. В. Ткаченко. – Одеса: Видавнича організація Одеський юридичний інститут ХНУВС, 2006. – 78 с.

УСЕНКО К.В.,
студентка,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ГУМАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН МІЖ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті автор розглядає процес гуманізації взаємин між учнями старших класів, аналізуючи досвід минулих поколінь та створюючи перспективний план виховної роботи на майбутнє.

Ключові слова: гуманізація, виховання, старшокласники.

В статье автор рассматривает процесс гуманизации отношений между учащимися старших классов, анализируя опыт прошлых поколений и создавая перспективный план на будущее.

Ключевые слова: гуманизация, воспитание, старшеклассники.

The article examines the process of humanizing the relationship between high school students, analyzing the experience of past generations and creating a roadmap for the future.

Key words: humanism, education, high school.

Процес демократизації суспільства пов'язаний із гуманізацією відносин у всіх сферах соціального життя. Сучасне суспільство вимагає високо-розвиненої, відомої, творчо активної, відповідальної особистості, яка здатна до відповідальності та керується у своїй діяльності та поведінці гуманістичними цінностями. Таку людину може виховати школа, де пріоритетом є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до самовизначення та міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах.

Останні наукові дослідження проголосили учня суб'єктом власного розвитку, проте, до нього нерідко ставляться як до об'єкта педагогічного впливу. У сучасних умовах недостатньо уваги надається вихованню міжособистісних стосунків між учнями, таких як дружба, співчуття, доброта, взаєморозуміння, гуманність, толерантність. На сьогоднішній день ми маємо все ще низький рівень психолого-педагогічної культури учнів, відсутні цілісність і системність у вихованні гуманних стосунків.

За визначенням словника С. У. Гончаренка, гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – прогресивний напрям духовної культури, що звеличує людину як найбільшу цінність у світі, утворює право людини на земне щастя, захист прав на свободу, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей.

Проаналізувавши наукові роботи, ми визначили ряд причини гальмування розвитку гуманістичних якос-

тей в учнів старших класів:

- особливості сімейного виховання;
- низький рівень або відсутність гуманістичного виховання у дошкільній освіті;
- недостатність гуманістичного виховання у початковій школі;
- оточуюче середовище.

Наша робота присвячена взаєминам учнів старшого шкільного віку, саме цей вік характеризується гостротою відносин як між вчителями і учнями, так і між учнями взагалі (Л. І. Божович, І. С. Кон та ін.).

Проблема гуманізації взаємин учнів викликає особливий інтерес дослідників в усі часи. Предметом дослідження філософів перш за все є категорія “відносини”, яку вони розкривають крізь призму діалектичних зв'язків особистості з оточуючою дійсністю (Л. М. Архангельський, М. С. Каган, О. Б. Старовойтенко та ін.).

Феномен “гуманізм” вчені розглядають як засіб світобачення, система поглядів, у контексті якої визнається цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя та розвиток своїх здібностей. Фахівці у галузі філософії моралі (В. А. Блюмкін, Я. С. Болгаріна, Л. В. Сохань та ін.) вивчають моральні (гуманістичні) цінності, їх сутність, специфіку та місце в духовному світі особистості.

Психологічні аспекти гуманістичного виховання розкриті у працях І. Д. Беха, О. О. Бодальова, М. Й. Борисевського, О. В. Киричука та інших дослідників.

Об'єктом нашого дослідження є

процес гуманізації взаємин старшокласників.

Предметом дослідження нами визначено виховання та гуманізація взаємин учнів старшого шкільного віку.

Методологічну базу дослідження складають: філософські праці вітчизняних і зарубіжних авторів, орієнтовані на розглядання особистості як вищої цінності, суб'єкта життєтворчості, розвиток її на гуманній основі (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, Л. В. Сохань, та ін.); педагогічні праці, в яких розкривається виховний процес спілкування, його головні сутнісні ознаки і характеристики з позицій гуманної педагогіки (Ш. О. Амонашвілі, А. М. Бойко, В. О. Сухомлинський та ін.).

Робота в руслі даної проблеми вимагає уточнення понять “гуманізм”, “міжособові стосунки”, “особистість”, «учні старших класів».

Гуманізм – це система поглядів на людину як на найвищу цінність, що склалась історично, яка вважає благо людини критерієм суспільної оцінки, а принцип людяності – необхідною нормою відносин між людьми. В його основі – сукупність моральних цінностей і норм поведінки, що стверджує ставлення до людини як “міри всіх речей” [1].

Ми вважаємо, що впровадження ідей гуманізму має брати початок з урочної та позаурочної діяльності школи, впровадження ідей гуманізму в управлінні, у взаємовідносинах всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, вчителів, батьків.

