МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

(у рамках
VI Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 7 від 15 березня 2015 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:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2016. – 470 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H.Skovoroda" - Supplement 3 to Vol. 36, Volume II (18): Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". - K.: Gnosis, 2016. - 470 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

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 978-966-2760-33-0

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Психологічний інститут РАО, 2016 р.
© Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2016 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
© Видавництво "Гнозис", 2016 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18), 2016 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: XXI століття

Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

АРТЕМЕНКО В.В.,
доктор медицинских наук,
профессор, заведующий
кафедрой симуляционной
медицины ОНМедУ, директор
Учебно- инновационного центра
практической подготовки врача,
Заслуженный врач Украины
ЕЛЬЧАНИНОВА С.И.,
психолог, Учебно-
инновационный центр
практической подготовки врача,
ПЕРВАК М.П.,
ассистент, ОНМедУ,
Учебно-инновационный центр
практической подготовки врача,
г. Одесса, Украина

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СИМУЛЯЦИОННОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧЕЙ-ИНТЕРНОВ

На сегодняшний день симуляционное обучение является одной из передовых технологий для развития и улучшения уже имеющихся практических навыков. Все больше стран переходят на подготовку своих специалистов на обязательной основе обучения и экзаменирования с помощью симуляционных технологий. Важную роль в этом играют нетехнические навыки, а именно коммуникативные способности, что является одним из главных моментов в установлении контакта и доверия между врачом и пациентом. Именно на проблему приобретения нетехнических - коммуникативных навыков с помощью психологических тренингов

© АРТЕМЕНКО В.В., ЕЛЬЧАНИНОВА С.И., ПЕРВАК М.П., 2016

включенных в программу симуляционного образования и было обращено внимание в этой работе.

Ключевые слова: *симуляционное обучение, психология, тренинг, инновации, коммуникации, коммуникативная компетентность, нетехнические навыки.*

На сьогоднішній день симуляційні навчання є однією з передових технологій для розвитку і поліпшення вже наявних практичних навичок. Все більше країн переходять на підготовку своїх фахівців на обов'язковій основі навчання і екзаменування за допомогою імітаційних технологій. Важливу роль в цьому відіграють нетехнічні навички, а саме комунікативні здібності, що є одним з головних моментів у встановленні контакту і довіри між лікарем і пацієнтом. Саме на проблему набуття нетехнічних - комунікативних навичок за допомогою психологічних тренінгів включених в програму симуляції освіти і було звернуто увагу в цій роботі.

Ключові слова: *симуляційні навчання, психологія, тренінг, інновації, комунікації, комунікативна компетентність, нетехнічні навички.*

Nowadays, simulation training is one of the most advanced technologies to develop and improve existing skills. More and more countries are moving in the training of its specialists on a mandatory basis and exam training using simulation technologies. An important role is played by non-technical skills, namely communication skills, which is one of the main points in establishing contact and trust between physician and patient. It is on the acquisition of non-technical problem - communication skills with the help of psychological trainings included in a simulation program of education and attention was drawn to this work.

Key words: *simulation training, psychology, training, innovation, communication, communicative competence, non-technical skills*

Современные международные требования подготовки специалистов в области высшего медицинского образования имеют целью обеспечение подготовки квалифицированных, грамотных, психологически и социально компетентных врачей. Современный врач должен владеть когнитивными и поведенческими навыками принятия клинических решений, навыками эффективного поведения в процессе профессионального взаимодействия с пациентами, их родственниками и коллегами, высокоразвитыми коммуникативными навыками, профессиональной компетентностью и морально-этическими установками на уровне современных достижений медицины [5].

Необходимые психологические знания, поведенческие и коммуникативные навыки позволяют медицинским работникам эффективно общаться с пациентами, принимать взвешенные и

ответственные клинические решения, основывать медицинскую практику на принципах психологической и коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность - это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

Коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных психологических знаний (о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс у разных людей в зависимости от типа темперамента), но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Коммуникативная компетентность врача включает такие компоненты, как знание и понимание психологических особенностей пациента, самого врача, коммуникативных процессов, возникающих при взаимодействии, а также приобретение клинических навыков общения, решения этических и профессиональных проблем.

Медицинскому работнику важно иметь развитые навыки коммуникации с пациентом, компетентно доводить информацию о проблемах пациента и аспектах его лечения до него самого и до сведения его родственников, эффективно общаться с пациентами. При этом важно понимать, что далеко не все пациенты имеют развитые навыки коммуникации, а состояние больного человека провоцирует коммуникативные проблемы. Врачу, несомненно, необходимо владеть навыками обеспечения приверженности пациента к лечению. Кроме этого он должен уметь мотивировать пациента на преодоление болезни, поддерживать и поощрять его автономию, распознавать и понимать индивидуальные и социальные факторы, влияющие на течение болезни, выбор варианта лечения и реабилитации [1], [5].

В системе реформирования и модернизации отрасли здравоохранения все более актуальной становится подготовка команды специалистов медицинского профиля, безупречно владеющих различными коммуникативными компетенциями, что является важным условием успешной работы, следовательно, повышение конкурентоспособности лечебного заведения и качества, предоставляемых им услуг, удовлетворенности населения оказанием медицинской помощи и удовлетворенность медицинских сотрудников своей профессиональной деятельностью [3].

Цель: определение эффективности комплексного симуляционного тренинга в развитии коммуникативной компетентности врачей-интернов.

Материалы и методы. На базе учебно-инновационного центра практической подготовки врача и кафедры симуляционной медицины Одесского национального медицинского университета проводятся симуляционные тренинги, включающие в себя симуляционное обучение и психологический тренинг.

Тренинг является смешанной формой занятия, так как подразумевает одновременное использование двух методов: информирования и выполнения задания. При этом принципиальное отличие тренинга от других приемов обучения заключается в том, что с его помощью можно:

1. развивать способности к обучению;
1. формировать конкретные виды деятельности;
1. способствовать эффективным фор-

мам общения в процессе этой деятельности.

Подготовка специалистов, ответственных за жизнь и здоровье людей, в современном мире просто не может строиться без важнейшего симуляционного компонента. Создание широкого арсенала тренажеров, роботов, имитирующих приближенные к реальным условиям возможности для практических действий, компьютерное моделирование различных клинических ситуаций в динамике их развития открывает новые горизонты для практической подготовки и повышения квалификации врачей. Обучение клиническим навыкам благодаря использованию манекенов-симуляторов, тренажеров и стандартизированных пациентов является золотым стандартом медицинского образования в развитых странах мира уже более 10 лет. Наиболее весомым аргументом в пользу использования симуляционных методик является то, что участие в симуляционном медицинском обучении помогает избегать ошибок в будущей практике путем создания условий, в которых предполагается совершать ошибки и учиться на них. Симуляция, приближенная к реальности, позволяет обучиться на опыте техническим и нетехническим навыкам. Симуляционные тренинги включают мероприятия, направленные на выработку, совершенствование практических (технических) навыков, формирование этапов алгоритма медицинской помощи, коммуникабельности в работе медицинской команды и развитие коммуникативных способностей, при этом, применение манекенов в обучении врачей-интернов приводит к хорошему усвоению теоретической части и овладению практическими навыками, которые необходимы каждому молодому специалисту в практической деятельности [2].

Нетехнические навыки «non-technical skills», связанные с человеческим фактором, отрабатываются путем психологического тренинга.

Разработанный нами психологический тренинг на тему: «Успешная коммуникация. Мастерство профессионального взаимодействия», направлен на формирование коммуникативной компетентности. Его целью является расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения, отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми, овладение навыками эффективного слушания, активизация процессов самопознания, самоактуализации и расширение диапазона творческих способностей.

В симуляционных тренингах принимали участие 250 врачей-интернов разных специальностей. После проведения психологического тренинга участникам предлагались анкеты, разработанные нами: «Оценка личного уровня коммуникативной компетентности», «Эффективность симуляционных тренингов в развитии коммуникативной компетентности».

Оценивались такие категории, как субъективная оценка коммуникативной компетентности до прохождения симуляционного тренинга и после, также актуальность, практичность и информативность. Каждую из этих категорий врачи-интерны оценивали по 10-ти балльной шкале, где 1 балл - низкая оценка, 10 баллов – наивысшая оценка.

Результаты: Анализ ответов на вопрос о субъективной коммуникативной компетентности до и после симуляционного тренинга показал, что у врачей-интернов до прохождения симуляционного тренинга оценка личной коммуникативной компетентно-

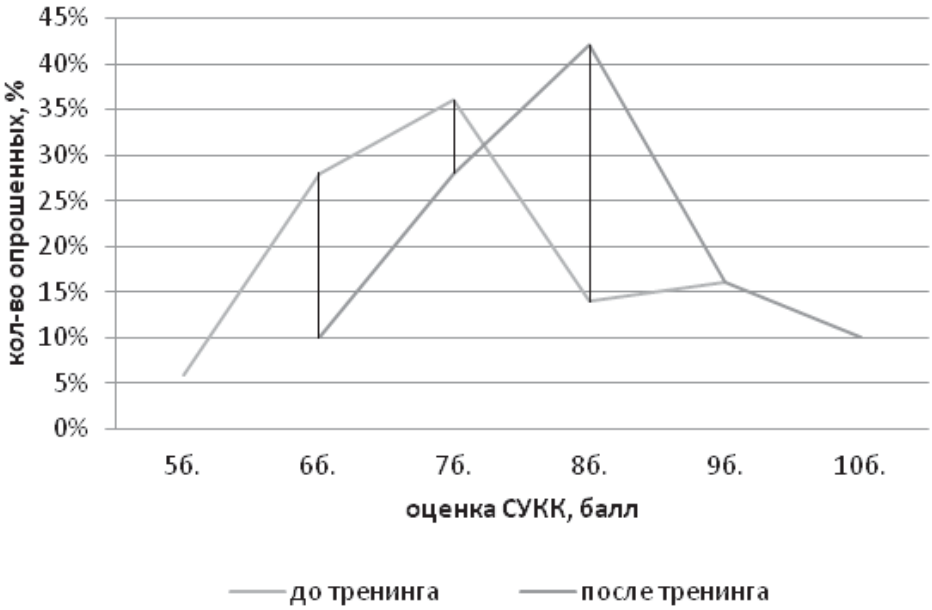


График 1. Оценка субъективного уровня коммуникативной компетентности

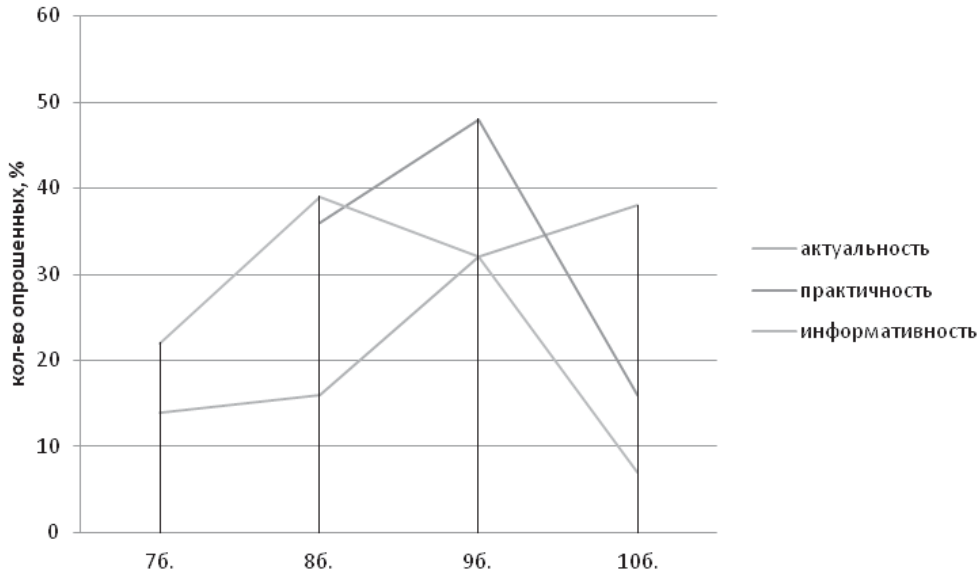


График 1. Оценка субъективного уровня коммуникативной компетентности

сти у 15 опрошенных (6%) - 5 баллов, у 70 опрошенных (28%) - 6 баллов, у 90 (36%) - 7 баллов, у 35 (14 %) - 8 баллов и 40 опрошенных (16%) оценили в 9 баллов. После прохождения тренинга, были получены следующие результаты, у 25 опрошенных (10%) уровень субъективной коммуникативной компетентности 6 баллов, у 70 опрошенных (28 %) - 7 баллов, у 105 опрошенных (42%) - 8 баллов, у 40 опрошенных (16%) - 9 баллов и у 10 опрошенных (4%) - 10 баллов. Таким образом, мы можем проследить позитивную динамику изменений.

После прохождения тренинга субъективный уровень коммуникативной компетентности сместился на один показатель. Значительно увеличилось количество опрошенных (на 28%), оценивавшие уровень коммуникативной компетентности на 8 баллов, до тренинга 14 %, после – 42%. Однако, оценка уровня коммуникативной компетентности на 9 баллов осталась на том же уровне. При этом 4% опрошенных оценили свой уровень коммуникативной компетентности на 10 баллов.

Актуальность симуляционных тренингов в формировании коммуникативной компетентности 35 врачей-интернов (14%) оценили на 7 баллов, 40 врачей-интернов (16%) оценили на 8 баллов, 80 (32%) – 9 баллов, 95 (38%) – 10 баллов. Практичность тренингов 90 врачей-интернов (36%) оценили на 8 баллов, 120 (48%) оценили на 9 баллов, 40 (16%) – 10 баллов. Информативность тренингов 55 (22%) врачей-интернов оценили на 7 баллов, 97 (39%) оценили на 8 баллов, 80 (32%) – 9 баллов, 18 (7%) – 10 баллов.

Подготовка компетентного медицинского работника является сложным многоуровневым процессом. К сожалению, коммуникативная компетентность не выделяется в отдельную цель при подготовке врача. Симуляционные тренинги дают нам такую возможность. Тренировка в коммуникационных навыках во время симуляционных тренингов, помогает врачам-интернам действовать более эффективно, уверенно в аспектах взаимоотношений врач — пациент, которые часто встречаются в практике. В частности, психологические тренинги направлены на повышение профессиональной эффективности медицинских работников. В ходе тренинговой работы происходит, обсуждение актуальных для всех тем и обмен личным опытом. Тренинги включают в себя техники, направленные на повышение психоэнергетического потенциала осуществляется повышение коммуникативной компетентности и осознание своей роли как субъекта профессионального общения в проблемных ситуациях.

Формирование коммуникативной компетентности, по нашему мнению, должно стать неотъемлемой частью подготовки медицинских работников. Для врачей, коммуникативная компетентность – это не только необходимое профессиональное качество, но и единственно возможная форма индивидуальной психологической защиты. Представленная работа предполагает возможность дальнейшей разработки данного направления. В частности, на наш взгляд, представляется целесообразным продолжить изучение коммуникативной компетентности будущих врачей на последующих стадиях их профессионального становления.

Вывод:

1. Прослеживается положительная динамика между проведением симуляционных тренингов и эффективностью развития коммуникативной компетентности врачей-интернов.

2. Для более полного раскрытия сущности коммуникативной составляющей профессионального становления будущего врача необходимо продолжить изучение структурных компонентов его коммуникативной компетентности, связей и факторов, влияющих на ее формирование и развитие, углубив феноменологический аспект проблемы. Возможно, это поможет выявить закономерности динамики развития коммуникативной компетентности врача на последующих этапах профессионализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Роль психологічних тренінгів у стимуляційному навчанні / Артьоменко В.В., Єльчанінова С.І., Семченко С.С. – Новітні засоби навчання і виховання: проблеми впровадження та стандартизації. – 2015. – том 4 (64). – с.32-39*
2. *Артьоменко В.В., Лефтеров В.О., Конуп О.Ф., Семченко С.С., Інноваційні підходи у профілактиці синдрому емоційного вигорання серед медичних працівників // Управління закладом охорони здоров'я. – 2015. - №10. – с. 66-73;*
3. *Development of a simulation-based training for the general practitioners as a high-standard educational method / Artyomenko V., Berlinska L., Novikov D. // 21st Annual Meeting of the society in Europe for simulation applied to medicine the Waterfront, Belfast, Northern Ireland, Oral presentation abstracts. – p. 275-276*
4. *Коммуникативные навыки: учебное пособие / М. А. Асимов, С. А. Нурмагамбетова, Ю. В. Игнатьев. - Алматы : Эверо, 2009. - 264 с.*
5. *Заболевания сердечно-сосудистой системы – психосоматические расстройства: учебное пособие для студентов факультета клинической психологии медицинских ВУЗов / Под ред. Н.А. Сирота, Р.И. Стрюк. – М., 2009.*
6. *Иванюшкин А.Я. История и этика сестринского дела: учебное пособие / А.Я. Иванюшкин, А.К. Хетагурова; М-во здравоохранения РФ; ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ. – М.: ГОУ ВУНМЦ , 2003. – 320 с.*
7. *http://online.zakon.kz/m/Document/?doc_id=31149003*

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Rol psihologIchnih trenIngIv u stimulyatsIynomu navchannI / Artomenko V.V., ElchanInova S.I., Semchenko S.S. – NovItnI zasobi navchannya I vihovannya: problemi vprovadzhennya ta standartizatsIYi. – 2015. – tom 4 (64). – s.32-39*
2. *Artomenko V.V., Lefterov V.O., Konup O.F., Semchenko S.S., InnovatsIynI pIdhodi u profIlaktitsI sindromu emotsIynogo vigorannya sered medichnih pratsIvnikIv // UpravlInnya zakladom ohoroni zdorov'ya. – 2015. - #10. – s. 66-73;*
3. *Development of a simulation-based training for the general practitioners as a high-standard educational method / Artyomenko V., Berlinska L., Novikov D. // 21st Annual Meeting of the society in Europe for simulation applied to medicine the Waterfront, Belfast, Northern Ireland, Oral presentation abstracts. – p. 275-276*

4. *Kommunikativnyie navyiki: uchebnoe posobie / M. A. Asimov, S. A. Nurmagambetova, Yu. V. Ignatev. - Almatyi : Evero, 2009. - 264 s.*
5. *Zabolevaniya serdechno-sosudistoy sistemyi – psihosomaticheskie rasstroystva: uchebnoe posobie dlya studentov fakulteta klinicheskoy psihologii meditsinskih VUZov / Pod red. N.A. Sirota, R.I. Stryuk. – M., 2009.*
6. *Ivanyushkin A.Ya. Istoriya i etika sestrinskogo dela: uchebnoe posobie / A.Ya. Ivanyushkin, A.K. Hetagurova; M-vo zdravoohraneniya RF; GOU VUNMTs MZ RF. – M.: GOU VUNMTs , 2003. – 320 s.*
7. *http://online.zakon.kz/m/Document/?doc_id=31149003*

ВНУКОВА О. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
та методики професійного
навчання,
Київський національний
університет технологій та
дизайну,
м. Київ, Україна

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розкрито результати проведеного дослідження серед студентів щодо іміджу сучасних викладачів. Проаналізовано компоненти іміджу та складові педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу, визначено взаємозумовленість позитивного іміджу педагога та його педагогічної майстерності. Зазначено шляхи формування позитивного іміджу викладача та розвитку педагогічної майстерності.