Міжособові стосунки – це система настановлень, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями і організаціями сумісної діяльності і виступають основою формування соціально – психологічного клімату у колективі. В багаточисельних працях, присвячених вивченню груп і колективів, груповій динаміці, групоут-

воренню, колективуотворенню і т.д., показано вплив організації сумісної діяльності і рівня розвитку групи на становлення міжособистісних відносин, а також зворотний вплив міжособових стосунків на зміцнення, ціннісно-орієнтаційну єдність членів колективу. Експериментальні дослідження міжособових стосунків мають давню традицію і багатий методичний арсенал.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів (Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. М. М'ясищев, К. Роджерс) дають нам розуміння особистості як поняття, що відображає соціальну природу людини, її ставленням до світу, природи, суспільства, людей, до самої себе. М. М. Бахтін вважає, що особистість весь час має брати відповідальність за своє буття і відповідально діяти зі свого єдиного і неповторного місця в бутті.

Особистість учнів старших класів, за визначенням психологів, характеризується як людина, яка стрімко виходить за межі шкільних інтересів, відчуваючи себе дорослою, різними способами прагне долучитися до життя дорослих. Сучасні учні старших класів відчують на собі перебіг суспільних змін. Від них вимагається професійне самовизначення, учні мають вже з'ясувати пріоритети своїх вмінь і здібностей. Домінування егоїстичних мотивів лишає відбиток на стосунках з однолітками, де переважають не духовно-моральні принципи, а а мотиви самоствердження, домінування, тощо. Сучасні взаємини між учнями старших класів є результатом навчально-виховного процесу школи, починаючи з 1 класу. І, на сьогоднішній день, беручи до уваги навчальну практику, ми можемо визначити, що рівень взаємин між учнями не є досить високим.

Гуманність - це інтегральна моральна якість особистості, узагальнена характеристика її поведінки, в якій реалізується принцип гуманізму. Вона синтезує гуманістичні знання,

почуття і поведінку, характеризує ставлення до людей. У її підвалинах - потреба у турботі й повазі до людей. Гуманні стосунки об'єктивно виникають на ґрунті потреби особистості робити людям добро як мотиву її поведінки. Змістову сторону гуманних стосунків складають: людяність, повага особистої гідності, доброзичливість, милосердя, справедливість, толерантність, відповідальність, протидія злу та насильству. Основою гуманних стосунків є благородство, почуття провини й покаяння, благоговіння перед життям.

Гуманізація взаємин старшокласників постає перед нами як взаємозворотний процес олюднення учнівського спілкування на основі суб'єкт - суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, визнання за кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір і волевиявлення. Гуманізація взаємин як двосторонній процес, передбачає співпрацю і співтворчість педагогів і вихованців, створення умов для їх саморозвитку і взаєморозвитку, ствердження особистої гідності школяра. Результатом гуманізованих взаємин є олюднена (гуманна) особистість вихованця.

Найбільш сприятливими умовами для гуманізації взаємин старшокласників, на наш погляд, є позакласна робота. Саме тут реалізується особистісний потенціал учня, його індивідуальна неповторність. У позаурочній роботі вчитель може застосовувати арсенал нетрадиційних методів виховання для розвитку особистості учня.

Виховання особистості учнів старших класів - це новий виховний процес ХХІ ст., що має бути спрямований на особистість дитини, сприйняття її і ставлення до неї як до особистості, унікального індивіду, створення умов для розвитку його особистості, реалізації потенційних можливостей і творчості. Виключне значення при цьому має атмосфера довіри та взаємовідповідальності індивідів. Дана діяльність вимагає перш за все про-

фесійну підготовку кадрів, діяльність яких має базуватися на гуманістичних засадах.

Гуманізація освіти, є досить масштабною у часі здійснення та складною за структурою, це процеси морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і цінності іншої людини, формування почуттів відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Гуманістична педагогіка - напрям у сучасній теорії та практиці виховання, що виник наприкінці 50-х - на початку 60-х років ХХ ст. у США як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології. Головною метою виховання в гуманістичній педагогіці є самоактуалізація особистості.

Гуманізація виховання - створення оптимальних умов для інтелектуального й соціального розвитку кожного вихованця; виявлення глибокої поваги до людини; визнання природного права особистості на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і вияв індивідуальності, самореалізацію фізичних, психічних і соціальних потенцій, на створення соціально-психічного фільтра проти руйнівних впливів негативних чинників навколишнього природного і соціального середовища; виховання у молоді почуттів гуманізму, милосердя, доброчинності.

Як головний механізм формування гуманних взаємин старшокласників нами визначено довіру й інтерес до суб'єкта взаємин, здатність до емпатії.

Довіра - соціологічна та психологічна категорія для позначення відкритих, позитивних взаємовідносин між людьми (сторонами довіри), що відображають впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони, з котрою довіряючий знаходиться в тих чи інших відносинах, що базується на його досвіді. Довіра не має потреби у включенні якоїсь дії, так що ви та протилежна сторона є

взаємно втягнуті в неї. Довіра є всього лише передбачення покладання на якусь дію, яке базується на тому, що знає одна сторона про іншу. Наприклад, тому, що подія відбувається десь далеко і не може бути підтвердженою, або подія відбудеться тільки в майбутньому. З цієї точки зору довіра має певні межі, що базуються на знанні про іншу сторону, якій довіряють. Довіра – це твердження про те, що поки що невідоме, але має якусь вірогідність статися. Повну довіру часто ототожнюють з вірою, бо механізм такої довіри вже не базується на раціональних засадах тобто на досвіді й на передбаченні, та на попередньому знанні однієї сторони другою і включає ірраціональні мотиви взаємовідносин.

Інтерес особистості - це вибіркоче ставлення особистості до об'єкта, зважаючи на його життєве значення й емоційну привабливість. Інтерес - це особливість особистості, що виявляється в її націленості на певні об'єкти, прагненні ближче їх пізнати, оволодіти ними. Людина переживає інтерес як стан, пронизаний позитивними емоціями. Надзвичайно важливу роль відіграють в інтересі і вольові риси, прагнення особистості налагодити контакт з об'єктом, виконати пов'язану з ним діяльність. Отже інтерес – це складна форма вибіркової діяльності особистості, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоційні та вольові риси особистості. Це відносно постійні, стійкі і важливі особливості, які тісно пов'язані зі світоглядом, життєвим і трудовим самовизначенням особистості. Саме цим інтерес відрізняється від тимчасової зацікавленості, яка має ситуативний характер.

Інтереси особистості виникають під впливом суспільних умов її життя, в процесі діяльності, спрямованої на задоволення тих чи інших її потреб. Отже, інтерес відіграє надзвичайно важливу роль у житті і діяльності особистості. Він спонукає її до діяльності

в певному напрямку, активізує цю діяльність.

Здатність до емпатії – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Емпатія базується на почуттях, а не залежить від інтелектуальних здібностей.

Значення емпатії:

хто уважно слухає, той може зрозуміти, що думає, відчуває інший (це з'єднує людей);

емпатія підтримує сприйняття іншого таким, який він є;

емпатія дозволяє краще зрозуміти інших, приносить їм радість з того, що хтось їх розуміє.

Як можливиу причину низького рівня гуманістичних взаємин між учнями старших класів, можна вважати і різницю – зіткнення трьох століть, а саме: виховна система – 19 ст., вихователі-педагогічні кадри – переважно, 20 ст, а виховуємо ми вже представників нового покоління.

Отже, для вирішення завдань щодо підвищення рівня гуманізації взаємин – навчально-виховна система загальноосвітніх шкіл має бути готовою до інноваційної педагогічної діяльності як особливого особистісного стану, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Подальшою перспективою нашого дослідження є розробка комплексу тренінгових занять для позакласної виховної роботи з учнями старших класів. В рамках занять, присвячених проблемі згуртованості в колективі, вихованню в учнів поваги до себе, своїх однокласників та вчителів, також, нами планується дослідження проблеми залежності від соціальних мереж, їх вплив на взаємини між особистостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Мазуріна В. О. Гуманізація взаємин учителів і старшокласників у позаурочній роботі загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.О. Мазуріна ; Ін-т пробл. виховання. — К., 1999. — 17 с.
2. Семенов М.А. Гуманізація навчально-виховного процесу в старших класах загальноосвітніх середніх шкіл в умовах інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Семенов ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2001. — 20 с.: рис. — укр.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. — 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. — Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. — 536 с.
4. Бал Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. — 1994. — №2. — С. 3-12.
5. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. — 200. — №3. — С. 58-61

БОЙКО О.М.,
аспірант,
кафедра зв'язків з громадськістю,
психології і педагогіки,
Національний університет
«Києво-Могилянська академія»,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАЙВИЩОГО РІВНЯ ОСВІТИ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті проаналізовано розвиток найвищого рівня освіти з соціальної роботи у Великобританії, зокрема, основні його етапи, характерні особливості організації докторських програм.

Ключові слова: докторська програма з соціальної роботи (PhD); найвищий рівень освіти з соціальної роботи у Великобританії; професійні докторські програми з соціальної роботи (PD).

В статье проанализировано развитие наивысшего уровня образования по социальной работе в Великобритании, в частности, его основные этапы, характерные особенности организации докторских программ.

Ключевые слова: докторская программа по социальной работе (PhD); наивысший уровень образования по социальной работе в Великобритании; профессиональные докторские программы по социальной работе (PD).

The development of the social work highest level of education in the UK was analyzed, specifically, its main stages, special features of doctoral programs organization. Current debates on the doctoral programs in social work in UK were reviewed. The key organization support within the UK was described for promoting the third cycle of social work education nationally.

Key words: social work doctoral program (PhD); the highest level of social work education in the UK; social work professional doctorates (PD).

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Впродовж останніх років в Європі та в Україні активно триває професіоналізація соціальної роботи, що вимагає забезпечення підготовки фахівців найвищого рівня освіти. Ця проблема є вкрай актуальною для України, де підготовка фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах передбачає лише бакалаврський та магістерський рівень. У зв'язку з цим важливим є вивчення досвіду зарубіжних країн щодо запровадження третього рівня освіти з соціальної роботи, та наукове осмислення проблем його розвитку.