Ключові слова: *імідж, позитивний імідж, імідж педагога, викладач вищої школи, педагогічна майстерність.*

В статье раскрыты результаты проведенного исследования среди студентов по поводу имиджа современных преподавателей. Проанализированы компоненты имиджа и составляющие педагогического мастерства преподавателя высшего учебного заведения, определена взаимообусловленность положительного имиджа педагога и его педагогического мастерства. Указаны пути формирования положительного имиджа преподавателя и развития педагогического мастерства.

Ключевые слова: *имидж, положительный имидж, имидж педагога, преподаватель высшей школы, педагогическое майстерство.*

The article addresses the results of the survey among students on image of modern teachers. The image of the teacher of higher education institution defined as an individual teacher image formed on the basis of

© ВНУКОВА О. М., 2016

personal qualities, professional competencies and practice of realization professional tasks. The components of image and the components of the pedagogical skills of teachers of the university analyzed; interdependence positive image of the teacher and his teaching skills has been identified. The author focuses on a positive image of the teacher as an indicator of his pedagogical skill. The ways to forming a positive image of the teacher and pedagogical skills have been established. Among them are: the inclusion in the training of PhD courses "Teaching skills in higher education", "imageology"; courses for teachers to conduct classes on improving teacher skills and forming a positive image, perform diagnosis "Teacher With Student Eyes", introduced in higher education for teachers consult image makers. Some technologies of improving the image of teachers and improving their teaching skills should be explored in the future.

Key words: *image, positive image, the image of the teacher, higher school teacher, teaching skills.*

Постановка проблеми. У складний період реформування вищої освіти України та входження її до Європейського освітнього простору набуває особливої актуальності проблема іміджу сучасного викладача вищого навчального закладу. Вимоги до науково-педагогічних працівників висуваються не тільки нормативні з боку держави, ВНЗ, громадськості, а, найперше, самими студентами. І вони включають не лише якісне виконання навчальної та виховної функцій, а і вияв педагогічної майстерності, показником якої є позитивний імідж викладача. Проте на практиці існує невідповідність між очікуваннями та існуючим іміджем частини педагогів. Особливо недосвідчені викладачі, проявляючи високу ерудицію, неординарність, не приділяють увагу іншим важливим аспектам, наприклад, зовнішньому вигляду, культурі мови, технікам взаємодії тощо. Це призводить до неспроможності вирішувати педагогічні ситуації, досягати бажаних навчально-виховних результатів. Для педагога створення позитивного іміджу є ключем до успіху і запорукою визнання. Але на етапі підготовки викладачів (третій освітній рівень вищої освіти) у науково-освітні програми за відсутності стандартів вищої освіти часто забувають включити формування компетентностей із набуття педагогічної майстерності і відповідного іміджу. Система післядипломної освіти, займаючись підвищенням кваліфікації педагогів, також залишає поза належною увагою питання позитивного іміджу. Тому є необхідність дослідження особливостей іміджу викладачів вищої школи як невід'ємної частини та показника їх педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема іміджу педагога розглядається в сучасній науці в рамках педагогічної іміджології, яка розробляє теоретичні підходи до вивчення іміджу педагога, освітніх

навчальних закладів, всієї системи освіти, досліджує залежність формування професійного іміджу від певних педагогічних умов. Концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології обгрунтовані П. Бердом, Л. Брауном, Ф. Джефкінсом, А. Панасюком, В. Шепелем та ін.; сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації – І. Альохіною , Ф. Кузіним, Д. Френсісом; В. Бебіком та ін. Дослідженням проблеми формування іміджу педагогів займаються такі автори, як: А. Калюжний, Г. Почепцов, М. Апраксин, О. Бекетов, Л. Жариков, В. Черепанов, О. Заболотська, О. Цокур, Л. Колесникова, І. Єланскова, Т. Зеленська, Н. Тарасенко та ін.

Закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів були висвітлені А. Макаренко, В. Сухомлинським, І. Зязюном, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, В. Сластьоніним, О. Щербаковим та ін.

Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи вивчалися такими науковцями: Н. Гузій , А. Морозов, І. Ханіна, О. Чебикін, В. Ісаченко, О. Ковальова та ін. Проте досі не було поставлене питання про необхідність формування позитивного іміджу викладача як показника його педагогічної майстерності.

Метою статті є висвітлення проблем формування позитивного іміджу педагога ВНЗ в ракурсі розвитку його педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Увага до іміджу актуалізувалася в останні десятиліття у зв'язку із загостренням конкуренції та проблем вибору у різних сферах. Більшість вітчизняних фахівців трактують термін «імідж» як образ, що створюється самою людиною, і включає певне ставлення, оцінку, причому розуміється не тільки візуальний образ, але й образ мислення, дій, вчинків, цілісне уявлення про людину. Психолог П. Берд визначає імідж як загальне враження, яке людина справляє на інших, загальну картину її особистості в очах оточуючих [1, с. 216]. В основі іміджу лежить реалізація особистістю своїх потенційних можливостей, тобто «Я-концепції». Імідж – не самоціль, а основа саморозвитку особистості, у тому числі, професійного. Імідж представника певної професії охоплює найважливіші професійні характеристики, що презентуються через зовнішній вигляд, професійні компетентності та особистісні якості.

Для педагога імідж відіграє важливу роль у забезпеченні успіху навчально-виховної діяльності. Імідж педагога розуміємо як сукупність особливостей і характерних рис особистості, які формують її індивідуальний образ як фахівця. Н. Гузій запропонувала розглядати поняття «педагогічного іміджу» як категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися [3]. Це підтверджують різноманітні уявлення про образ вчителя, які сформувалися у суспільстві впродовж XX ст., наведені О. Петровою у праці «Імідж педагога» [8, с. 6-9]. На нашу думку, імідж викладача вищого навчального закладу – це індивідуальний образ педагога, сформований на основі якостей особистості, фахових

компетентностей та практики реалізації професійних завдань.

Науковці вирізняють імідж ідеальний, який особа прагне мати, і імідж реальний, який є насправді, а також позитивний імідж та негативний. Позитивний імідж сприяє життєвому та професійному успіху. Основні принципи, на яких будується позитивний імідж, виділила І. Симонова: конгруентності (відповідність зовнішнього вираження внутрішньому змісту); естетичної привабливості; візуального та аудіального (естетичного, емоційного, комунікативного, інформаційного) впливу; доцільності; перспективи розвитку (саморозвитку та самовдосконалення); діяльності; саморегуляції (управління емоціями, реакціями і т.д.) [9, с. 112]. Беручи ці результати до уваги, ми запропонували студентам Київського національного університету технологій та дизайну (КНУТД) проранжувати якості особистості педагога, які важливі для дотримання принципів формування позитивного іміджу викладача. В іншому завданні необхідно було також пронумерувати подані риси аналогічно попередньому завданню, але вже ті, які характеризують імідж реальних викладачів університету. Ми виявили, що, на думку студентів, для того щоб мати позитивний імідж «ідеальному» викладачеві потрібно знати свій предмет, мати позитивну емоційну налаштованість, стильний одяг, бути доброзичливим, володіти педагогічним тактом, культурою мови, бути гуманним. На останніх позиціях було зазначено принциповість, релігійність, візуальну привабливість. Зіставивши дані, ми виявили, що імідж сучасного викладача по деяких пунктах (доброзичливості і стильному одязі) відповідає іміджу «ідеального» педагога в очах студентів. Сучасний викладач є принциповим і дотримується педагогічного такту, а такі риси як самокритичність, релігійність, скромність мало притаманні для нього. На запитання «Чи обов'язково викладачеві потрібно мати позитивний імідж серед студентів?» 94 % студентів відповіли «так» і відповідь доповнили: «це створює особливу атмосферу», «позитивний імідж заохочує до навчання». 6 % опитаних зазначили, що позитивний імідж не є обов'язковий, але доволі бажаний, 54 % студентів, вважають, що коли б викладач мав позитивний імідж, інтерес студентів до предметів посилився б. Щодо особистого життя викладача, то лише 20 % студентів воно є цікавим. На запитання: «На що Ви звертаєте увагу під час першої зустрічі з викладачем?», студенти переважно зазначали зовнішній вигляд, мову, посмішку, жести, знання предмету. Для всіх студентів є важливим, як виглядає викладач, але більшість не вважає, що педагог має одягатися відповідно до останніх тенденцій моди. Ми виявили, що студенти звертають увагу, найперше, на образ педагога в цілому.

У структурі іміджу науковці виділяють певні компоненти. Наприклад, І. Ніколаєску виокремлює когнітивний, емоційний та функціонально-комунікативний компоненти. Когнітивний компонент професійного іміджу є системоутворюючим, у якому знання, здатності впливають на результативність професійно-педагогічної діяльності. Емоційний компонент забезпечує формування та подальший розвиток у педагогів стійкого позитивного ставлення до дійсності. Функціонально-комунікативний компонент розкриває засоби та прийоми діяльності педагога [6, с. 8-9]. Компоненти та показники особистісно-професійного іміджу виділила і О. Горовенко: 1) мотиваційно-ціннісний компонент

віддзеркалює рівень умотивованості до здійснення педагогічної діяльності; 2) компетентнісний компонент; 3) діяльнісний – відображає систему особистісних норм регуляції поведінки; здатність до самоорганізації та самоконтролю, до рефлексії; 4) комунікативний компонент характеризується конструктивністю професійно-педагогічного спілкування [2, с. 8-9.]. Ми скористалися попередньоназваними висновками і запропонували студентам оцінити компоненти іміджу сучасного викладача за 5-ти бальною шкалою. Визначивши середнє значення відповідно до кожного компоненту, ми отримали такі результати: найвищий бал (3,67) відповідає компетентнісному компоненту, 3,6 – комунікативному. Вмотивованість до здійснення педагогічної діяльності сучасного викладача студенти оцінили на 3,47. Найнижчим значенням виявилося 3,44, якому відповідає діяльнісний компонент. На запитання «Чи потрібно сучасному педагогу працювати над вдосконаленням свого іміджу?», 79 % студентів відповіли позитивно. Це означає, що імідж сучасного викладача потребує вдосконалення.

Позитивний імідж викладача, на нашу думку, є показником його педагогічної майстерності. І. Зязюн вказував, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня на рефлексивній основі. Вченим було визначено компоненти педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка [7, с. 30-34], які включають складові позитивного іміджу педагога. У навчальному посібнику [4, с. 8-9] детально характеризуються компоненти педагогічної майстерності викладача ВНЗ: професійна компетентність – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту навчального предмета та індивідуальних особливостей студента; уміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати та оцінювати знання та вміння студентів, володіти комп'ютером; навички усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі; особисті якості – науковий світогляд, висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість; педагогічна техніка – комплекс умінь та навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні студентів (міміка, жести, техніка мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції, настрій тощо); педагогічний такт, педагогічна творчість; гуманістична спрямованість – спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і відносин тощо; культура мовлення – майстерне володіння словом, уміння точно, доступно, емоційно, образно висловлювати свої думки; педагогічні здібності – це особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності.

О. Козловою було виділено елементи педагогічної майстерності, які впливають на формування іміджу педагога: морально-духовні цінності (гуманістична спрямованість, життєві ідеали, совісність, правдивість, чесність, національна гідність, толерантність тощо), педагогічні здібності, про-

фесійні знання, соціально-педагогічні якості, педагогічна техніка [5, с. 42-43]. Ми погоджуємося, що ці елементи сприяють формуванню позитивного іміджу педагога, але, водночас, саме позитивний імідж є показником педагогічної майстерності викладача. Не може педагог здійснювати успішно професійну діяльність, не маючи позитивного іміджу серед студентів, колег, батьків, адміністрації.

Висновки. Імідж педагога вищого навчального закладу – образ, у якому проявляються найбільш суттєві його характеристики. Дослідження, проведене нами в студентському середовищі показало, що імідж педагога відіграє неабиякий вплив на молодь, студенти хочуть бачити викладачів із позитивним іміджем. Проаналізувавши складові іміджу викладача та компоненти педагогічної майстерності, ми виявили їх взаємозумовленість: розвиток педагогічної майстерності сприяє формуванню позитивного іміджу викладача, а позитивний імідж виступає показником педагогічної майстерності. Ми вважаємо за необхідне включити до програм підготовки докторів філософії дисциплін «Педагогічна майстерність у вищих навчальних закладах», «Іміджологія»; на курсах підвищення кваліфікації викладачів проводити заняття із вдосконалення педагогічної майстерності та формування позитивного іміджу, здійснювати діагностування „Викладач очима студентів", запровадити у ВНЗ для педагогів консультації іміджмейкерів. Подальших наукових досліджень потребують питання розробки конкретних технологій, що сприяли б формуванню позитивного іміджу викладачів та підвищенню рівня їх педагогічної майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Берд П. Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа / П. Берд. – Минск: Амалфея, 2004. – 208 с.*
2. *Горовенко О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Горовенко.– Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с.*
3. *Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура / Н. В. Гузій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 28–31.*
4. *Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. / Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. – Х. : НФаУ, 2009. – 140 с.*
5. *Козлова О. Г. Відображення особистісно-професійного іміджу вчителя у феномені педагогічної майстерності / О. Г. Козлова // Постметодика. – 2012. – № 6. – С. 40-44.*
6. *Ніколаєску І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ І. О. Ніколаєску.– Черкаси, 2011. – 20 с.*

7. *Педагогічна майстерність: підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. –К.: Вища школа, 2004. – 422 с.*
8. *Петрова Е. А. Имидж педагога / Е. А. Петрова. – М. : Изд. центр АПО, 2003. – 32 с.*
9. *Симонова И. Ф. Педагогика имиджа. Монография. / И. Ф.Симонова. – СПб.: Ультра Принт, 2012. – 304 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Berd P. Prodai sebia. Taktyka sovershenstvovanyia Vasheho ymydzha / P. Berd. – Mynsk: Amalfeia, 2004. – 208 s.*
2. *Horovenko O. A. Formuvannia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu zasobamy samoprezentatsii : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / O. A. Horovenko.– Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2013. – 20 c.*
3. *Huzii N. V. Pedahohichnyi imidzh i profesiina kultura / N. V. Huzii // Tvorcha osobystist vchytelia: problemy teorii i praktyky: zb. nauk. prats. – K., 1997. – S. 28–31.*
4. *Kaidalova L. H. Pedahohichna maisternist vykladacha: navch. posib. / Kaidalova L. H., Shchokina N. B., Vakhrusheva T. Iu. – Kh. : NFaU, 2009. – 140 s.*
5. *Kozlova O. H. Vidobrazhennia osobystisno-profesiinoho imidzhu vchytelia u fenomeni pedahohichnoi maisternosti / O. H. Kozlova // Postmetodyka. – 2012. – № 6. – S. 40-44.*
6. *Nikolaiesku I. O. Rozvytok profesiinoho imidzhu sotsialnoho pedahoha v pisliadyplomnii osviti : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity»/ I. O. Nikolaiesku.– Cherkasy, 2011. – 20 s.*
7. *Pedahohichna maisternist: pidruch. / [I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.] ; za red. I. A. Ziaziuna. –K.: Vyshcha shkola, 2004. – 422 s.*
8. *Petrova E. A. Ymydzh pedahoha / E. A. Petrova. – M. : Yzd. tsentr APO, 2003. – 32 s.*
9. *Symonova Y. F. Pedahohyka ymydzha. Monohrafyia. / Y. F.Symonova. – SPb.: Ultra Prynt, 2012. – 304 s.*

ГРЭНВАЛЬД М.,
проф., Гданьский университет,
Гданьск, Польша

БИОГРАФИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДИДАКТИКИ: ЖИЗНЬ В ОБЩЕНИИ С МИРОМ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ДИДАКТИКОЙ ГЕОГРАФИИ)

В статье предпринимается попытка взглянуть на университетских преподавателей частных дидактик как на людей, которые вынуждены выбирать между страстной увлеченностью и ограничивающими их системами норм и требований. Благодаря биографическим исследованиям можно анализировать принимаемые преподавателями решения относительно обучения студентов и относительно их собственного пути профессионального развития. Необходимость выбирать требует от преподавателей постоянного совершенствования моральных качеств, причем осознание их существования и автономного развития способствует преодолению трудностей в научной и преподавательской деятельности.