Оскільки саме Велика Британія має усталені традиції розвитку вищої освіти з соціальної роботи, зокрема, її третього рівня (найперша докторська програма з соціальної роботи була створена у 1998 році), їх вивчення набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В Україні не існує ґрунтовних досліджень, присвячених вивченню особливостей розвитку найвищого рівня освіти з соціальної роботи. Лише деякі його аспекти розглядалися в роботах вітчизняних науковців О. Бойко, Н. Кабаченко, О.Савчук [1; 2 ; 7]. Натомість, більше робіт присвячено особливостям підготовки на рівні бакалавра та магістра соціальної роботи (І. Грига, О. Пічка, Т. Семігіна та ін.) [3 ; 16].

Зазначені питання розглядалися в роботах британських дослідників. Так,

Карен Лайонз (Karen Lyons) зосередила увагу на перспективах розвитку найвищого рівня освіти з соціальної роботи у Великобританії, окремих аспектах розвитку дослідницької спроможності таких програм [9]. Е. Лонг (E. Long), Дж. Орме (J. Orme), Дж. Пауел (J. Powell), Й. Шо (I. Shaw) зосереджуються на особливостях третього рівня освіти з соціальної роботи з огляду на дослідницьку базу соціальної роботи [11 ; 13 ; 10 ; 18]. А Дж. Скоурфілд (J. Scourfield) дослідив професійні докторські програми із соціальної роботи у Великобританії: описав основні характеристики цих програм (кількість студентів, тривалість, структуру тощо), підходи до розвитку програм в різних університетах [14].

Питанням освітньо-кваліфікаційних характеристик докторантів програм із соціальної роботи у Великобританії, досвіду їх навчання на докторських програмах, змісту їх дисертаційних досліджень приділено значну увагу у дослідженнях Дж. Скоурфілда та Н. Максвел (J. Scourfield, N. Maxwell), С. Шардлоу, Дж. Лейх, Л. Морріс (S. Shardlow, J. Leigh, L. Morriss) [15 ; 17].

Можливості міжнародної співпраці у розвитку третього рівня освіти з соціальної роботи в Україні вивчала Дж. Лукас (J.Lucas) [8].

Завданням статті є вивчення особливостей розвитку докторської освіти з соціальної роботи у Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Великобританія є однією з перших країн, у якій соціальна робота почала визнаватися як окремий вид професійної ді-

яльності. Професійна підготовка соціальних працівників розпочалася тут ще у 90-х роках XIX століття. В період між 1975 та 1991 роками визнаною кваліфікацією було Свідectво про кваліфікацію з соціальної роботи (the Certificate of Qualification in Social Work (CQSW)). Диплом про неповну вищу освіту з соціальної роботи (DipSW) вперше було видано у Великобританії у 1991 році, а вже до кінця 2009 року видача такого типу диплому була зупинена.

На сьогодні у Великобританії існують наступні рівні освіти з соціальної роботи: бакалаврський, магістерський та докторський.

Після закінчення бакалаврської програми із соціальної роботи студенти отримують диплом бакалавра (бакалавра мистецтв – Bachelor of Arts (BA), бакалавра природничих наук – Bachelor of Sciences (BSc) або бакалавра соціальної роботи – Bachelor of Social Work (BSW)), який пропонують британські університети з вересня 2003 року. Її тривалість три роки. Наступним рівнем освіти є магістерський, який також передбачає отримання магістерського ступеню із врученням відповідного диплому (магістра мистецтв – Master of Arts (MA), магістра природничих наук – Master of Sciences (MSc) або магістра соціальної роботи – Master of Social Work (MSW)). Навчання на магістерській програмі триває протягом одного - двох років.

Ці два рівні замінили попередню систему присудження кваліфікації (англійською «qualifying award»), яка передбачала диплом про неповну вищу освіту з соціальної роботи (undergraduate Diploma in Social Work (DipSW)) та існувала до початку 21 ст. Але у післядипломній освіті диплом із соціальної роботи (postgraduate Diploma in Social Work (PGDipSW)) все ще існує, і він, так само, як і дипломи бакалавра та магістра соціальної роботи, дозволяє його власнику реєструватися та займатися практичною соціальною роботою.

Протягом більшої частини 20 століття магістерський ступінь із соціаль-

ної роботи був найвищим освітнім рівнем в університетах Великобританії. Докторська освіта з соціальної роботи виникла порівняно недавно. Зростання популярності професії, кількості працівників, а також важливості освіти з соціальної роботи у вищих навчальних закладах, спричинило виникнення потреби у підготовці соціальних працівників найвищого (докторського – PhD) освітнього рівня. Перша у країні докторська програма з соціальної роботи була створена в Університеті Східної Англії (University of East Anglia) у 1998 році.