Ключевые слова: *университетский преподаватель, биографические исследования, страстное увлечение, ценности.*

У статті робиться спроба поглянути на університетських викладачів ча-ки дидактики як на людей, які змушені вибирати між палким увле-ченности і обмежують їх системами норм і вимог. Завдяки біогр-фическим дослідженням можна аналізувати прийняті викладачами рішен-ня щодо навчання студентів та щодо їх власного шляху професії-ного розвитку. Необхідність вибирати вимагає від викладачів постійно-го вдосконалення моральних якостей, причому усвідомлення їх існування і авто автономних розвитку сприяє подоланню труднощів у науковій і викладач-ської діяльності.

© ГРЭНВАЛЬД М., 2016

Ключові слова: *університетський викладач, біографічні дослідження, пристрасне захоплення, цінності.*

The article attempts to look at university teachers cha stnyh didactics as people are forced to choose between a passionate interest provides-zation and limiting their systems, rules and requirements. Thanks biogra-studies can be analyzed graphically taken by teachers solution-tion regarding training of students and on their own path of profes-sional development. The need to choose the demands of teachers continuously improving th moral qualities, and awareness of their existence and auto-autonomous development helps to overcome difficulties in the scientific and teacher-tion activities.

Key words: *university professor, biographical research, passion and values.*

Наблюдения за работой университетских преподавателей, которые занимаются научной разработкой частных дидактик (называемых далее в тексте также дидактиками отдельных учебных дисциплин), показывают, в частности, что статус этих преподавателей остается не совсем определенным, что является следствием неопределенности статуса частных дидактик. С другой стороны, никаких сомнений не вызывает статус общей дидактики, которая не только описывает, но и объясняет процесс обучения, указывает на возможные последствия вводимых изменений, формулирует практические рекомендации. Таким образом, ученый, занимающийся проблемами общей дидактики, может вести теоретические исследования, проводить эксперименты, в ходе которых может пользоваться наработками других, непедагогических, наук. Такой ясности описания лишены частные дидактики, связанные с общей дидактикой, с другими педагогическими субдисциплинами и с основной учебной дисциплиной. То есть дидактика географии находится на пересечении педагогики (и общей дидактики), которые относятся к гуманитарно-общественным наукам, и собственно географии – как области естествознания. Кроме того, существенной чертой частных дидактик является их практический характер: их целью, в частности, является подготовка студентов к работе в школе. Разговоры с преподавателями, чья научная деятельность посвящена дидактике географии, наблюдения за ними и чтение документов (в частности министерских постановлений, регулирующих ежедневную работу с молодежью) показывают, что они находятся в ситуации постоянной раздвоенности в связи с необходимостью выбирать **между желанием реализовать свой творческий потенциал (страстную увлеченность) и обязанностью укладываться в рамки нормативных систем**. Я говорю о системах во множественном числе, поскольку к ним относятся:

- приобретаемые путем индивидуального опыта, структурированные моральные обязанности,
- система общественных норм, в которую входят также гражданские обязанности,

- законодательство в сфере образования, которое требует от университетских преподавателей частных дидактик соблюдать постановления как в области высшего образования, так и начального и среднего. Два последних элемента связаны с тем, что преподаватель, который готовит студентов к работе в школе, обязан соблюдать постановления двух министерств: министерства высшего образования и министерства просвещения и образования.

А ведь любовь к предмету, **страстная увлеченность** им – противопоставляемая здесь нормативным системам, - это живой интерес к чему-то, мотивирующая, движущая сила, которая влияет на интенсивность убеждения и вовлеченности в действие. Иногда она способна привести к зацикленности и деструкции, - когда над поведением верх берут эмоции [Day 2008: 29]. Здесь следует упомянуть еще одно значение корня *страсть* в ключевом здесь прилагательном *страстный*: значение в словосочетании *страсти Христовы,* связанные с ними богослужения, музыкальные произведения и представление их в живописи. Если мы перенесем эту метафору на работу университетского преподавателя, она (работа) явится нам как труд, отмеченный страданием, выполняемый неохотно в связи с сопутствующим ему самопожертвованием во имя идей, понятных только преподавателю. С этой точки зрения интересно проверить, чем является страстная увлеченность для преподавателей, занимающихся дидактикой географии, каковы ее проявления? Это интересно вдвойне, поскольку условием развития страстной увлеченности является свобода, ограничиваемая действующими образовательными программами, стандартами требований относительно обучения студентов – будущих учителей, и прочие общественные и культурные ограничения [Noga 2008: 49].

Интересен также ответ на вопрос: как преподаватели дидактики географии воспринимают ситуацию промежутка - пребывания «между»? Каковы последствия выбора, который им приходится совершать? И что это значит для дидактики географии как одной из частных дидактик?

1. Метод исследования и анализа

Для ответа на заданные вопросы будет использоваться **биографический метод**. Он вписывается в интерпретативную парадигму и оказывается особенно эффективным в объясняющем познании, поскольку не задействует данных о масштабе исследуемого явления [Konarzewski 2000]. Это компенсируется глубиной анализа, благодаря чему данный метод становится источником солидных данных, зачерпнутых из обширных описаний и объяснений процессов, погруженных в определенный локальный контекст. Более того, в таких исследованиях можно зафиксировать **течение времени**, показать, какие события привели к тем или иным последствиям и почему, т.е. можно найти полезные объяснения. С точки зрения техники реализации биографические исследования относятся к качественным исследованиям, со всеми характерными для них плюсами и минусами. Чтобы минимализировать последние, можно использовать триангуляцию. В данном случае это будет **триангуляция данных** – использование данных из трех разных источников [Flick 2011]:

- биографические исследования трех типов: документальная биография, биографическое интервью и автобиография,
- анализ документов,

- данные, выведенные из общественного дискурса, касающегося образования и роли преподавателя в его процессе.

В настоящей статье эмпирический материал был собран в результате целенаправленной **выборки тех преподавателей дидактики географии**, чьи биографии - как зеркало – отражают культурный опыт в понимании антропологии. Респонденты в своих высказываниях передают богатый жизненный опыт в отношении к окружающему миру и значимым Другим. Меня интересовали прежде всего те люди, чей путь к профессии университетского преподавателя был связан с преодолением множества трудностей [Jurgiel-Aleksander 2013: 63]. Поскольку в их биографиях представлена реальная жизнь, протекающая в определенных социокультурных контекстах, они (биографии) могут рассматриваться в качестве так называемых **«биографий в обществе»**. В них отражается структура, обусловленная общественно (не психически, как в случае «биографии в голове»), в том смысле, что учитываются общественно-культурные рамки, историческое время, в котором они проживаются [Lalak 2010: 18-19], хотя, конечно, невозможно полностью устранить из этого подхода субъективных переживаний и опыта субъектов биографии, то есть их так называемых «биографий в головах».

Заявленная перспектива позволит извлечь из биографических данных знания о жизни преподавателей, соотнесенной с внешним миром, которым в данном случае будет мир общества, а также направленную на него интенциональную научную, педагогическую и воспитательную деятельность, изменяющуюся под его влиянием [Urbaniak-Zając 2016]. Это значит, что биографии преподавателей рассматриваются мной как **«жизнь в общении с миром»**, отсюда также и мой интерес к контексту: общественному, культурному и историческому, создающему фон для отдельных этапов жизни, рассматриваемых как последствия предваряющих их событий и действий. Таким образом, в анализе проявятся причинно-следственные связи между отдельными этапами жизни, проходящей в общении с миром [Lalak 2010: 255].

Анализ «биографии в обществе» связан с выбором объективно-аналитического подхода, который нашел свое применение в социологии и других интерпретативных гуманитарных науках, основанных на концепции «гуманитарного коэффициента» [тамже: 22]. Этот дуалистический (объективно-аналитический) характер источников знаний об университетских преподавателях частных дидактик находит отражение:

- в объективизме фактов,
- в субъективизме значений,
- в интерсубъективизме опыта.

Этапы анализа представлены в матрице, используемой в качестве формы анализа в качественных исследованиях (таблица 1). Матрица состоит из элементов, характерных для биографии, анализируемой в соответствии с объективно-аналитическим подходом. К ним относятся:

1) объективные атрибуты
2) частное переживание ситуации, имеющее индивидуальный характер (увлечения, ценности)
3) жизнь, проходящая в общении с миром, в результате чего появляется чувство коммуникативно-социальной созависимости судьбы одной личности с судьбами других. Это рождает потребность в определении значений и интерпретации своего положения сквозь призму причинно-следственных категорий.
4) жизнь, подчиненная течению вре-

мени. Поэтому в матрице четко показана соотнесенность биографии со временем, с чем связана необходимость применения лонгитюдного анализа.

2. Анализ результатов исследования

Стоит обратить внимание на то, что в каждой биографии появляется переломный момент, то есть **критический инцидент в жизни респондентов.** По мнению Д. Триппа (1996) любое событие может быть отнесено к критическому на основании оценочного суждения, основой которого является значимость, которую мы приписываем данному событию. То есть критический инцидент не существует в отрыве от наблюдателя, он создается им как критический в связи со способом интерпретации. К критическому инциденту относится:

- переломный момент в судьбе личности, организации, партии, в социальном процессе;
- событие, имеющее серьёзные последствия и потому достойное внимания исследователя;
- событие, представляющееся на первый взгляд «типичным», но оказывающееся критическим после анализа лежащих в его основе тенденций, мотивов или структуры [Day 2008: 145; Tripp 1996: 44-45].

В случае преподавателей это были ситуации, которые поставили под сомнение их профессиональное «я» и повлияли на решения, касающиеся дальнейшего развития карьеры. Позже оказывалось, что последствием критических инцидентов было, в частности, сомнение в правильности основных предпосылок, убеждений и теорий, которыми личности руководствовались перед этим, а также ретроспективная верификация предпринимаемых в прошлом действий.

Существенным для исследования оказалось акцентирование **временной локализации событий**. На оси времени можно расположить рассказы о школьном прошлом бывшего учителя, вузовское настоящее и представления о возможном будущем (таблица 1).

Школьное прошлое

Характерной чертой всех исследуемых биографий преподавателей дидактики географии является их **профессия учителя в школе** (в начальной или в старших классах), где профессиональной активности сначала сопутствовала увлеченность. Все они работали над своей карьерой: так, один из респондентов, помимо работы в школе, занимался методикой, второй был экзаменатором, третий – общественным деятелем, сочетающим работу в школе с общественной деятельностью. Их объединяет также и то, что в определенный момент они все достигли критического пункта – пограничной отметки в развитии, когда школьные ограничения не позволяли развивать увлечния по банальной причине: креативный учитель был не нужен ни школе, ни ученикам. Как оказалось, и одной, и вторым достаточно было заявлений о креативности, а ежедневность требовала, чтобы учитель поступал согласно требованиям образовательной программы и в соответствии с указаниями начальства, то есть был предсказуемым.

Следующий значимый момент респонденты связывают с ситуацией, когда любящий свой предмет учитель отдает себе отчет в том, что источник проблем кроется в издаваемых «сверху» постановлениях, которые заставляют его изменить прежние цели и методы работы с учениками. Он замечает, например, что очередные реформы министерства образования вместо того, чтобы увеличивать поле маневра в обучении, генерируют образовательный

хаос, а в качестве средства наведения порядка используют систему внешего оценивания (экзаменов). Диктатура сопутствующих этому требований предполагает полное подчинение образовательного процесса тестам, что совершенно исключает внедрение дидактических инноваций. Это сопровождается разочарованием видимостью профессиональной карьеры, которая документируется в папках в рамках карьерного роста. Респонденты отмечали, что несмотря на постепенное утолщение папок, в их реальной работе с учениками практически ничего не менялось, а если что-то менялось, то к худшему. Все респонденты отмечали также, что – парадоксально – стремясь к профессиональному росту и собирая доказательства своей ангажированности в обучение и воспитание, на самом деле работали намного хуже, чем до повышения, поскольку раньше не концентрировались на коплении документов.

Эти и другие горькие размышления – доказательства растущего самосознания, одновременно с которым у респондентов появляется чувство опредмечивания, связанного с опытом символического насилия и финализации профессиональной карьеры (в Польше вершиной карьерной лестницы является получение степени дипломированного учителя, что возможно уже через семь лет после начала работы в школе). До этого они: (a) боролись со стереотипами, были новаторами; (b) работа их по-настоящему радовала, часто работали дольше – бесплатно – ради своих учеников и их потребностей; со временем работа стала ограничиваться хорошей подготовкой к экзаменам, гарантирующей получение высокого балла [Groenwald 2011]; (c) развивали свою педагогическую и воспитательную компетенцию на курсах повышения квалификации, последипломном обучении, встречались со значимыми Другими. Но в новых политических, культурных и экономических реалиях эти действия уже не были востребованными. Появился вопрос: «Что дальше с моими увлечениями, с моим развитием? Это уже конец? Как избежать **профессионального выгорания»** [Fengler 2001, Maslach 2000]?

Моим знакомым удалось избежать выгорания, поскольку, хотя они и видели приближающийся конец своей школьной карьеры в связи с отсутствием возможности развития, они также активно искали другие места, где можно было бы развивать увлеченность предметом. Такая возможность была найдена в университете, где они до сих пор работают преподавателями дидактики географии.

Университетское настоящее

Сегодня они говорят, что изначальное восхищение работой со студентами с течением времени пошло на спад, что напрямую связано с пропажей интереса к учебе у студентов. Не были реализованы и надежды на свободу творческого поиска и неограниченное научное развитие, чему виной, по мнению преподавателей, - превращение университета в бизнес-предприятие, (a) направленное на массовость образования; (b) ожидающее от преподавателей доказательств научной деятельности в виде статей, которые должны публиковаться в престижных журналах (с высоким индексом). К сожалению, соответствие этим двум требованиям в случае дидактики географии представляется сложной проблемой.

Прежде всего потому, что наряду со снижением рождаемости ежегодно уменьшается количество студентов. Поэтому, чтобы аудитории не пустовали, в университет принимают всех, кто сдал матуру (государственные экзамены) и пожелал изучать географию, хотя заин-

тересован не ею, а получением диплома бакалавра или магистра.

Во вторых, как следует из бесед, продвижение по карьерной лестнице осложняется специфическим статусом дидактики географии. Как одна из частных дидактик она могла бы развиваться **интердисциплинарно**, как дисциплина, смежная с географией и общей дидактикой. С одной стороны, это ее качество придает ей характер уникальности, исключительности: можно использовать наработки естествознания, гуманитарных и общественных наук[1]. С другой стороны, этот факт создает проблемы с самоопределением науки и с оценкой ею собственного состояния. Время расцвета дидактики географии, приходящееся на межвоенное двадцатилетие, давно прошло [Szkurłat 2008: 281]. После войны прекратились поиски собственной дидактической теории, их вытеснила методика преподавания географии, главной целью которой была практическая подготовка будущих учителей к работе в социалистической школе. Изменилась ли ситуация сейчас?

Оказывается, что мнения относительно «научности» дидактики географии разнятся даже в среде ученых. По мнению одних, происходит возрождение дидактической теории, о чем свидетельствуют кандидатские диссертации, посвященные дидактике географии, и проводимые в настоящее время исследования [тамже: 282-293]. Однако они в большой мере посвящены практическим вопросам, таким как работа над программами и методами обучения, дидактическими средствами, эффективностью обучения – учебы, что Э. Шкурлат называет «**долей утилитарных аспектов**, которые представляют собой ответ на социальный запрос, т.е. на запрос школьного, а отчасти и университетского образования» [тамже]. Наряду с этим исследовательница подчеркивает, что **такое направление исследований является причиной, по которой дидактике географии отказывают в статусе научной дисциплины**. В свою очередь Ф. Плит считает, что дидактика в высшей школе не может считаться ни наукой, ни даже искусством в связи с тем, что отношения *преподаватель – студент* нельзя рассматривать в категориях *мастер – ученик*. Она может претендовать лишь на статус ремесла, в рамках которого ведется практическая подготовка студентов, часто случайных, не заинтересованных ни географией, ни работой в школе [Plit 2004: 109]. Называемые им причины – это массовость образования и участие преподавателей географии «в работе над программами, оценке учебников, стандартов требований, новых экзаменов, курсов повышения квалификации и т.д.» [тамже].

Мои собеседники с горечью отмечают, что в конце концов те преподаватели, которые стремятся к повышению и планируют стать самостоятельными научными сотрудниками (докторами и профессорами), вынуждены «эмигрировать» на пространства других научных дисциплин, в основном географии и педагогики. Как отмечает один из них, «дидактика географии это не предмет и не дидактика». Причем и педагогика, и география смотрят на дидактику географии свысока, считая ее малонаучной или ненаучной. Очередной респондент

1 Проф. З. Квециньски решает дилемму отнесения педагогики к гуманитарным или общественным наукам следующим образом: «Это прежде всего псевдопроблема, поскольку педагогика берет начало в философии и гуманитарных знаниях, которые пользовались философскими методами, а по мере развития – эмпирическими методами и методами прикладных общественных наук. Она уже до конца останется трансдисциплинарной, а отнесение ее к одной только сфере представляется искусственным и не изменит достигнутого состояния нашей дисциплины». [Kwieciński 2011].

отмечает, что «часть геграфов вообще не знает, что такое дидактика. Кроме того, в дидактике ведь все разбираются, а я здесь какой-то учитель, который наверняка не имеет понятия о географии. Все ведь у нас дидактики, раз проводят дидактические занятия. (...) Чем в основном занимается географическая дидактика? – Учит студентов писать конспекты и сценарии уроков. Их даже не учат готовиться к уроку – достаточно просто приготовить сценарий. Бытует мнение, что быть дидактиком легко, есть ведь министерские распоряжения и можно по ним работать». Поэтому не удивительно, что частная дидактика рассматривается многими как бедная родственница педагогики и географии, которую оценивают сквозь призму эффективности подготовки студентов к работе в школе.

3. Стратегии будущего.

Заключение.

По мнению Д. Клус-Стасинской, пространство оговоренной здесь этой и других частных дидактик «производит впечатление неупорядоченного, поскольку на его уровнях происходит «борьба» между общественной мыслью, связанной со способами обучения, и институциями, в которых оно реализуется» [Klus-Stańska 2010: 51], сталкиваются расхожее и научное знания. И дидактика не справляется с этим хаосом. Она становится источником проблем также для занимающихся ею преподавателей, которые пробуют искать выход из сложившейся ситуации.

Рассматривая проблему возможных стратегий действия преподавателей в будущем, я использую концепцию Я. Филька [2001], который вводит следующие категории: (a) преподаватели дидактики географии могут сознательно не замечать свое тяжелое положение, (b) они могут пережидать тяжелые времена (тактика мимикрии), (c) могут оказывать сопротивление и бороться. Пути возможных изменений более подробно показаны в прилагаемой матрице (таблица 1), там же предпринимается попытка упорядочить выводы. Здесь я хотела бы немного остановиться на последней стратегии – стратегии активного созидания университетской действительности и места в ней преподавателей дидактики, а также на открывающихся перед ними вариантах поведения. Существуют три возможности:

1) трансформировать уникальность и трансдисциплинарность частной дидактики в **шанс** интердисциплинарного развития преподавателей дидактики, за который они будут нести **ответственность** [Melosik, Szkudlarek 2009: 34].
2) заметить и по достоинству оценить факт создания с другими преподавателями дидактики (из других университетов) сообщества, характеризующегося **доверием, единством убеждений** и целей, совпадением интересов, согласованностью действий. Они необходимы на пути к поставленной цели.
3) развивать свою увлеченность и готовность к изменениям, не отказываться от них, подчиняясь диктатуре чуждых преподавателю ценностей. Дело в том, что страстная увлеченность не терпит конкуренции, она авторитарна, всеобъемлюща, бескомпромиссна. И преподаватель либо ей подчиняется, либо перестает быть ее верным слугой. Однако подчинение стоит дорого. С другой стороны, страстная увлеченность наполняет жизнь преподавателя надеждой, целеустремленностью, благодаря ей он становится смелым, позитивно относится к окружающим, а его жизнь наполнена общением с миром.

Таблица 1. Биографии университетских преподавателей дидактики: жизнь в общении с миром.

Историческое и социальное время	**Объективные**	**Субъективные**		**Мир общества - источник критических инцидентов**
		увлеченность	**ценности**	
Жизнь «рядом» с историей	Учеба в вузе ↓ Окончание вуза ↓	Мечты о профессии географа-исследователя, ученого, который работает в вузе или в НИИ	Студенческая практика – предвкушение **свободы** научных исследований	Научные авторитеты
Кризис 1980-х гг.	Безработица и постоянный поиск работы → тяжелая материальная ситуация → потребность в источнике заработка	Отказ от мечты стать ученым → увлеченность усыпляется ↓	Любовь, эмпатия Чувство поражения	Невеста/ жених, Семья, дети
Конец 1980-х – начало 1990-х – обещания реформировать систему образования, в основном **свободы**	Работа в школе (разные предметы)	Увлеченность начинает трансформироваться	Возрождение чувства свободы, поиск новых полей активности	Дилемма: Чьим мнением руководствоваться в работе учителя: директора или учеников?

1990-е гг.: неолиберализм свободного рынка	Хаос, директивное управление	Работа без увлечения, ради папки. Симптомы профессионального выгорания	Дезориентация, опредмечивание, символическое насилие; личность типа *быть таким, как*		Значимые Другие – управляющие образованием	
	Работа в вузе	Очарованность работой со студентами, новые поля интеллектуальной дейтельности	Научное развитие + работа со студентами. Уникальность дидактики как ценность		Значимые Другие: ученые. Неопределенность статуса преподавателя дидактики ↔ дидактика нуждается в самоопределении. Свободный рынок диктует нормы образования, экономизация вуза, пауперизация диплома	
после 2000	Очередные реформы, моделирование системы высшего образования «сверху», массовость	Преподаватель дидактики как ученый и исследователь, преодолевающий барьеры	Научная увлеченность, сообщество преподавателей дидактики			
прогнозы	Неопределенность будущего, изменчивость постановлений, перевес в сторону узкой направленности дидактики → дидактика ограничивается методикой	Научная и дидактическая увлеченность развиваются на поле других дисциплин	I Солидарность преподавателей дидактики, **идентификация с МЫ → сила бороться**	II Нежелание некоторых сотрудничать → ослабление связей, **нарушенная самоидентификация**	I Действия преподавателей «снизу», общие цели, возрождение статуса дидактики	II Пассивное подчинение директивам «сверху» (университетским, министерским)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Day Ch., Nauczyciel z pasją, Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy. GWP, Gdańsk 2008.*
2. *Groenwald M. 2011, Etyczne aspekty egzaminów szkolnych. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.*
3. *Fengler J. 2001, Pomaganie męczy, GWP, Gdańsk.*
4. *Filek J. 2001, Filozofia jako etyka, Wyd. Znak, Kraków.*
5. *Flick U. 2011, Jakość w badaniach jakościowych. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.*
6. *Jurgiel Aleksander A. 2013, Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.*
7. *Klus-Stańska D. 2010, Dydaktyka wobec chaosu . Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.*
8. *Konarzewski K. 2000, Jak uprawiać badania oświatowe. WSiP, Warszawa.*
9. *Kwieciński Z. 2011, Głos w dyskusji Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.*
10. *Lalak D. 2010, Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.*
11. *Maslach Ch. 2000, Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej, [w:] H. Sęk (red.), Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.*
12. *Melosik Z., Szkudlarek T. 2009, Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń. Wyd. Impuls, Kraków.*
13. *Noga M. 2008, Rola nauczyciela akademickiego w rozwoju pasji przyszłych nauczycieli, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej, Wyd. „Atut", Wrocław.*
14. *Plit F. 2004, Dydaktyka studiów geograficznych - dziedzina zapomniana, [w:] M. Tracz, Z. Zioło (red.), Dydaktyka geografii jako nauka i sztuka, Wyd. Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej, Kraków.*
15. *Szkurłat E. 2008, Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań, [w:] A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), Historia Geografii Polskiej, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.*
16. *Tripp D. 1996, Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu. WSiP, Warszawa.*
17. *Urbaniak-Zając D. 2016, W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne. Wyd. Impuls, Kraków.*

ЗАУШНІКОВА М.Ю.,
викладач,
Сумський державний
педагогічний університет
імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність», розглянуто її особливості, як психологічного феномену. Проаналізовано погляди дослідників, щодо структури комунікативної компетентності. Зазначено, що у сучасній психологічній практиці не існує єдиної загальноприйнятої ідеальної структури комунікативної компетентності. Набір її компонентів та показників не є вичерпним і для кожного напряму професійної діяльності структура носить варіативний характер. Визначено, що успішність професійного спілкування логопеда залежить від рівня розвитку комунікативної компетентності. Висвітлено компонентний склад комунікативної компетентності майбутнього логопеда.

Ключові слова: *компетентність, комунікативна компетентність, комунікативні якості особистості, майбутній логопед, структурні компоненти.*

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность», рассмотрены ее особенности, как психологического феномена. Проанализированы взгляды исследователей относительно структуры коммуникативной компетентности. Определено, что успешность профессионального общения логопеда зависит от уровня развития коммуникативной компетентности. Освещены компонентный состав коммуникативной компетентности будущего логопеда.

Ключевые слова: *будущий логопед, компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные качества личности, структурные компоненты.*

УДК 159.928

© ЗАУШНІКОВА М.Ю., 2016

The article deals with various approaches to the definition of «communicative competence», as a psychological phenomenon. The features and peculiarities of communicative competence are viewed. Analyzes the ideas of researchers regarding the structure of the communicative competence as an integrative phenomenon is revealed. Communicative competence is understood as a personality quality which includes developed communicative skills, readiness to communication, verbal and non-verbal means of communication. It was determined that the success of professional communication speech therapy depends on the level of development of communicative competence. When covering the component structure of the communicative competence of the future speech-therapist. The success of professional work depends on the quality of training in higher education, that is related to personal characteristics and the development of professionally significant qualities of persons enrolled.

Key words: *future speech-therapist, competence, communicative competence, communicative qualities of personality, structural components.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність логопеда пов'язана з необхідністю постійного спілкування з широким віковим колом людей: дітьми із порушеннями мовлення з різними індивідуальними характеристиками, їх батьками, які мають різний освітній рівень; колегами та ін., все це висуває підвищені вимоги до рівня його комунікативних знань, умінь, навичок, прагнення взаємодіяти та вимагає від логопеда широкої комунікативної компетентності. Водночас, комунікативна компетентність логопеда є професійно значущим аспектом його діяльності, від якої залежить успіх у професійній діяльності, конкурентоспроможність і особиста задоволеність.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням комунікативної компетентності у галузі психології займалося багато учених, як вітчизняних (Г. Балл, І. Бевзюк, Л. Долинська, М. Заброцький, Н. Завіниченко, Г. Костюк, С. Максименко, М. Тимофієва, Н. Чепелєва та ін.), радянських (О. Бодальов, О. Ємелін, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растяніков, Г. Трофімова та ін.), так і зарубіжних (М. Аргайл, Р. Мільруд, С. Морлей, Ю. Хабермас, Д. Хаймс та ін.), вивченням феномену комунікативної компетентності у контексті формування певних особистісних властивостей займалися (О. Бодальов, Б. Ломов та ін.), міжособистісної взаємодії (В. Куніцина); дослідженням значення комунікативних якостей у професійній діяльності педагога (С. Максименко, Л. Петровська та ін.).

Формування мети статті – проаналізувати різні підходи до визначення поняття «комунікативна компетент-

ність», його змісту та структури. Висвітлити компонентний склад комунікативної компетентності майбутнього логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим показником ефективності спілкування є комунікативна компетентність [4]. Через поняття «компетенція», розкривається поняття «комунікативна компетентність», її специфіка та значення. «Компетенція» і «компетентність» є базовими поняттями компетентнісного підходу. А. Хуторський, зазначає, що «компетентність» – володіння особистістю відповідною компетенцією, що включає в себе її ставлення до неї та предмету діяльності, відповідно, «компетенція» включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [8].

У дослідженнях Н. Кузьміної, Л. Петровської, «компетентність» визначена як «властивість особистості»; Ю. Ємельянова, як «ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами поведінки»; у роботах Л. Алексєєва, А. Маркової, Л. Мітіної, поняття компетентності переплітається з поняттям професіоналізму. Необхідно відзначити, що поняття «компетентність» і «компетенція» є взаємодоповнюючими і взаємообумовленими поняттями.

Поняття комунікативної компетентності розглядалось багатьма дослідниками. Існує значна кількість варіантів визначення цього поняття. Поряд з поняттям комунікативної компетентності автори використовують поняття «соціально-психологічна компетентність», «компетентність у спілкуванні», які інколи самими авторами вживаються як синоніми.

На сьогоднішній день дослідження комунікативної компетентності відбувається в декількох напрямках, зокрема: соціально-психологічний, що передбачає вплив особистісних якостей, властивостей, потреб та цінностей індивіда на процес спілкування (О. Бодальов, Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, П. Растяніков та ін.); лінгвістичний, що зосереджує увагу на мовленнєвій діяльності особистості (Ф. Бацевич, Т. Ладиженська та ін.); компетентнісний, в межах якого комунікативна компетентність визначається як мета та результат загального навчання або професійної освіти, і входить до складу ключових компетентностей (В. Байденко, Є. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, Дж. Равен, Ю. Татур, В. Хутмахер, А. Хуторський, В. Шадріков та ін.).

Комунікативна компетентність є одним з базових компонентів загальної культури сучасної людини, в якості структурних елементів якої виступають: ціннісне ставлення до мови, потреба усвідомлювати і розуміти соціальну і психологічну сторону комунікативних подій, готовність організовувати свою мовленнєву поведінку в цих подіях відповідно до норм і закономірностей життя [1].

За визначенням Ю. М. Жукова комунікативна компетентність – це психологічна характеристика особистості, що проявляється під час спілкування або здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності, автор включив сукупність комунікативних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного протікання комунікативних процесів [3].

Так, Ю. М. Ємельянов [2], комунікативну компетентність визначає як інтегративну особистісну якість, яка передбачає адаптивність суб'єкта в

ситуаціях спілкування та вільне володіння засобами соціальної поведінки; І. Алтуніна вважає, що комунікативна компетентність представлена набором комунікативних якостей та комунікативних здібностей; С. Трофімова, описує комунікативну компетентність педагога як здатність учня на основі особистісної гуманістичної ціннісної позиції взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу в ситуаціях професійного та міжособистісного спілкування при центрації на учні [7, С. 78].

На думку ряду дослідників (Ю. Ємельянов, О. Кідрон, Л. Петровська, С. Петрушин, О. Сидоренко та ін.) феномен комунікативна компетентність є інтегративною якістю, що складається із взаємопов'язаних компонентів. Єдності у виділенні цих компонентів учені не демонструють, проте можна чітко простежити, що значущими серед них є комунікативні здібності, комунікативні уміння й навички та знання з психології спілкування. Водночас поширена трьохкомпонентна структура.

У дослідженнях М. Обозова комунікативна компетентність розглядається в двох аспектах: 1) як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і чуттєвому досвіді; 2) як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійній зміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов оточуючого середовища. Проаналізувавши такий підхід до визначення комунікативної компетентності, ми вважаємо, що її не можна вважати константною характеристикою особистості, представленою лише як замкнений індивідуальний досвід. Водночас, комунікативна компетентність формується впродовж засвоєння особистістю культурних, соціально-моральних норм та цінностей, закономірностей розвитку та багатоваріантних змін соціального середовища. Тоді очевидно, що, комунікативна компетентність включає в себе інваріантну і варіативну складові. Інваріантна складова характеризує комунікативні уміння, навички, можливість спілкування, а відповідно, варіативна – специфіку комунікації. Отже, комунікативна компетентність є складним психологічним феноменом, на формування якого впливає велике різноманіття факторів, що характеризують міжособистісне спілкування, зокрема, взаємодія і взаємовплив людей під час спілкування, якісні характеристики та індивідуальні особливості людей, вміння слухати та контролювати себе під час комунікації, здатність до емпатії, вміння впливати на інших тощо. Також слід відмітити, що основною характеристикою комунікативної компетентності є готовність особистості до спілкування, набуття нею відповідних цінностей, різноманітних установок і умінь, здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, адекватно визначати їх особистісні якості та емоційні стани, добирати відповідні способи комунікативних дій і реалізовувати їх у процесі комунікативної взаємодії. Так, Г. Трофімова додає, що поняття «комунікативна компетентність», крім загального набору комунікативних знань, включає також знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь і досвід практичного використання комунікативних знань, які виступають певним потенціалом, науково-практичним багажем особистості [7, С. 118].

Комунікативні знання представляють собою уявлення про те, що таке спілкування, які є різновиди спілку-

вання, фази, закономірності розвитку, які існують комунікативні методи і прийоми, яку дію вони надають, які їх можливості і обмеження [6, С. 61].

Комунікативні уміння є «властивостями або якостями індивіда, що обумовлюють успішність діяльності чи оволодіння нею»; Способи виконання будь-яких мовленнєвих дій, засновані на знаннях і навичках, сформованих у процесі діяльності; уміння швидко і правильно орієнтуватися в ситуаціях спілкування; планувати свою вимову, добирати зміст до акту спілкування; знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; забезпечувати зворотний зв'язок [1]. Комунікативні уміння передбачають володіння людиною достатньо високим рівнем знання мови, його виражальними засобами та можливостями, засобами переконання, культурою спілкування (уміння розбиратися в інших, адекватно емоційно відгукуватися на поведінку і стан інших; обирати спосіб спілкування відповідно до норм і правил спілкування) [1].

Комунікативні навики впливають на легкість протікання процесу спілкування: уміння слухати і доречно висловлюватися, підтримувати спілкування і змінювати тему, знаходити адекватну форму звернення до іншого, володіння мімікою та жестами.

Звернемо увагу на те, що у психологічній практиці не існує єдиної загальноприйнятої ідеальної структури комунікативної компетентності. Набір її компонентів не є вичерпним і для кожної професійної діяльності структура носить варіативний характер.

Так, Є. Руденський вважає, що комунікативна компетентність пов'язана із суб'єктивністю особистості під час спілкування, і що до її складу входять такі здібності: соціально-психологічне прогнозування комунікативної ситуації спілкування; соціально-психологічне програмування процесу спілкування, враховуючи перебіг комунікативної ситуації; здібність «увійти» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; соціально-психологічне управління процесом спілкування у комунікативній ситуації [5, с. 101].

У дослідженні В. Черевко комунікативну компетентність представлено у вигляді взаємопов'язаних компонентів:

1) когнітивний, представлений знаннями з психології спілкування, уміннями орієнтуватися у собі, в партнерові та в ситуації професійного спілкування;
2) емоційно-оцінний, що включає: мотиви вибору професії, схильність до обраної професії, прийняття себе та інших, комунікативні установки по самовдосконаленню;
3) поведінковий, що включає: застосування технік спілкування, наявність перцепції, володіння прийомами фасцинації, уміння розв'язувати конфлікти, ситуативна адаптивність до ситуацій тощо [9, С. 73].