В останні десятиліття кількість освітніх програм із соціальної роботи стрімко зростає. Це було викликано наступними причинами: збільшеним попитом на соціальних працівників з відповідною кваліфікацією для університетських посад викладачів; гострою потребою у фахівцях із докторським ступенем (PhD) із соціальної роботи у дослідницьких центрах та інститутах, які займаються соціальними та поведінковими дослідженнями; поступом у професіоналізації соціальної роботи.

Також розвиткові докторських програм з соціальної роботи, сприяла поява так званого «Звіт Харріса» (1996) [6], який став важливим документом, де було описано умови, необхідні для забезпечення якості докторських (PhD) програм у Великобританії, та ініціював ряд дискусій щодо розвитку докторських програм із CP (PhD).

Також важливим чинником, що спричинив суттєвий вплив на подальший розвиток третього рівня освіти із соціальної роботи, стало утворення в межах Об'єднаної Ради університетів (The Joint University Council (JUC)) Комітету з питань освіти з соціальної роботи (The Social Work Education Committee (SWEC)). Об'єднана Рада університетів – це державна структура, створена у 1918 з метою просування інтересів вищих навчальних закладів у сферах державного управління та соціальної політики, яка у 70-х роках

минулого століття активно долучилася до просування освіти із соціальної роботи.

Сьогодні ОРУ представляє різноманітні вищі навчальні заклади Великобританії, які займаються викладанням та дослідженнями. Окрім Комітету з питань освіти з соціальної роботи (The Social Work Education Committee (SWEC)), до складу Ради входять ще два профільних комітети: Комітет з питань державного управління (The Public Administration Committee (PAC)), Комітет з питань соціальної політики (The Social Policy Committee (SPC)).

Зазначені комітети – поодиночі та разом приділяють значну увагу розвитку тісних зв'язків з державними департаментами, професійними інститутами та іншими структурами, які формують політику; забезпеченню національного форуму для обговорення проблем, які стосуються фінансування спільних досліджень, семінарів, конференцій; популяризації соціальних наук серед навчальних закладів, сервісних організацій та працедавців; підтримці зв'язків із міжнародними освітніми, професійними та міжурядовими організаціями тощо. В той час як діяльність Комітету з питань освіти з соціальної роботи Об'єднаної Ради університетів сфокусована на представництві інтересів викладачів та дослідників із соціальної роботи, які працюють у вищих навчальних закладах, коледжах та університетах Великобританії.

Однією з ключових для розвитку усіх рівнів освіти з соціальної роботи на національному рівні, та, зокрема, третього рівня, є Стратегія досліджень у сфері соціальної роботи у вищих навчальних закладах 2006-2020 (Social Work Research Strategy in Higher Education 2006 – 2020) [19]. Одним із чотирьох основних вимірів цієї стратегії є розбудова дослідницького потенціалу у соціальній роботі через збільшення кількості викладачів з соціальної роботи з відповідним науковим ступенем (післядипломної освіти) до 80% до 2020 року. Для досягнення цього, зо-

крема, в Стратегії, серед інших кроків, вказано на необхідність «продовження співпраці з Радою з питань економічних та соціальних досліджень, урядовими структурами, працедавцями, користувачами та надавачами послуг...», для розробки відповідних підходів до дослідницької освіти для викладачів, дослідників, практиків, включно з традиційними та професійними докторатами» [19 ; с. 19].

У 2005 році Рада з питань економічних та соціальних досліджень (Economic and Social Research Council), що є державною організацією, найбільшою у Великобританії з обсягів фінансування досліджень економічних і соціальних проблем, визнала соціальну роботу як окрему дослідницьку дисципліну для організації докторського навчання. Це сприяло виділенню коштів на проведення відповідних досліджень в сфері соціальної роботи та використання їх результатів для написання докторських тез.

Наразі у Великобританії існують наступні види докторських ступенів: 1) традиційні докторські ступені (PhD); 2) професійні докторські ступені (PD, DProf), які мають різну форму і структуру. Групу професійних докторських ступенів із соціальної роботи об'єднує загальна назва «доктор соціальних наук» (Doctor of Social Sciences - DSocSci); 3) докторські ступені, що присвоюються за результатами надрукованих праць, а не написаної дисертації (PhD by publication); 4) докторські ступені, що ґрунтуються на практиці (practice-based doctorate); 5) інтегровані докторські ступені (Integrated PhD), що передбачають інтегровані програми післядипломного навчання, які поєднують дослідження із навчанням [5; с. 19]. Найбільш поширеними у сфері соціальної роботи, поряд із традиційними, є професійні докторські ступені [15 ; с. 563].

В той час як в системі підготовки докторантів Великобританії спостерігається тенденція до поширення структурованих програм, які перед-

бачають виконання залікових робіт з курсу, опис різних етапів дослідження тощо), а також докторських, післядипломних, чи дослідницьких шкіл, в підготовці докторантів із соціальної роботи переважає модель індивідуального навчання [4].

Також особливістю докторських програм із соціальної роботи є невелика кількість студентів, у порівнянні з іншими спеціальностями. Така ситуація може бути пов'язана з тим, що у сфері соціальної роботи посади викладачів обіймалися, як правило, досвідченими практиками з невеликим дослідницьким досвідом. Внаслідок цього можливості спеціалістів, які могли б керувати дослідженнями докторантів, були обмеженими [14].

Однак, протягом останніх років ситуація почала змінюватися і вищі навчальні заклади Великобританії почали визнавати важливість докторського (PhD) навчання з соціальної роботи [10]. Разом з тим, набула поширення дискусія щодо спрямованості докторської освіти із соціальної роботи. Основним її питанням стало - чи ця освіта повинна бути орієнтована виключно на підготовку академічних працівників/дослідників, чи також орієнтуватися на практичну діяльність та надання послуг. Ця дискусія впливає і на визначення мети та завдань докторської освіти з соціальної роботи, а також зачіпає питання доцільності так званого «практичного докторату».

Щодо самих докторантів, то значна їх частина прагне отримати докторський ступінь з метою розвитку власних умінь та навичок проводити дослідження або ж працевлаштуватися у дослідницьких/освітніх установах. Інша частина докторантів вважає, що докторська освіта більше стосується теоретичних питань, аніж професійних, та висловлює побажання щодо їх більшої інтеграції [15].

Що стосується тематики досліджень докторантів соціальної роботи, то, згідно результатів дослідження Скоурфілда та Максвелл (Scourfield J.,

Maxwell N.) [15], основні теми дисертацій студентів докторських програм із соціальної роботи у Великобританії були присвячені проблемам дітей, молоді, сім'ї (34%); методам соціальної роботи та установам, де вона здійснюється (19%); дорослим отримувачам послуг (15%); знанням, теоріям, навичкам та/або цінностям соціальної роботи (14%); менеджменту індивідуальних послуг (9%); освіти, навчанню, професійному розвитку (8%).

Висновки. Процес формування докторської освіти з соціальної роботи у Великобританії розпочався в другій половині 20 століття. Основними його етапами можна вважати: 1) утворення в межах Об'єднаної Ради університетів, відповідальної за освітню політику, Комітету з питань освіти з соціальної роботи, діяльність якого сприяла забезпеченню представництва інтересів викладачів та дослідників із соціальної роботи; 2) визнання у 2005 році Радою з питань економічних та соціальних досліджень соціальної роботи як окремої дослідницької дисципліни для організації докторського навчання, що сприяло виділенню коштів на проведення відповідних досліджень в сфері СР і використання їх результатів для написання докторських тез; 3) затвердження Стратегії досліджень у сфері соціальної роботи у вищих навчальних закладах 2006-2020, яка передбачає розбудову дослідницького потенціалу у сфері соціальної роботи.

Особливостями докторської підготовки з соціальної роботи, на відміну від інших програм, є: переважання моделі індивідуального навчання; невелика кількість студентів; поширеність, поряд із традиційними докторськими програмами з соціальної роботи, професійних докторських програм; відсутність єдиного підходу до визначення мети та завдань докторської освіти з соціальної роботи, що може бути свідченням того, що становлення найвищого рівня освіти з соціальної роботи триває. Таким чином, актуальними є відповідні дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко О. М. Професіоналізація соціальної роботи у світі : сучасні тенденції / Бойко О. М. // II Міжнар. наук.-практ. конф. "Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери", (15 листоп. 2012 р.) : тези доп. / МОНМС України, Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту "Україна", Хмельн. нац. ун-т [та ін. ; ред. кол.: Чайковський М. Є. та ін.]. - Хмельницький : [ХІСТ Ун-ту "Україна, 2012]. - С. 28-30.
2. Кабаченко Н.В. Докторська програма (PhD) зі спеціальності "Соціальна робота і соціальна політика" / Н.В. Кабаченко, О.М. Савчук, О.М. Бойко // - К.: Макрос, 2011. - 60 с.
3. Пічкарь О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П. Пічкарь. - Т., 2002. - 24 с.
4. Bitusikova A. Reforming Doctoral Education in Europe / A. Bitusikova // Academe. - 2009. - № 95 (1). - P. 21 - 23.
5. Doctoral Degree Characteristics [Electronic resource] // The Quality Assurance Agency for Higher Education. - 2011. - Mode of access : URL : http://www.qaa.ac.uk/publications/informationandguidance/pages/doctoral_characteristics.aspx. - Title from the screen.
6. Harris M. Review of Postgraduate Education, M 14/96 [Electronic resource] / M. Harris // Higher Education Funding Council for England, Bristol. - 1996. - Mode of access : URL : http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1996/m14_96.htm.
7. Kabachenko N., Boyko O. Social Work as an Academic Discipline in Ukraine // Social Policy and Social Work in Transition. - 2011. - № 2 (1). - P. 79-104.
8. Lucas J. The 'ACES' Program: supporting the continued development of social work education in Georgia and Ukraine / J. Lucas // Social Work and Social Policy in Transition. - 2010. - № 1(1). - P.16 - 31.
9. Lyons K. Researching social work: doctoral work in the UK / K. Lyons // Social Work Education. - 2002. - № 21(3). - P. 337 - 348.
10. Orme J. Why does social work need doctors? / J. Orme // Social Work Education. - 2003. - № 22(6). - P. 541 - 54.
11. Orme J. Building Research Capacity in Social Work: Process and Issues / J. Orme, J. Powell // British Journal of Social Work. - 2008. - № 38 (5) - P. 988 - 1008.
12. Park C. New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK / C. Park // Journal of Higher Education Policy and Management. - 2005. - № 27 (2). - P. 189 - 207.
13. Powell S. Professional Doctorate Awards in the UK. [Electronic resource] / S. Powell, E. Long // - Lichfield: UK Council for Graduate Education. - 2005. - Mode of access : URL : <http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/about/external/publications/professional-doctorates.pdf> - Title from the screen.
14. Scourfield J. Mapping the provision of professional doctorate programmes in social work: a survey of UK universities [Electronic resource] / J. Scourfield // Cardiff School of Social Sciences, Working Paper 103. - 2008. - Mode of access : URL : <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/publications/workingpapers/paper-103.html>. - Title from the screen.