Так С. Петрушин, Б. Ломов, до структури комунікативної компетентності включили:

- когнітивний компонент (психологічні знання у сфері спілкування і перцептивні здібності та орієнтація у ситуації спілкування);
- виконавчий компонент (комунікативні уміння і навички, різноманітні засоби спілкування);
- емоційний компонент (соціальні установки, життєвий досвід, міжособистісні відносини).

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності комунікативної компетентності дозволяє зробити висновок про те, що вона проявляється в

конкретній ситуації спілкування.

Висновок. Аналіз психологічної літератури дозволяє дійти висновку, що комунікативна компетентність є складним психологічним феноменом, що складається із сукупності різнопланових елементів, зокрема – комунікативних та особистісних якостей, що допомагають у різних ситуаціях спілкування та визначають успішність діяльності фахівця.

Тому, проаналізувавши ряд робіт (І. Бевзюк, Ю. Жукова, Ю. Ємельянова, С. Петрушина, В. Черевко та ін.), присвячених дослідженням структури комунікативної компетентності та беручи до уваги специфіку діяльності логопеда, ми вважаємо за необхідне висвітлити структуру комунікативної компетентності майбутнього логопеда. У свою чергу, ми вважаємо, що до структури комунікативної компетентності майбутнього логопеда входять наступні компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография / Л. Л. Балакина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. – 240 с.*
2. *Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.*
3. *Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении. Спецпрактикум по социальной психологии. / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников ; МГУ им. М.В. Ломоносова, Ф-т психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.*
4. *Козьяков Р. В. Основные подходы к пониманию коммуникативной компетентности / Р. В. Козьяков // X межвузовские студенческие чтения «XXI век: гуманитарные и социально-экономические науки»: Тезисы докладов. – Тула, 2001. – С. 52-53.*
5. *Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекцій / Е. В. Руденський. – М.: ИНФРА-М; – Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с.*
6. *Современный словарь по психологии / Авт.- сост. В.В. Юрчук. – М.: Элайда. – 2000. – 704 с.*
7. *Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г. С. Трофимова – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 116 с.*
8. *Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". –- 2002. – http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Центр дистанционного образования "Эйдос.*
9. *Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. П. Черевко. – Київ, 2001. – 194 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Balakina L. L. Pedagogicheskie principy realizacii kommunikativnogo podhoda v obrazovanii: monografija / L. L. Balakina. – Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2012. – 240 s.*
2. *Emel'janov Ju. N. Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie / Ju. N. Emel'janov. – L. : Izd-vo LGU, 1985. – 168 s.*
3. *Zhukov Ju. M. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshhenii. Specpraktikum po social'noj psihologii. / Ju. M. Zhukov, L. A. Petrovskaja, P. V. Rastjannikov ; MGU im. M.V. Lomonosova, F-t psihologii. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 104 s.*
4. *Koz'jakov R. V. Osnovnye podhody k ponimaniju kommunikativnoj kompetentnosti / R. V. Koz'jakov // X mezhvuzovskie studencheskie chtenija «XXI vek: gumanitarnye i social'no-jekonomicheskie nauki»: Tezisy dokladov. – Tula, 2001. – S. 52-53.*
5. *Rudenskij E. V. Social'naja psihologija: Kurs lekcij / E. V. Rudens'kij. – M.: INFRA-M; – Novosibirsk: NGAJeU, 1997. – 224 s.*
6. *Sovremennyj slovar' po psihologii / Avt.- sost. V.V. Jurchuk. – M.: Jelajda. – 2000. – 704 s.*
7. *Trofimova G. S. Pedagogicheskaja kommunikativnaja kompetentnost': teoreticheskij i prikladnye aspekty: monografija / G. S. Trofimova – Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2012. – 116 s.*
8. *Hutorskoj A. V. Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // Internet-zhurnal "Jejdos". –- 2002. – http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Centr distancionnogo obrazovanija "Jejdos.*
9. *Cherevko V. P. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho menedzhera u protsesi profesiinoi pidhotovky : dys.... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / V. P. Cherevko. – Kyiv, 2001. – 194 s.*

КОЛТУНОВА Т.І.,
викладач - методист,
заступник директора
з навчальної роботи,
Київська дитяча школа
мистецтв №3,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОЗАШКІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Здійснено аналіз проблеми соціальної ролі закладів позашкільної мистецької освіти дітей та молоді дозволяє уявити модель соціально – педагогічної діяльності як відкриту, гнучку, динамічну систему, яка поруч з іншими соціальними установами створюється у відповідності до потреб суспільства, на основі соціального замовлення держави, соціуму, сім'ї , та з урахуванням потреб особистості. Ця система не може бути абстрагованою від соціальної ситуації , виконує певну комунікативну роль на основі конкретних завдань та чітко окресленої мети.

***Ключові слова** : позашкільна освіта, спеціалізована мистецька освіта, психологічна адаптація, формування творчої особистості.*

Осуществлен анализ проблемы социальной роли учреждений внешкольного художественного образования детей и молодежи позволяет представить модель социально - педагогической деятельности как открытую, гибкую, динамичную систему, которая рядом с другими социальными учреждениями создается в соответствии с потребностями общества, на основе социального заказа государства, социума, семьи и с учетом потребностей личности. Эта система не может быть абстрагированной от социальной ситуации, выполняет определенную коммуникативную роль на основе конкретных задач и четко очерченной цели.

***Ключевые слова:** внешкольное образование, специализированная художественное образование, психологическая адаптация, формирование творческой личности.*

© КОЛТУНОВА Т.І., 2016

Background research. Analysis of the problem the social role of schools extracurricular artistic education of children and young people can imagine a model of socio - educational activities as an open, flexible, dynamic system, which along with other social institutions created to meet the needs of society, based on social order of the state, society, family and the needs of the individual. This system can not be abstracted from social situations, performs a communicative role based on specific objectives and clearly defined goals.

Key words: *school education, specialized art education, psychological adaptation, forming a creative personality.*

У сучасному світі глибоко усвідомлюється вага освіти як сфери культурного життя, в якому не тільки зберігаються та відтворюються культурні ідеали і цінності, які впливають на поведінку та наставлення особистості, але й закладаються основи майбутнього, формуються ті визначні соціокультурні , психологічні навички які допомагають соціуму швидко та ефективно вирішувати завдання, які виникають перед ним. По мірі розвитку суспільства відбувається розвиток сфери освіти та формування різних інститутів суспільно – державного виховання. До соціальних інститутів виховання в нашій державі відноситься система позашкільної роботи з дітьми, яка сформувалась на практиці та отримала наукове підкріплення. Ця система проектувалась та формувалась як система педагогічно організованої різноманітної діяльності дітей у вільний від основного навчання час. Перед усім, мова іде про створені для дітей, підлітків та молоді позашкільних закладів за всіма видами творчості та навчання : клуби, аматорські об'єднання, юнацькі суспільні організації, виховна робота в школах та інші освітні заклади та установи.

Сучасна система позашкільного навчання та виховання в Україні сформувалась на основі історичного досвіду та пройшла певні етапи розвитку, які були обумовлені історичним розвитком країні.

Активний поштовх розвитку позашкільного навчання та виховання у містах та селищах був заданий на початку XX сторіччя створенням «Просвіти»: під її патронатом з'являлись дитячі та підліткові клуби, майданчики, Будинки художнього обслуговування дітей, Дитячі бібліотеки та інші різнопрофільні заклади позашкільної освіти.

Пізніше в Україні створювались позашкільні заклади *комплексного* типу : Будинки та Палаци піонерів та школярів, Дитячі Будинки та Палаци культури, Дитячі парки та містечка – для занять різними видами творчості. Поруч функціонували *спеціалізовані* позашкільні заклади, в яких дитина мала змогу займатись та розвиватись у чітко визначеному напрямку діяльності та творчості : Станції юних техніків, натуралістів, туристів, тощо.

Державна політика формування та розвитку правової, соціально - економічної, організаційної, освітньої, виховної діяльності мережи установ

позашкільної освіти, як одної з важливих складових частин загальної системи освіти в Україні, до цього часу регламентується Законом України «Про освіту», «Законом України про позашкільну освіту». На цей час мережа позашкільної освіти, як складової частини системи загальної гуманітарної освіти в Україні, розвивається та поповнюється.

В позашкільних навчальних закладах системи освіти поруч з усталеними напрямками : туристично – краєзнавчим, науково – технічним, еколого – натуралістичним, художньо – естетичним, все більшій попит мають творчі об'єднання комп'ютерних та інформаційних технологій, журналістики, молодіжної дипломатії, економіки, психології, медицини, іноземних мов, природничі, - що відповідає сучасним вимогам та актуальному попитуу дітей, підлітків, у молодіжному середовищі та в суспільстві. Культурно – освітні, інформаційні, дозвільні послуги користуються все більшим попитом як у дітей , так і у їх батьків.

Заклади позашкільної освіти – це освітні установи , які мають свою специфіку та свої завдання в загальному освітянському просторі. Одне з таких завдань – створити умови для активного розвитку дитини з наймолодшого віку у відповідності до її інтересів, бажань та наявного потенціалу. Постійно стимулювати в дитині прагнення впізнавати щось нове, вивчати оточуюче середовище, випробовувати свої сили у винахідливий та творчої діяльності. Зрозуміло, що у рамках тільки шкільних предметів було би дуже проблемно повністю вирішувати ці завдання.

Позашкільним навчальним закладам належить особлива роль з розвитку здібностей, соціального та професійного самовизначення дітей та молоді. Крім цього, дуже важлива роль цих закладів у забезпеченні зайнятості підлітків, організації їх дозвілля, профілактиці правопорушень та асоціальних проявів серед неповнолітніх. Це підтверджує необхідність існування такої форми освіти у суспільстві.

В залежності від мети, позашкільне навчання може бути загальноосвітнім та професійним.

Загальноосвітнє позашкільне навчання спрямоване на розвиток особистості, сприяє підвищенню культурного та інтелектуального рівня особистості, професійної орієнтації у відповідності до додаткових загальноосвітніх програм.

Професійна позашкільна освіта спрямована на безперервне підвищення професійної освіти, обрання майбутнього фаху діяльності, сприяє розвитку творчих здібностей, ранній професійній орієнтації.

Основним критерієм для змісту програм предметів позашкільної освіти є віковий контингент. Дитина за допомогою позашкільної освіти пізнає світ, набуває початкові знання. При цьому не дуже важливо, що саме є предметом позашкільних занять. Головне – бажання педагога навчити дітей.

Серед основних завдань діяльності закладів позашкільної освіти можна виділити наступні:

- забезпечення необхідних умов для розвитку особистості;
- психологічна адаптація до життя у суспільстві;
- формування загальної культури;
- організація змістовного дозвілля.

У часи глибоких соціально – економічних кризових змін у сучасному суспільстві, позашкільна освіта набуває певного переосмислення та трансформації. Система позашкільної роботи переходить у якісно новий стан. Переосмислюються традиції позашкільної

освіти та виховання. Сучасні заклади організації дозвілля мають певний потенціал навчально – виховної системи :

- динамічність навчального та виховного процесів, як соціального явища, яке виступає звичайним фундаментом розвитку особистості, її самореалізації;
- розширення соціального досвіду дитини, співвідношення його з системою ціннісних орієнтацій , яка склалась історично, самостійне оцінювання їм тих або інших подій, явищ, ситуацій та відповідна побудова особистої поведінки;
- послідовність змісту різних видів діяльності з урахуванням розвитку особистості та розвитку різноманітності форм її життєдіяльності;
- стимулювання творчої активності дитини, розвиток її здібностей до самостійного рішення проблем що виникають та постійного саморозвитку.

Структура позашкільних навчально – виховних закладів складається з державних, комунальних, приватних позашкільних навчальних закладів міністерств освіти та культури.

Вагомий внесок у гуманітарний розвиток дітей, підлітків та молоді мають позашкільні спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, як початкова ланка мистецької освіти : Музичні та художні школи, дитячі театральні та хореографічні студії. На початковому етапі діяльності ці установи існували окремо , але з 90-х років з'явилась стійка тенденція створення позашкільних мистецьких навчальних закладів комплексного типу : Дитячих шкіл мистецтв. Структура діяльності Дитячих шкіл мистецтв надає змогу задовольнити культурно – освітні гуманітарні потреби вихованців, їх творчу самореалізацію та майбутнє професійне самовизначення.

Дитяча школа мистецтв, як позашкільний мистецький навчальний заклад комплексного типу, поєднує різні напрямки початкової мистецької освіти : музичну, художню (образотворчу), хореографічну, театральну. Кожен з названих напрямків гуманітарного мистецького навчання має розвинуту сферу для всебічного творчого розвитку особистості у сучасному середовищі.

Музичне виховання передбачає навчання грі на музичних інструментах, участь у колективному музикуванні – грі у оркестрі, знайомство з Українськими народними музичними інструментами, фольклором, сольний класичний, народний, естрадний , ансамблевий та хоровий співи,композиторську та імпровізаційну творчість, вивчення історії української та зарубіжної музичної літератури.

Художнє образотворче навчання – мистецька підготовка з рисунку, живопису, композиції, скульптурі, декоративному прикладному мистецтву, дизайну, історії образотворчого мистецтва.

Хореографія проводить підготовку вихованців за напрямками – класичний, народний , сучасний , спортивний бальний танець, партерна гімнастика, історія хореографічного мистецтва.

Театральна творчість у школах мистецтв передбачає засвоєння сценічної мови, сценічного руху, ритміки і танцю, народних обрядів та звичаїв України, історію театрального мистецтва.

Крім цього, учні мають змогу навчатись за різними спрямуваннями, поєднувати декілька напрямків мистецької освіти, обирати для свого навчання додаткові предмети за вибором.

Навчальний процес в сучасних школах мистецтв регламентується Типовими навчальними Планами початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів(шкіл естетичного виховання).

Можна виділити основні найголовніші функції позашкільного мистецького навчального закладу в системі позашкільної освіти:

- освітня – набуття нових знань;
- виховна - прилучення до культури, формування моральних орієнтирів;
- розвиваюча – розвиток пізнавальної сфери;
- ункція психологічного супроводження – створення умов для особистого розвитку дитини;
- ункція соціалізації – засвоєння соціального досвіду;
- ункція самореалізації – самовизначення та саморозвиток;
- реативна – розкриття творчих здібностей;
- омпенсаційна – поглиблення та доповнення основної освіти;
- рофорієнтаційна – допрофесійне самовизначення;
- екреаційна – організація дозвілля;
- нтегруюча – поєднання всіх названих вище характеристик з метою комплексного забезпечення становлення особистості.

В початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах пріоритетними є індивідуальні форми навчання. Безпосередні контакти «учень - викладач» сприяють створенню особливого психологічного клімату під час уроків, надають можливість не обмежувати навчальний процес тільки набуттям знань, але більше уваги приділяти моментам виховання та психологічної адаптації дитини. Активна концертна діяльність, участь у конкурсах, фестивалях, мистецьких святах –стимулюють розвиток в дитині лідерських якостей, прагнення до перемоги.

Необхідно підкреслити, що основний контингент учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів - це талановиті, обдаровані діти, які мають чітку психологічну мотивацію до позашкільних занять. Вони мають необхідний стартовий потенціал для розвитку своїх природних здібностей, та для самореалізації у творчої діяльності. Батьки таких учнів також зацікавлені, та всебічно підтримують таку організацію вільного часу своїх дітей. Як підсумок – такі учні відвідують декілька навчальних напрямків (і художній, і музичний, і хореографічний), та досягають певних результатів , становяться переможцями різноманітних змагань та конкурсів, отримують призи та нагороди, що додатково стимулює активізацію творчості таких дітей, прагнення нових творчих подолань.

Інша категорія учнів мистецької освіти – діти, що не мають дуже яскравих талантів, не завжди активні та зосереджені.Але зацікавленість батьків, індивідуальний підхід викладачів, гнучка система навчальних програм та широкий спектр напрямків творчої діяльності позитивно впливають на формування та розвиток творчої активності та соціальної компетентності таких учнів. Додатковим стимулом є публічні концертні виступи талановитих однолітків, можливість виступати поруч з ними. Адаптовані програмні вимоги, психологічні упевнення викладача до учня в тому, що шляхом праці над розвитком своїх творчих здібностей можливо досягти успіхів сприяють тому,що учні набувають упевненості у своїх можливостях, навчаються концентруватись перед сценічним виступом, разом з викладачем

аналізувати свої творчі досягнення та можливі невдачі, шукати шляхи їх подолання.

В практичній роботі Дитячих шкіл мистецтв в теперішній час проявляється тенденція роботи з певною кількістю дітей з вадами – це ще одна категорія учнів позашкільних мистецьких навчальних закладів. Серед таких дітей дуже багато талановитих, зосереджених на творчості. Відвідувати заняття у великих творчих колективах такім дітям буває досить важко. Але індивідуальний підхід до розвитку талантів таких дітей дає колосальні результати. Увага до проблем розвитку та адаптації у суспільстві таких дітей є дуже важливою. Діти з вадами мають відчувати себе рівноправними діячами у колективному творчому процесі. Допомагає в цьому індивідуальне навчання. Професійні поради викладача, його чуйний психологічний наставницький підхід - допомагає адаптуватись таким дітям до активного творчого дитячого середовища. В майбутньому дуже часто такі вихованці обирають мистецтво своєю професійною діяльністю.

Враховуючі особливу специфіку навчально – виховної роботи викладача позашкільного навчального закладу, слід підкреслити, що питання та проблеми загальної психології, психології дитячої творчості, вікової психології постійно знаходяться у колі вивчення, обговорень та досліджень в педагогічних колах цих закладів.

Вивчаються та обговорюються на педагогічних нарадах такі актуальні для творчого навчально – виховного процесу питання:

- мотивація дитячого креативу(творчості), шляхи до успіху та можливі помилки в педагогічній роботі з цього напрямку;
- творчі креативні цілі, досягнення певного успіху учнями – початківцями та стимулювання творчої активності дитини на всіх етапах навчання;
- проблеми відсутності у творчої діяльності дитини швидких результатів, шляхи нестандартних рішень цих питань, повільної адаптації дитини з різним потенціалом здібностей до творчого процесу;
- творча атмосфера та різноманітність творчих завдань для активізації навчання мистецтвам;
- в якому віці виявляється творча геніальність та творча інтуїція;
- самостійний творчий процес та творча співпраця;
- що є творчим колективом, створення психологічного клімату в творчому дитячому колективі.

Колективні спрямування та зосередження дитячої творчості реалізуються у концертних, культурно – масових освітніх заходах : олімпіадах, конкурсах, фестивалях, концертах, художніх виставках, ігрових програмах, соціальних акціях, Всеукраїнських та Міжнародних проектах. Ці програми і проекти орієнтовані на розвиток творчого потенціалу, інтелекту, психологічно - соціальну адаптацію та активність дітей та молоді, модернізацію навчального процесу, підвищення професійної майстерності педагогів. Позитивними рисами, які відрізняють позашкільні мистецькі навчальні заклади від інших закладів позашкільної освіти є вільний вибір дитиною видів та сфери діяльності, орієнтація на особисті потреби та здібності дитини, можливість вільного самовизначення та самореалізації , єдність навчання, виховання та розвитку дитини, практико – діяльнісна основа навчального процесу.

Система закладів позашкільної мистецької освіти має позитивний потенціал :

- Швидке реагування на зміну попиту в освітніх послугах, задоволення потреб суспільства, батьків, дітей.
- Гнучкий , не регламентований жорсткими стандартами, творчий підхід до формування змісту навчання з урахуванням інтересу дитини та її потреб.
- Реалізація індивідуального підходу в навчанні. Маленькі по кількості учнів групи та індивідуальні заняття дозволяють персоніфікувати темпи та об'єми засвоєння програм. Ціллю навчання при такому підході є не тільки набуття конкретних знань та їх накопичення, а й формування вмінь використовувати ці знання.
- Можливість організації індивідуального психологічного супроводу розвитку особистості дитини. Психологічна допомога дитині у процесі соціалізації забезпечує гармонізацію відносин між дитиною та суспільством.
- Можливість допрофесійної та професійної підготовки дітей. Як правило, діти не мають яскраво визначених нахилів , інтересів до професійної діяльності. Тільки розкривши свої потенційні здібності та спробувавши реалізувати себе у шкільні роки, випускник буде краще підготовлений до реального життя у суспільстві, навчиться досягати поставленої мети, обираючи цивілізовані, моральні шляхи її здійснення.
- Можливість естетичного навчання, допрофесійної та професійної підготовки дітей з вадами, їх психологічна соціальна адаптація.

Таким чином, у відповідності до сучасної концепції, змістом та напрямками діяльності , матеріально – технічним та кадровим забезпеченням, територіальним розміщенням, установи позашкільної мистецької освіти у більшості функціонують як заклади комплексного типу.

Пріоритети розвитку та функціонування визначаються конкретними умовами соціально – економічного розвитку регіону, зацікавленістю вихованців, потребами сім'ї,попитом інших навчальних закладів, молодіжних та дитячих громадських організацій.

Позашкільні мистецькі навчальні заклади як галузь позашкільного виховання дітей та молоді :

- є складовою частиною Державної системи соціального виховання;
- по змісту діяльності та організаційній структурі відрізняються великою різноманітністю;
- у співвідношеннях із загальноосвітніми школами є їх доповненням, як заклади додаткової освіти;
- по принципам відвідування дитиною цього навчально-виховного процесу є добровільними, а не обов'язковими;
- викладач позашкільного навчального мистецького закладу виступає у специфічних соціальних ролях фахівця, наставника, майстра, художнього керівника.

Таким чином, позашкільна мистецька освіта має великі можливості для забезпечення ціннісних орієнтовних, пізнавальних, комунікативних, дозвільних видів діяльності.

В цілому, основне завдання всіх позашкільних навчальних закладів, зважаючи на пріоритети розвитку нашої держави, – це створення умов для реалізації здібностей дітей та молоді,

формування високого рівня загальної, естетичної, правової культури, розвиток здібностей до творчої діяльності, толерантність, готовність до співробітництва, забезпечення змістовного вільного часу, формування духовного світу дітей та молоді з опорою на фундамент європейських цінностей, духовності, як основної якості сучасної особистості.

Цільова установка кожного педагога: персоніфікований розвиток творчої особистості, яка сприймає всесвіт як цілісну систему та осмислює себе у цієї складній системі. Навчально- виховний процес в позашкільних закладах початкової мистецької освіти – це ексклюзивний процес розвитку особистості, психологічне осмислення творчості, соціалізації та успішної інтеграції вихованців у сучасне суспільне середовище. Різноманітний рівень та вільний вибір навчальних програм, індивідуальний підхід викладача до учнів, створення умов для засвоєння програм в самостійному режимі, урахування творчих здібностей та особливостей кожної дитини, диференціація змісту обраних мистецьких освітніх напрямків розвитку, позитивний психологічний клімат спілкування – все це закладено в принципах організації навчально- виховного процесу в сучасних позашкільних навчальних мистецьких закладах.

Сучасні школи естетичного виховання є невід'ємною частиною цілісної системи позашкільного навчання та виховання України, існують у нерозривному зв'язку із сучасним розвитком суспільства, зазнають всі труднощі розвитку матеріального світу, виконують головне завдання , яке стоїть перед викладачем – формування духовності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Оніщенко О. Самоаналіз митця як теоретична проблема: досвід персоніфікації //Мистецтвознавство України : Зб. наук. пр. / Ін-т пробл. сучас. мистець. АМУ; Редкол.: А. Чебикін(голова) та ін.. – К.: Спалах, 2000.- вип.. 5./ Ред. – упоряд. Ю.Іванченко. – К.: Муз. Україна, 2005. С. 247-255*
2. *Полищук В.И. Культурология: Учебное пособие – Москва, 1998. – 304с.*
3. *Интеграция общего и дополнительного образования: практическое пособие под редакцией Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева.-М.: АРКТИ, 2006. – 296с.*
4. *Козирєва Н. Дошкільну Освіту – всім дітям //Дошкільне виховання. – 2002 - №1. – С. 8-9*
5. *Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/ О.Л. Кононенко, З.П.Плохій, А.М.Гончаренко [та ін.]. – К. :И Світоч, 2009. – 208с.*
6. *Ануфрієва О. Оцінка рівня всебічного розвитку особистості молодшого школяра// Початкова школа.-1999. - №8 – С.41-43*
7. *Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання : Науково - метод.посібник. – К.: ІЗМН, 1998. -204с.*
8. *Бех І.Д. Наукове розуміння особистості як основа ефективності виховного процесу// Початкова школа. -2000. №2. – С. 2 -6.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Onishchenko O. Samoanaliz myttsya yak teoretychna problema: dosvid personifikatsiyi //MystetstvoznavstvoUkrayiny : Zb. nauk. pr. / In-t probl. suchas. mystets'. AMU; Redkol.: A. Chebykin(holova) tain.. – K.: Spalakh, 2000.- vyp.. 5./ Red. – uporyad. Yu.Ivanchenko. – K.: Muz. Ukrayina, 2005. S. 247-255*
2. *Polyshchuk V.Y. Kul'turolohyya: Uchebnoeposobye – Moskva, 1998. – 304s.*
3. *Yntehratsyya obshcheho y dopolnytel'noho obrazovanyya: praktycheskoe posobye podr edaktsyey E.B. Evladovoy, A.V. Zolotarevoy, S.L. Palad'eva.-M.: ARKTY, 2006. – 296s.*
4. *Kozyryeva N. Doshkil'nu Osvitu – vsim dityam //Doshkil'ne vykhovannya. – 2002 - №1. – S. 8-9*
5. *Metodychni aspekty realizatsiyi Bazovoyi prohramy rozvytku dytyny doshkil'noho viku «Ya u Sviti»/ O.L. Kononenko, Z.P.Plokhiy, A.M.Honcharenko [tain.]. – K. :Y Svitoch, 2009. – 208s.*
6. *Anufriyeva O. Otsinka rivnya vsebichnoho rozvytku osobystosti molodshohos hkolyara// Pochatkova shkola.-1999. - №8 – S.41-43*
7. *Bekh I.D. Osobystisno oriyentovane vykhovannya : Naukovo - metod.posibnyk. – K.: IZMN, 1998. -204s.*
8. *BekhI.D.Naukove rozuminnya osobystosti yak osnova efektyvnosti vykhovnoho protsesu// Pochatkova shkola. -2000. №2. – S. 2 -6.*

KURLISHCHUK I.I.,
Candidate of Pedagogic Sciences,
Assistant Professor at the
Department of Pedagogic
Luhansk Taras Shevchenko National
University,
Starobilsk, Ukraine

PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN UKRAINIAN PRIMARY SCHOOLS

The article deals with the problem of Project-Based Learning at foreign language lessons. The importance and effectiveness of its using in primary school are considered. According to the author's opinion the implementation of Project-Based Learning for studying foreign language in primary school allows to improve the learning process, increase junior pupils' motivation and develop their creative and independent productive learning abilities. It is possible to use different types of projects in learning English in primary education. Among them are: creative, role play, informative and practice-oriented projects. It can be personal, pair or group projects. According to the duration of the project they can be divided into such groups as short-term, middle-term or long-term projects. The author defines the peculiarities of Project-Based Learning at English lessons in Ukrainian primary school.

Key words: *Project-Based Learning, primary school, junior students, English lessons*

У статті розглядаються основні аспекти використання проектної технології навчання на уроках іноземної (англійської) мови в сучасній українській початковій школі. Доведено, що використання цієї технології дозволяє поліпшити процес навчання, підвищити мотивацію молодших школярів, розвивати їх творчі здібності, виробляти навички самостійного навчання.

Ключові слова: *проектна технологія навчання, початкова школа, молодші школярі, уроки англійської мови*

© KURLISHCHUK I.I., 2016

В статье рассматриваются основные аспекты использования проектной технологии обучения на уроках иностранного (английского) языка в современной украинской начальной школе. Доказано, что использование этой технологии позволяет улучшить процесс обучения, повысить мотивацию младших школьников, развивать их творческие способности, вырабатывать навыки самостоятельного обучения.

Ключевые слова: *проектная технология обучения, начальная школа, младшие школьники, уроки английского языка*

The problem definition in a general aspect and its relation to important scientific tasks. Nowadays modern Ukrainian pedagogy stimulates open and flexible learning, which main task is up-bringing the highly-educated, independent, free, tolerant and creative person. The goal of modern education is individual development of each person in the new global world. So, education has taken a serious transformation because of new technologies. The amount of knowledge is continually increasing and students are no longer conformed to be information receivers, they intend to act as information managers. That's why the state system of education is person-centered and focuses on the main aspects of problem of optimizing learning.

The process of globalization became the dominant trend of modern world. Our generation builds a mobile and progressive information society. It is a continuous and open-ended process. The process of integration is the main part of our everyday life.

Ukraine is integrating into the world community and the problem of learning foreign languages, especially English, is urgent. To know English is necessary for every educated person. In recent years, the issue of the application of modern technologies in teaching English is becoming increasingly important. The main goal of such researches is to find effective technology in order to improve the quality of teaching English, the formation and development of students' speaking skills and communicative culture in general. The teacher's tasks are to create the special conditions for learning foreign language that would enable every student to demonstrate their personal activity. The use of Project-Based Learning (PBL) can solve the problem.

The analysis of the recent researches and publications in which the resolution of the given problems commenced and to which the author refers to. In recent years, scholars and educators across Ukraine and around the world interested in Project-Based Learning. PBL as a dynamic classroom approach in which students actively explore real-world problems and acquire a deeper knowledge covered in the works of such foreign and native scholars as I.Bim, I. Chechel, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, M. Knoll, T. Markham, J.Pellegrino, Ye. Polat, F. Stoller, I. Zymnia and others. Using Project-Based Learning in studying English as a foreign language paying much attention to such scholars as N. Abysheva, T. Dusheina, N. Kondratova, R. Levine, O. Pata, F.Stoller O. Tsymbala and others.

Emphasizing of previously not defined parts of the general problems

to which this article is dedicated. Analysis of the work above authors shows that they contain a wealth of theoretical and empirical material which is the foundation of the study of Project-Based Learning in general. Nevertheless, a number of aspects of the problem remained uncovered. First of all, it concerns the peculiarities of using PBL in teaching English as the second language at Primary School in Ukraine.

The main objective of the study is to determine and analyze the modern trends of using Project-Based Learning Technology in Ukrainian primary educational system. The second objective is to substantiate the effectiveness of using PBL in teaching English as the second language at Primary School.

The presentation of the main material research with the justification of the scientific results. Project-Based Learning, also discussed under headings like project work, project approach, and project method, is one of the most widely-developed teaching methods. It is a form of person-centered learning and gives students the opportunity to explore problems and challenges that have real-world applications, increasing the possibility of long-term retention of skills and concepts.

Project-Based Learning is a teaching technology in which students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an engaging and complex question, problem, or challenge [1].

According to J. Pellegrino and M. Hilton's opinions [3], Project-Based Learning (PBL) is rooted in the progressive education movement, which advocated for more student-centered and experiential approaches to education that support deeper learning through active exploration of real-world problems and challenges.

PBL 'integrates knowing and doing" and "refocuses education on the student, not the curriculum, which rewards intangible assets such as drive, passion, creativity, empathy, and resiliency. These cannot be taught out of a textbook, but must be activated through experience" [2]. This is done through learning and applying what students already know to solve real problems and produce solutions or answers that matter.

Analysis a quite number of works devoted to the problem of Project-Based Learning shows that PBL applies across disciplines, it consistently emphasizes active, student-directed learning. Projects give students a real-world context for learning and offer them choice and voice, personalizing the learning experience.

Summarizing the opinions of a number of scholars (N.Abysheva, V.Davydov, T. Dusheina, D. Elkonin, M. Knoll, T. Markham, J.Thomas etc.) noticed that the implementation of the Project-Based Learning was based on the following pedagogical principles:

a) promotion of manual activity instead of memorization and verbalism;

b) free choice of project topic that is mean that the students should be free to select the topic and execute the work according to their will and wish, interest, attitude and capacity;

c) exploitation of facts relating to the immediate reality as a source for learning;

d) learners' active participation in the learning process;

e) provision of equal opportunities to all students;

f) providing teacher' support. The teacher sets deadlines, helps students figure out the steps to create their project, and offers continual feedback;

g) principle of social development - a good project focuses society needs, social development, and usefulness to the society.

Let's talk about main features of Project-Based Learning strategies. Project-Based Learning encompasses a broad range of activities that give reign to person's natural curiosity. Projects offer students choice and voice, personalizing the learning experience. So, strong personal motivation is another feature of Project-Based Learning strategy. Work with projects help students learn how to work independently and in teams. They gain communication and leadership skills as well as adapt to the social life. Generally speaking, today's students must be able to navigate in a modern informational world. And PBL offers them wide opportunities to make sense of information from different spheres of human activities and to expand on it with their own contributions. The aim of Project-Based Learning is to give deep knowledge about how to solve problems, work collaboratively, and think innovatively.

I'd like to pay your attention to the problem of primary school-aged children psychological and pedagogical characteristic. This age takes a special place in psychological and educational development of a child because in this age mastered learning activities, formed the arbitrariness of mental functions, there are reflection, self-control, and the actions begin to relate to the internal plan. Primary school-aged children are interested in communication with peers and adults; they are ready to study foreign language and practice it in everyday situations as well. Pupils do not feel that English is a chore, but it is a means of communication and enjoyment. They can experiment with the language as something real, not as something that only appears in books. Project work captures better than any other activity. Learning activity is one of the most important factors influencing the formation of self-esteem of children of primary school age, so primary school teacher should use efficient technology of teaching, Project-Based Learning particularly.

It is possible to use different types of projects in learning English in primary education. Among them are: creative, role play, informative and practice-oriented projects. It can be personal, pair or group projects. According to the duration of the project they can be divided into such groups as short-term, middle-term or long-term projects.

When we speak about primary school-aged children the projects can be like "My Family", "Let me introduce myself", "My toys", "My friend"," "My favourite animal", "Seasons", "Food and drinks", "My House/ My Flat", "My room" etc.

These projects involved:

- collecting information
- colouring
- cutting out pictures
- drawing pictures
- arranging texts and visuals
- writing stories
- presenting information in poster format

For example, working on topic "My family" junior school-aged children like to create a family tree, or write and draw a story about a weekend day, or making a photo poster about their family traditions, holidays and so on. It should be noted that parents are often involved in creating projects.

Generally speaking, working on projects, mentioned above, primary students have an opportunity to practice and learn English language and at the same time they gain a lot of new information and develop various important skills. For example, while preparing projects called "My favourite animal" and "My pet" junior students develop such skills as finding and collecting information

about habitat of different wild animals, their physical characteristics, behavior and lifestyle; creating posters, arranging texts and visuals, presenting information in different visual and verbal forms and self assessing.

Group project "Seasons" are very interesting and it integrates with such topics as "Weather", "Holidays", "Clothes". The teacher can divide students into four groups and asks to present one of four seasons of the year. Students have possibility to create posters, draw pictures, observe and summarize in tables weather conditions during the period of their observations. For each season, students can prepare presentation about holidays. Be sure to include multicultural holidays.