15. Scourfield J. *Social work doctoral students in the UK: a web-based survey and search of the index to theses* / J. Scourfield, N. Maxwell // *British Journal of Social Work*. - 2010. - № 40 (2). - P. 548 - 566.
16. Semigina T. *Social Work Education in Ukraine* / T. Semigina, I. Gryga, O. Volgina // *Ausbildung für soziale Berufe in Europa. Band 3. Mit Beiträgen über Russland, Tschechien, Ukraine, Ungarn, Rumunien, Moldawien, Finnland, Flandern/Belgien, Frankreich, Luxemburg und Liechtenstein*. Franz Hamburger, Sandra Hirschler, Gunther Sander, Manfred Wubcke (Hrsg.)- Frankfurt am Main, 2005. - P. 12 - 40.
17. Shardlow S. *An audit of doctoral students in Social Work across the UK: the need for a national network* [Electronic resource] / S. Shardlow, J. Leigh, L. Morriss // *The Higher Education Academy*. - 2012. - Mode of access : URL : http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/hsc/SW-SP/An_audit_of_doctoral_students_in_social_work_across_the_UK_Shardlow_Leigh_Morriss.pdf
18. Shaw I. *Is Social Work Research Distinctive?* / I. Shaw // *Social Work Education*. - 2007. - № 26(7). - P. 659 - 669.
19. *Social Work Research Strategy in Higher Education 2006 - 2020* [Electronic resource] // *The Joint University Council Social Work Education Committee (JUC SWEC)*. - London: *The International Policy Institute*, 2006. - Mode of access : URL : http://www.juc.ac.uk/docs/strategy_JUCSWEC.pdf. - Title from the screen.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	6
АБРАМОВИЧ В.Є., Застосування онлайн-навчання на першому курсі медичної підготовки: французький досвід	7
АЛЕКСАНДРОВА Н.М., Організаційний аспект формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки у процесі їхньої психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті	13
БЕРЕЗОВСЬКА О.В., НИКИТЕНКО О.В., Контроль, перевірка і оцінка знань студентів	19
БЕРЕЗОВСЬКА О.В., Розвиток навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови	25
БОНДАРЕНКО-БРИНЬ В.В., Об особенностях преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в ВУЗе (с использованием примеров из профессионального языка медиков).....	31
БОРИСОВА Т. О., Професійна підготовка майбутніх археологів у незалежній Україні	39
ВІЄВСЬКА М.Г., Методологічні основи концепції формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у процесі фахової підготовки	46
ВІКТОРОВА Л.В., Удосконалення професійної майстерності викладачів іноземних мов ВНЗ.....	53
ВОВЧЕНКО М.Б., Адаптація іноземних студентів 1- 2 курсів у Запорізькому державному медичному університеті	59
ДЕНИЩИЧ Т.А., Лінгводидактичні стратегії як основний засіб навчання діалогічного мовлення студентів	62
ДРАЧ І.І., Якість вищої освіти як національний пріоритет розвитку держави.....	69
ЗАБОЛОТНА О.А., СКАЛЬСЬКІ Д.В., Концепції фізкультурної освіти в Європі: проблеми класифікації	76
КАЛЕНСЬКИЙ А.А., Професійна етика в університетській освіті США ..	83
КІРДАН О.Л., Механізм вітчизняного внутрішньоуніверситетського управління у першій половині XIX століття	89
КОНОНЕЦ Н.В., Хмарні технології як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу	99