It is useful to discuss with the class the appropriate clothing for each season. Junior students can make a model of cloth shop or use dress-up clothes. Teacher can propose students to play dress-up and put on some of the dress-up clothes that they prepared in advance. Teacher might to divide students into groups and have some try on warm-weather clothes while others try on the cold-weather clothes. Students have to guess what season they're dressing for.

Projects "Food", "Fruit and vegetables", "At the party", "In the cafe" etc. give junior students the possibility to participate in conversations in which food and drinks are ordered, as well as to describe food and drinks that they know and like, and learn about food and drinks of other countries.

So, projects are aimed for the decision of a number of objectives. Among them are:

Educational:

- to widen scope on the topics;
- to improve creative and logical thinking;
- to extend active vocabulary;

Developing:

- to develop cognitive and creative skills;
- to use prior knowledge on the topics;
- to train information collection skills;
- to develop speaking skills;

Educative:

- to foster curiosity;
- to improve the power of observation;
- to improve the stability of attention and to develop attention skills in general.

Project-Based Learning helps junior students to learn how to work independently in the process of studying a foreign (English) language. Projects give students a real-world context for learning, creating a strong motivation. And we fully agree with the view that Project-Based Learning provides opportunities for "the natural integration of language skills"[4].

Conclusions. Project-Based Learning is the 21st century language teaching technology. The importance and effectiveness of its using in teaching English as a foreign language in Ukrainian primary school are considered. It provides a unique opportunity to help junior students to practice critical and logical thinking, collaboration, communication, to develop and improve their attention, power of observation and creativity. When schoolchildren are involved in planning and steering projects, they have enhanced motivation and are more invested in the process of learning a foreign language. Among the main benefits of Project–Based Learning in teaching English in primary school are: active role of a student (Project work is very personal. Every student is engaged in the process of learning and provides real-world relevance for learning); growth in self-reliance, and improved attitudes toward learning (students

take greater responsibility for their own order thinking, problem-solving, collaborating, and communicating); development the success skills for further studying (in projects, students learn to work initiatively and responsibly, to solve problems, and manage themselves effectively); making learning English more natural, enjoyable and rewarding for junior students (personal and team projects engage students' hearts and minds. They have the opportunity to use language in a relatively natural context).

So, Project–Based Learning in teaching English as a foreign language in primary school allows create language environment and real-life situation at English lessons. It assists to harmonious junior students' development, promotes motivation in studying English and improves the results of learning.

RESOURCES:

1. *Buck Institute for Education (2012). Project-based learning for the 21st century. Retrieved November 30, 2012, from http://www.bie.org/about/what_is_pbl.*
2. *Markham, T. (2011). Project based learning: A bridge just far enough. Teacher Librarian. 39, 38–42.*
3. *Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press*
4. *Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett, G., H. & P. C. Miller (Eds.), Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future (pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing*

MAJCHER-LEGAWIEC U.,
Mgr, Uniwersytet Jagielloński,
Polska

EDUKACJA WOBEC MIGRACJI. W STRONĘ MODELU SZKOŁY WŁĄCZAJĄCEJ

Doświadczenie migracji często jest doświadczeniem marginalizacji. Przeciwdziałanie zjawisku marginalizacji jest koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy wreszcie świata. Koniecznością wynikającą między innymi z polityki globalnego zarządzania ryzykiem i konfliktami społecznym. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę przygotowania i realizacji systemowych działań przeciwdziałających wykluczeniu uczniów cudzoziemskich w szkole, opracowania modelu szkoły włączającej, uwzględniającej różnorodność i świadomej potencjału wielokulturowości.

Słowa klucze: *marginalizacja, marginalność, migracja, inkluzja, wielokulturowość, doświadczenie migracyjne*

Досвід міграції часто є досвідом маргіналізації. Боротьба з маргіналізацією є необхідністю як в інтересах місцевих громад так і країни або світу в цілому. Необхідність така, крім усього іншого, зумовлена політично та пов'язана з глобальним управлінням ризиками та соціальними конфліктами. Метою статті є звернути увагу на необхідність підготовки й здійснення системних заходів, спрямованих на боротьбу з соціальною ізоляцією іноземних студентів в школі, розробити модель інклюзивної школи, беручи до уваги різноманітність і потенціал усвідомленого мультикультуралізму.

Ключові слова: *маргіналізація, маргінальність, міграція, інклюзія, включення, мультикультуралізм, досвід міграції.*

The experience of migration is often the experience of marginalization. Tackling marginalization is a necessity, the interests of local communities and supra, countries or, finally, the world. A necessity, among other things, from politics global risk management and social conflicts. The aim this article is to draw attention to the need to prepare and implementation of systemic measures to combat exclusion foreign

© MAJCHER-LEGAWIEC U., 2016

students in school, develop a model school inclusive, taking into account the diversity and potential of conscious multiculturalism.

Key words: *marginalization, marginality, migration, inclusion, multiculturalism, migration experience.*

Wskazane w tytule zagadnienie modelu szkoły włączającej nie bez powodu pojawia się kontekście migracji. Doświadczenie migracji często bowiem bywa doświadczeniem marginalizacji. Mechanizmy marginalizacji są w przypadku migracji dokładnie takie same, jak w przypadku niepełnosprawności, ubóstwa czy bezrobocia. Przeciwdziałanie zjawisku marginalizacji jest koniecznością wynikającą z interesów społeczności lokalnych i ponadlokalnych, krajów czy wreszcie świata. Koniecznością wynikającą między innymi z polityki globalnego zarządzania ryzykiem i konfliktami społecznym. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę przygotowania i realizacji systemowych działań przeciwdziałających wykluczeniu uczniów cudzoziemskich w szkole, opracowania modelu szkoły włączającej, uwzględniającej różnorodność i świadomej potencjału wielokulturowości.

Dla dalszych rozważań ważne będą terminy takie terminy, jak marginalizacja i marginalność społeczna (obydwa wywodzone od wyrazu margines), inkluzja i doświadczenie migracyjne.

Źródłosłów terminów marginalizacja i marginalność społeczna nie wymaga specjalnych uściśleń: doskonale rozumiemy konkretne, łatwe do wizualizacji graficzne znaczenie marginesu w tekście oraz znaczenie metaforyczne, które uruchamiamy mówiąc o sprawach drugoplanowych, mniej ważnych, ubocznych, a więc pozostających właśnie na marginesie spraw głównych, ważniejszych. Ze znaczenia konkretnego i metaforycznego wynika, że podział na sprawę główną i uboczną ma charakter wartościujący: to, co główne, jest ważne, a to co na marginesie - właśnie marginalne. I o ile w powszechnym zastosowaniu takie rozróżnienie i wartościowanie okazuje się niejednokrotnie praktyczne i uzasadnione, o tyle w chwili, kiedy bezrefleksyjnie przeniesiemy te rozróżnienia i znaczenia na grunt społeczny - staje się niebezpieczne. Margines w znaczeniu społecznym to - według Słownika języka polskiego - "nieliczna i mało znacząca warstwa społeczna, składająca się z jednostek prowadzących pasożytniczy tryb życia, wykolejonych, naruszających przepisy prawa u normy współżycia społecznego; męty społeczne"1. Cudzoziemcy to marginalna grupa, o której chcę mówić w niniejszym tekście (taką grupą ze względów statystycznych są cudzoziemcy w Polsce), która nie jest w żadnym wymiarze marginesem społecznym: o ile może być nieliczna, to nie jest na pewno mało znacząca, nie składa się z jednostek prowadzących pasożytniczy tryb życia i wykolejonych i nie narusza przepisów prawa ani norm współżycia, a jeśli narusza te ostatnie to często nie intencjonalnie ale w wyniku nieznajomość norm i zasad kulturowych.

Przynależność do marginalnej grupy społecznej określa pozycję jej

1 Słownik języka polskiego, 1978, t.2, s. 108

członków w społeczności jako całości2. Do grupy marginalnej należy jednostka spełniająca określone, typowe dla tej grupy kryteria. W interesującej nas grupie marginalnej cudzoziemców będą to między innymi takie kryteria, jak: odmienność kulturowa, odmienność religijna, nieznajomość albo słaba znajomość języka polskiego, kultury i realiów polskich. Z grupy cudzoziemców wyróżnić chcę osoby nieletnie i małoletnie, zobowiązane do realizacji obowiązku szkolnego i nauki w polskim systemie edukacji. Na różnych etapach edukacyjnych naukę pobierają:

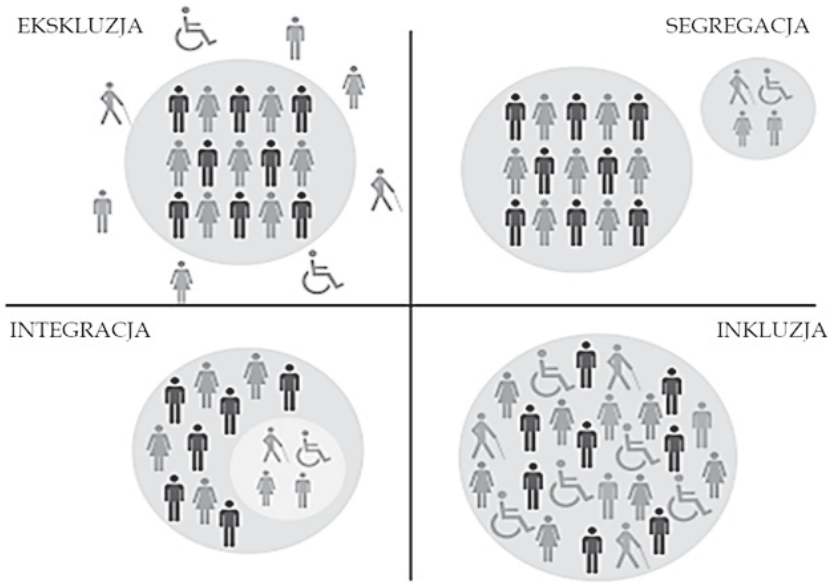
1. dzieci uchodźców i osoby starające się o status uchodźcy;
2. dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni);
3. dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej;
4. uczniowie z rocznych wymian uczniowskich;
5. dzieci mniejszości narodowych, zwłaszcza Romowie;
6. dzieci repatriantów;
7. dzieci z małżeństw mieszanych,
8. dzieci rodziców powracających do Polski po emigracji.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej przez szkołę największym utrudnieniem w pracy z dzieckiem z jednej ze wskazanych wyżej podgrup są trudności komunikacyjne. Brak lub utrudnione porozumienie sprzyja marginalizacji i wykluczeniu (ekskluzji). Marginalizacji jest w tej sytuacji stanem, którego przyczyn należy upatrywać w bardzo swoistym rodzaju niepełnosprawności rozumianej tutaj jako brak możliwości porozumiewania się lub porozumiewanie się znacznie utrudnione. Skutkiem marginalizacji będzie dyskryminacja i/lub odrzucenie.

Marginalizacja jest terminem, który coraz częściej pojawia się w opracowaniach naukowych, programach społecznych i dokumentach regulujących prawne aspekty funkcjonowania instytucji i społeczeństwa. Rośnie świadomość faktu, że marginalizacja stanowi przeszkodę w drodze do integracji społecznej, a w konsekwencji do harmonijnego rozwoju społecznego i gospodarczego. W obszarze edukacji dostrzeżono potrzebę przeciwdziałania wykluczeniu, czego dowodem są konkretne zapisy w prawie oświatowym, stymulujące procesy integracji, głównie ucznia niepełnosprawnego. W dokumentach regulujących pracę szkoły, politykę przeciwdziałania wykluczeniu powiązano z diagnozą potrzeb i wsparciem uczniów zagrożonych wykluczeniem. Przełomowe znaczenie dla uwzględnienia różnorodności w szkole miał rok 2010, w którym ukazały się aż cztery rozporządzenia zawierające zapisy regulujące zasady pomocy uczniom zagrożonym wykluczeniem3,

2 T. Kowalak, Marginalizacja i marginalność społeczna, s. 8

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U.228 poz. 1488), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U.228 poz. 1487), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach, oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U.228 poz. 1489), oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U.228 poz. 1490).



Rys. 1. Modele marginalności.

Źródło: S. Pawlik, Sztuka jako sposób włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do społeczeństwa [w:] Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 8/2015, s. 59-74, tu; s. 66.

w tym rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w którym pojawia się zapis o pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia z trudnościami adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą4.

Wskazane akty prawne wynikają ze świadomości uruchomienia procesu o przeciwnym do marginalizacji wektorze, czyli procesu demarginalizacji, który rozumieć będziemy jako ograniczanie zasięgu lub zmniejszenie głębokości marginesu społecznego5. Zarówno marginalizacja jak i demarginalizacja są wektorami marginalności, rozumianej jako stan danego zjawiska w danym czasie i przestrzeni. Stanem marginalności możemy, a nawet powinniśmy zarządzać. Dotyczy to w równym stopniu szeroko rozumianej przestrzeni społecznej, co specyficznej przestrzeni edukacji. Jednym ze sposobów zarządzania marginalnością w systemie edukacji jest uruchomienie mechanizmów integracji. Pełniejszą formą integracji jest inkluzja. Graficznym przedstawieniem omawianych zjawisk jest rys. 1.

W polskim systemie edukacji regula-

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U.228 poz. 1487), § 2 p. 11.

5 T. Kowalak, Marginalizacja i marginalność społeczna, s. 8

cje prawne wykluczają w zasadzie możliwość zaistnienia modelu ekskluzywnego, ponieważ każda osoba do 18 r.ż. przebywająca na terenie naszego kraju podlega na mocy ustawy obowiązkowi szkolnemu (do ukończenia gimnazjum) i nauki (do ukończenia 18 r.ż.). Model oparty na segregacji w chwili obecnej dotyczy jedynie osób niepełnosprawnych w stopniu ciężkim, realizujących obowiązek szkolny i nauki w zamkniętych ośrodkach. W relacji do cudzoziemców może pojawić się w społeczności romskiej, która ze względów kulturowych nie decyduje się na posyłanie dziewczynek do szkoły. W przypadku uczniów cudzoziemskich o modelu segregacji mówić możemy wówczas, gdy uczeń cudzoziemski realizuje obowiązek szkolny i nauki w szkole angielskiej dla obcokrajowców, bez kontaktu z rówieśnikami kraju zamieszkania. Wybór takiej szkoły podyktowany jest często względami prestiżowymi lub praktycznymi. W tym pierwszym wypadku do takiej szkoły posyłane są dzieci Polaków. W tym drugim decyzja o realizacji edukacji w szkole międzynarodowej w języku angielski wynika z dbałości o ciągłość procesu wówczas, gdy dziecko często zmienia miejsce zamieszkania z uwagi na charakter pracy rodziców/rodzica. Model integracji jest próbą włączenia cudzoziemców w życie szkoły przy założeniu, że ich zadaniem jest dopasowanie się do zastanych schematów. Na marginesie dodajmy, że - paradoksalnie - regulacje prawne mające na celu integrację ucznia cudzoziemskiego nie muszą oznaczać inkluzji: uczeń taki ze względu na swoją odmienność i bariery w komunikacji może pozostawać w pozycji wykluczenia społecznego. Ostatni model, model inkluzyjny jest modelem pożądanym we współczesnej edukacji zwłaszcza w obliczy wyzwań związanych z intensyfikacją procesów migracyjnych.

Dynamika zmian w szkole polskiej związana z procesami migracji ma wymiar ilościowy i jakościowy. W Polsce w roku 2010 uczyło się około 1100 cudzoziemskich uczniów, co stanowiło 1%. Średnia UE to 6%. Ustalenie dokładnych danych nie jest możliwe, ponieważ podstawowe źródło statystyk edukacyjnych nie wyodrębnia kategorii uczniów cudzoziemskich. O skali wzrostu liczby uczniów w szkołach polskich świadczyć może informacja uzyskana w Wydziale Edukacji w Krakowie, który na własne potrzeby policzył uczniów cudzoziemskich w szkołach krakowskich: jest ich niespełna tysiąc, w przeważającej części są to uczniowie ukraińscy (stan na październik 2015).

Skala zjawiska wymusiła przygotowanie regulacji prawnych poświęconych tej konkretnie grupie uczniów. Ich status w polskiej szkole po raz pierwszy w pełni uregulowany został w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (rozporządzenie nieznacznie zmienione 30 lipca 2015).

Ten kontekst pokazuje, że procesy społeczne obserwowane w ostatnim dziesięcioleciu, w tym procesy migracyjne zmieniają charakter polskiej szkoły, która staje się powoli szkołą wielokulturową. Wielokulturowość to nie moda, to realny kontekst edukacji w Polsce. Wśród uczniów w szkole polskiej coraz częściej spotkać można uczniów cudzoziemskich nie znających języka lub słabo znających język polski. Polski system edukacji musi

wypracować rozwiązania adekwatne do tej sytuacji, tak na poziomie prawnym (prawa oświatowego i szkolnego), jak i w zakresie kadrowym (przygotowania kadry z odpowiednimi kwalifikacjami). Nie bez znaczenia są też działania przygotowujące środowisko przyjmujące uczniów cudzoziemskich, które sprzyjałyby ukształtowaniu postaw otwartych, ważnych dla procesu inkluzji.

Inkluzja jest procesem dwustronnym: wymaga uczestnictwa obu obszarów społecznych: społeczeństwa przyjmującego i cudzoziemców. Wymaga uczestnictwa. Uczestnictwo polega „zarówno na działaniu, jak zaniechaniu, na wytwarzaniu i spożywaniu, na dawaniu i otrzymywaniu, na posiadaniu zarówno praw, jak i obowiązków, przy czym w niektórych przypadkach prawo może być jednoznaczne z obowiązkiem (np. prawo do nauki jest jednoznaczne z obowiązkiem uczenia się)6.