КОРВАТ Л.В. , Дослідження взаємозв'язку кар'єрних орієнтацій та стилю саморегуляції поведінки майбутніх економістів.....	106
КОШАРНА Н.В. , Організаційно-педагогічні умови запровадження європейських стандартів педагогічної підготовки вчителів в Україні (на прикладі Швеції)	113
КУКОВСЬКА Т.С. , Методика та форми забезпечення ефективного навчального процесу та повноцінної професійної підготовки юристів в університетах США	120
КУНАНЕЦЬ Н.Е., ПАСІЧНИК О.В. , Електронний підручник як інноваційний засіб навчання.....	126
КУЩ О.Г. , Психологічні, педагогічні та організаційні умови навчання фахівців зі спеціальності «Лабораторна діагностика» (бакалавр) при вивченні мікробіології, вірусології, імунології в Запорізькому державному медичному університеті.....	134
МАЛУШ К.К. , Деякі аспекти розвитку ступеневої педагогічної освіти у країнах європейського союзу: теоретичний аналіз.....	139
МІРОЧНИК В.В., КИЯШКО О.В. , Іншомовна комунікативна компетенція студентів у професійній сфері спілкування.....	146
МУХІН Є.О. , Використання мультимедійних технологій у процесі викладання аеробіки.....	152
НОГІНСЬКА А.О., ФЕДОРОВА І.В. , Педагогічні умови формування професійної майстерності магістрів-аграріїв	158
ОВСІЄНКО Ю.І. , Структурні компоненти навчально-методичного комплексу дисципліни «Вища математика» як складові методичної системи диференційованого навчання студентів-аграріїв	165
ОЛЕФІРЕНКО Н.В. , Електронні ресурси у системі сучасних дидактичних засобів.....	174
РЕГЕЙЛО І.Ю. , Підготовка фахівців через аспірантуру в Україні у галузі педагогічних наук (1940-1957 рр.)	183
РОМАНЮК О.С. , Загальна характеристика групи вправ з формування мовленнєвих навичок вживання досліджуваних лінгвістичних явищ, вибраних із автентичних художніх творів.....	191
РУДНІК Ю.В. , Теоретичний аналіз змісту поняття «інноваційні технології» у контексті навчання іноземних мов.....	197
РЯБЕЦЬ І.В. , Професійна підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю: зарубіжний досвід.....	204
СЕЛЕЗНЕВА Н.Е. , Содержание иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях в контексте современных процессов глобализации и интеграции	211

СІВЦЕВА О.С., Розвиток комунікативної культури студента медичного вишу як чинника формування загальнопрофесійної компетентності майбутнього лікаря	218
ТОВКАНЕЦЬ Г.В., Відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх економістів у Чехії і Словаччині	223
УДОВІЧЕНКО Г. М., Проблема формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах вищого педагогічного навчального закладу	232
ФЕДОРЕНКО О.М., Критерії оцінювання змісту підручників з іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів	238
ХМИЗОВА О.В., Інтерактивні методи викладання ділової англійської мови у вищій школі	244
СНАНРАК N., Ageing society in the developed world: reconsidering in the approaches to education	251
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.А., Технологія змішаного навчання у ВНЗ	262
ЧУКАНОВА С. О., Значення стандартів Американської бібліотечної асоціації з акредитації магістерських програм для підготовки майбутніх фахівців із бібліотекознавства та інформології у ВНЗ США	268
ШИШКІНА М.П., Шляхи розвитку і підвищення якості електронних ресурсів у сучасному освітньо-науковому середовищі	274

Розділ 2.

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ

ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	280

БЕТИНА А.О., Развитие социальной компетентности дошкольников в современных условиях	281
ДУШЕНКОВСЬКА О.В., Формування лідерських якостей студентів педагогічного ВНЗ	288
ЗАБОЛОТНА О.А., Альтернативна освіта і навчальні досягнення в країнах ЄС	295
КАРНАУХОВА А.В., Вплив української казки на формування соціально-комунікативної компетенції у дітей 5-го року життя	301
КОТЕНКО О.В., Мотиваційне забезпечення іншомовної діяльності майбутніх учителів початкової школи	309
МАТЛАСЕВИЧ О. В., Християнсько-психологічні основи розвитку духовності в працях острозьких просвітників XVI-XVII століття	318
ОНІЩЕНКО Т.Є., РЯБОКОНЬ О.В., Педагогічні аспекти акмеології.....	326
ПЕТРОВСЬКА І.Р., Особливості роботи викладачів вищої школи з обдарованими студентами	332

ПРАШКО О.В., Роль класного керівника в розвитку соціальної компетентності учнів	339
САПРУНОВА О.Г., Практична підготовка майбутніх вчителів до використання мнемотехнік на уроках іноземної мови	346
СГАДОВА В.В., Характеристика педагогічної взаємодії викладача та студентів	353
СУХОПАРА І. Г., Групова робота як чинник формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності.....	359
ТАРАСЕНКО Т.В., Розвиток мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя-філолога	365
УСЕНКО К.В., Гуманізація взаємин між учнями старших класів: стан, проблеми, перспективи.....	372
БОЙКО О.М., Особливості розвитку найвищого рівня освіти з соціальної роботи у Великобританії	378

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 31

Додаток 4 до Вип. 31, том IV (12), 2014 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899P від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології

Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том IV (12): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014. – 392 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume IV (12): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 392 p.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям розміщений у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (4)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ДЛЯ НОТАТОК