Mając na uwadze powyższe spostrzeżenia sformułujmy konkluzję: integracja to nie inkluzja. Inkluzja jest procesem wspomaganym prawnie i organizacyjnie, ale uwarunkowanym obyczajowo/psychologicznie. Proces integracji jest procesem zaplanowanym odgórnie, posiada wsparcie prawno-finansowe, natomiast proces inkluzji zachodzi oddolnie, zależy od postaw. Integracja wyraża się w sposobie organizacji dostępu do nauki w szkole. Integracja nie oznacza inkluzji: środowisko nauczycieli nie jest przygotowane do inkluzji (brak kwalifikacji), a organizacja (wychowanie i nauczanie) nie sprzyja inkluzji. Barierą procesu inkluzji jest nieznajomość lub słaba znajomość języka kraju pobytu ucznia cudzoziemskiego; fakt ten decyduje o postawach uczniów i nauczycieli.

W odpowiedzi na pytanie czy i komu model szkoły włączającej jest potrzebny odpowiedź brzmi „tak, nam wszystkim". W uzasadnieniu przytoczę dwa argumenty. Argument pierwszy: szkoła włączająca (model marginalności inkluzyjnej) jest sposobem na powstrzymanie procesu nazwanego marginalnością zaawansowaną, znaną nam przede wszystkim z filmów takich, jak np. „Miasto Boga" (2002). Drugi argument wymaga wprowadzenia i wyjaśnienia pojęcia atopia (gr. átopos), które oznacza coś niezwykłego w rozumieniu bycia nie na swoim miejscu. Doświadczamy atopii we współczesnej przestrzeni kulturowej, politycznej i społecznej jako indywidualnego poczucie wyobcowania i alienacji, bycia nie na miejscu. Tego znaczenia nabiera ten termin w powieści R. Barthesa Roland Barthes par Roland Barthes we fragmencie zatytułowanym L'atopie. Bycie nie na miejscu może oznaczać też bycie „bez miejsca" czy „brak miejsca". R. Barthes pisze: „Je suis fiché..." [„Jestem wtrącony..."].

W kontekście sytuacji dziecka migrującego z rodziną, nie podejmującego decyzji, skazanego na decyzję rodziców, którzy być może także skazani są na migrację słowa te nabierają szczególnego znaczenia. „Jestem wtrącony, bo zostałem wtrącony, bez udziału własnej woli, nie wybrałem ani swego miejsca, ani swego losu". Model wielokulturowej szkoły inkluzyjnej pozwoli każdemu, kto czuje się choć trochę „nie na miejscu" albo nawet „bez miejsca" żyć we wspólnocie i jednocześnie zachować swoją tożsamość.

6 T. Kowalak, Marginalizacja i marginalność społeczna, s. 11

BIBLIOGRAFIA:

1. *Dziadek A., Stadność i jednostkowość [w:] "Teksty Drugie", 2008, 1-2, s. 237-243*
2. *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji pod red. N. Klorek i K. Kubin, Warszawa 2012*
3. *Kowalak T., Marginalizacja i marginalność społeczna, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998*
4. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce, pr. zb. pod red. P. E. Gębala, Warszawa 2010*
5. *Pawlik S., Sztuka jako sposób włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do społeczeństwa [w:] Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 8/2015, s. 59-74*

ЛЕХОЛЕТОВА М. М.,
викладач,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізовано різні підходи дослідників щодо трактування поняття «здоров'язберігальні технології»; уточнено сутність ключових понять; наведена класифікація існуючих здоров'язберігальних технологій; на основі теоретичних положень проаналізованих досліджень, виділено групи здоров'язберігальних технологій для ефективності процесу формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: *фахівець соціальної сфери, вищий навчальний заклад, професійна підготовка, здоров'язберігальна компетентність, здоров'язберігальні технології.*

В статье проанализированы различные подходы исследователей к трактовке понятия «здоровьесберегающие технологии»; уточнена сущность ключевых понятий; приведена классификация существующих здоровьесберегающих технологий; на основе теоретических положений проанализированных исследований, выделены группы здоровьесберегающих технологий для эффективности процесса формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов социальной сферы в процессе профессиональной подготовки в высших учебных

© ЛЕХОЛЕТОВА М. М., 2016

заведениях.

Ключевые слова: *будущие специалисты социальной сферы, высшее учебное заведение, профессиональная подготовка, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающие технологии.*

The process of formation of health-preserving competence in the future experts of social sphere complicated by the specificity of their professional activities through: high level of responsibility for the development of teenagers belonging to a risk group, active interaction, high emotional tension, etc. The presence of the above effects requires the study and solution of the problem on both the scientific and the practical levels. The article analyzes the different approaches of researches on the concept of "health-preserving technologies"; it is clarified the essence of key concepts; given the classification of health-preserving technologies; based on theoretical positions analyzed studies highlighted health-preserving of technologies that would be most effective in the formation of health-preserving competence of future experts of social sphere during professional training in higher educational establishments.

Key words: *future experts of social sphere, higher educational establishment, professional training, health-preserving competence, health-preserving technologies.*

Постановка проблеми. Сучасні соціальні та професійні умови, все частіше висувають на перший план проблему здоров'язберігання студентської молоді як запоруку успішної реалізації їх у майбутній професійній діяльності. Стратегія і тактика здоров'язберігання в освіті набула нового сенсу з розповсюдженням наприкінці XX сторіччя поняття «здоров'язберігальні технології» та розвитком уявлень щодо їх використання [4]. Забезпечення здоров'язберігання у вищих навчальних закладах вимагає розв'язання комплексу завдань, які стосуються кадрового, інформаційного, матеріального забезпечення цього процесу, організаційно-змістового наповнення і має безпосереднє відношення до змін змісту освіти, форм і методів його здійснення.

Розв'язання проблеми формування здоров'язберігальної компетентності особливо важливе для такої категорії студентів вищих навчальних закладів як майбутні фахівці соціальної сфери.

Ми вважаємо, що при формуванні здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери під час професійної підготовки доцільним буде використання здоров'язберігальних технологій.

Аналіз літератури. Дослідженням здоров'язберігальних технологій та шляхи їх застосування у навчально-виховному процесі займалися А.Мітяєва, І. Єрохіна, Л. Гаращенко, Л. Тихомирова, Н. Соловйова, О.Ковальова, О.Іонова, О.Петров, С. Свириденко, Ю. Лукьянова (різні підходи до визначення здоров'язберігальних освітніх технологій); Ю.Науменко (медико-психологічну профілактику й корек-

цію негативних психофізіологічних, психологічних і особистісних станів); Є. Мітіна, Н.Смірнов, О. Ващенко (класифікацію здоров'язберігальних технологій); В. Єфімова (інструментальну складову здоров'язберігальних технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів); В. Петрович [11], Л.Сущенко [15], Н. Зимівець, О. Вакуленко, О. Стойко, П. Гусак, С. Омельченко (соціально-педагогічні здоров'язберігальні технології, їх використання в підготовці фахівців).

Разом з тим, у педагогічній науці проблема формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом використання здоров'язберігальних технологій у вищих навчальних закладах не вивчена належним чином, не здійснено всебічного аналізу змісту та структури досліджуваної проблеми.

Метою статті є проаналізувати різні підходи дослідників щодо трактування поняття «здоров'язберігальні технології», а також на основі теоретичних положень проаналізованих досліджень, виділити групи здоров'язберігальних технологій які б були найефективнішими в процесі формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Значення здоров'язберігальних технологій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів посилюються тим, що в системі ціннісних орієнтацій студентів, їхнє здоров'я не займає значного місця, а згадування про необхідність набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери здоров'язберігальної компетентності під час професійної підготовки майже не зустрічаються.

Під здоров'язберігальною компетентністю майбутніх фахівців соціальної сфери ми розуміємо важливу складову їх професійної компетентності, яка: - проявляється в можливості зберігати та реалізовувати знання, уміння, навички, спрямовані на здоров'язберігальну діяльність; - визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності, здатністю витримувати великі навантаження, переносити психологічні стреси та протистояти розвитку емоційних перенавантажень у роботі; - дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування, що сприятиме професійному становленню фахівця соціальної сфери.

Для нашого дослідження важливе значення мають різні підходи до визначення поняття «здоров'язберігальні технології».

Так, на думку А. Мітяєвої здоров'язберігальні освітні технології – це сукупність тих принципів, прийомів, методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження [8]; Ю. Науменко, у визначенні здоров'язберігальних освітніх технологій, робить акцент на медико-психологічній профілактиці й корекції негативних психофізіологічних, психологічних і особистісних станів учасників навчального процесу у рамках традиційної системи освіти [9].

І. Єрохіна визначає здоров'язберігальні технології в освіті як сукупність форм, засобів і методів, що будуть спрямовані на формування здорового способу життя [3]; Л. Гаращенко наголошує на тому, що здоров'язберігальні технології – це послідовна цілеспрямована система взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, що включає науково обґрунтовані форми, методи, способи формування

і збереження здоров'я, сукупність психолого□педагогічних методів і прийомів роботи, підходів до реалізації проблем, пов'язаних з оздоровленням і спрямована на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я вихованців [2]; Л.Тихомирова вважає, що у характеристиці будь-якої технології, яка використовується в освітньому процесі, найважливішим є те, наскільки вона здоров'язберігальна [16].

Н. Соловйова розглядає здоров'язберігальні технології як функціональну систему організаційних засобів управління навчально-пізнавальною та практичною діяльністю студентів, що націлена на збереження і зміцнення їхнього здоров'я [14]; О. Ковальова – як засіб організації й послідовних дій у навчально-виховному процесі з урахуванням вікових, психофізичних, духовно-етичних особливостей студентів [6]; О. Іонова та Ю. Лукьянова – як сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управління навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження [5].

На думку О. Петрова, здоров'язберігальні технології – це система, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (студентів, педагогів тощо) [10]; С.Свириденко наголошує на тому, що здоров'язберігальні технології – це сприятливі умови навчання, до яких відноситься сприятливий мікроклімат у приміщеннях, адекватність вимог та методик, що використовуються у навчально-виховному процесі, а також раціонально організоване навчання відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей особистості, збалансованість навчального і фізичного навантаження [12].

Таким чином, під здоров'язберігальними технологіями ми розуміємо засіб організації й послідовних дій реалізації освітніх програм, що застосовуються в навчально-виховному процесі і включають сукупність психолого-педагогічних методів і прийомів роботи, підходів до реалізації проблем, пов'язаних з оздоровленням і спрямована на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я студентів.

Всі проаналізовані визначення здоров'язберігальних технологій поєднує спільна мета – збереження здоров'я студентів, мотивація до ведення здорового способу життя та використання отриманих знань, умінь й навичок в майбутній професійній діяльності, але зміст, форми, методи виконання поставленої мети у вищих навчальних закладах, пропонуються різноманітні.

Так, Є. Мітіна класифікує здоров'язберігальні технології за характером діяльності на: 1) спеціальні (вузькоспеціалізовані). Серед них виокремлюють медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового й безпечного способу життя; профілактики та корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку); 2) комплексні (інтегровані). А саме: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровлювальні й валеологічні); педагогічні технології,

що сприяють здоров'ю; технології, які формують здоровий спосіб життя [7].

Н. Смірнов виділяє такі здоров'язберігальні технології: 1) медико-гігієнічні – забезпечення медичної допомоги в рамках первинної та вторинної профілактики; 2) фізкультурно-оздоровчі – фізичний розвиток під час роботи в спортивних секціях; 3) екологічні – створення екологічно оптимальних умов життя і діяльності людей, гармонійних взаємин з природою; 4) забезпечення безпеки життєдіяльності – надання інформації щодо збереження життя та здоров'я під час вивчення відповідних дисциплін; 5) здоров'язбережувальні – запобігання стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів, формування культури здоров'я, розвиток мотивації до здорового способу життя, попередження шкідливих звичок тощо [13].

О. Ващенко виокремлює наступні типи здоров'язберігальних технологій: 1) здоров'язберігаючі – створення безпечних умов для перебування, навчання та праці в школі, вирішення завдань раціональної організації виховного процесу з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм, відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини; 2) оздоровчі – вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я молоді, підвищення ресурсів здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія; 3) навчання здоров'ю – формування життєвих навичок, профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання; 4) виховання культури здоров'я – виховання особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я [1].

Тобто, незалежно від технологій, що застосовуються навчальному процесі вищого навчального закладу під час підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, вони повинні містити елементи здоров'язберігальних технологій.

Висновки. В результаті проведеного аналізу різних підходів до визначення поняття «здоров'язберігальні технології», ми встановили, що здоров'язберігальні технології – це засіб організації й послідовних дій реалізації освітніх програм, що застосовуються в навчально-виховному процесі і включають сукупність психолого-педагогічних методів і прийомів роботи, підходів до реалізації проблем, пов'язаних з оздоровленням і спрямована на створення умов для збереження і зміцнення здоров'я, а також усвідомлення педагогом цінності власного здоров'я та здоров'я студентів.

Погоджуючись з основними теоретичними положеннями проаналізованих досліджень [1; 7; 13], вважаємо за доцільне, виділення таких груп здоров'язберігальних технологій: - організаційно-педагогічні (визначають структуру навчального процесу, яка сприяє запобіганню станів перевтоми, гіподинамії тощо); - психолого-педагогічні (пов'язані з безпосередньою роботою викладача під час заняття); - навчально-виховні (дисципліни з формування здоров'язберігальної компетентності, навчання навичок здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань, індивідуальні консультації, позааудиторна робота). Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до дисциплін обов'язкового циклу, введення до навчального плану дисциплін за вибором, організації факульта-

тивного навчання та додаткової освіти у вищих навчальних закладах.

На нашу думку, саме така класифікація буде найефективнішою в процесі формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери під час професійної підготовки шляхом використання здоров'язберігальних технологій.

Обраний нами напрям дослідження знайде своє продовження у вивченні такого питання як реалізація здоров'язберігальних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12.*
2. *Гаращенко Л. В. Педагогічні умови застосування здоров'язбережувальних методик виховання в дошкільному закладі [Текст] / Л. В. Гаращенко // Збірник наукових праць. – 2010. – № 4. – С. 27 – 34.*
3. *Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Ерохина. – Тамбов, 2005. – 272 с.*
4. *Єфімова В. М. Інструментальна складова здоров'язбережувальних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів / В. М. Єфімова // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Матеріали VШ Міжнар. наук.-практ. конфер., квітень 2010 р. : У 3-х т. / За ред. М. С. Гончаренко. – Харків, 2010. – С. 132 – 139.*
5. *Іонова О. М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О. М. Іонова, Ю. С. Лукьянова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія за редакцією проф. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ, 2009. – ХХПІ – №1. – С. 69 – 72.*
6. *Ковалева О. И. Личностно ориентированное обучение студентов современных вузов как фактор сохранности здоровья: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О. И. Ковалева. – Ставрополь, 2004. – 175 с.*
7. *Митина Е. П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е. П. Митина // Начальная школа. – 2006. – № 6. – С. 56 – 59.*
8. *Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.М.Митяева. – М. : Издательский центр "Академія", 2008. – 192 с.*
9. *Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы / Ю.В. Науменко // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 37 – 44.*
10. *Петров В. О. Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры : дис. …канд. пед. наук 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / В. О. Петров. – Карачаевск, 2005. – 220 с.*
11. *Петрович В. С. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів/ працівників до діяльності зі сприяння здоров'ю дітей та молоді // В.С.Петрович // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 85 – 93.*

12. *Свириденко С. О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя / С. О. Свириденко // Сучасні технології навчання в початковій освіті : Матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. (13 – 14 квітня 2006 р., м. Київ) / Ред. кол. : З. Сіверс, О.Кононко, Е. Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – С. 125 – 127.*
13. *Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.*
14. *Соловьева Н. И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы ее реализации / Н. И. Соловьева // ЭКО. – 2004. – № 17. – С. 23 – 28.*
15. *Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.*
16. *Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004. – 339 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Vaschenko O. ZdorovʼyazberIgayuchI tehnologIYi v zagalnoosvItnIh navchalnih zakladah / O. Vaschenko, S. Sviridenko // Direktor shkoli. – 2006. – # 20. – S. 12.*
2. *Garaschenko L. V. PedagogIchnI umovi zastosuvannya zdorovʼyazberezhuvalnih metodik vihovannya v doshkIlnomu zakladI [Tekst] / L. V. Garaschenko // ZbIrnik naukovih prats. – 2010. – # 4. – S. 27 – 34.*
3. *Erohina I. A. Zdorovesberegayuschie tehnologii v profilaktike narkozavisimosti podrostkov: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / I. A. Erohina. – Tambov, 2005. – 272 s.*
4. *EfImova V. M. Instrumentalna skladova zdorovʼyazberezhuvalnih tehnologIy u profeslynIy pIdgotovtsI maybutnIh uchitellv / V. M. EfImova // ValeologIya: suchasniy stan, napryamki ta perspektivi rozvitku / MaterIali VSh MIzhnar. nauk.-prakt. konfer., kvIten 2010 r. : U 3-h t. / Za red. M. S. Goncharenko. – HarkIv, 2010. – S. 132 – 139.*
5. *Ionova O. M. Zdorovʼyazberezhennya osobistostI yak psihologo-pedagogIchna problema / O. M. Ionova, Yu. S. Lukyanova // PedagogIka, psihologIya ta medikobIologIchnI problemi fIzichnogo vihovannya I sportu : naukova monografIya za redaktsIEyu prof. S. S. Ermakova. – HarkIv : HDADM, 2009. – HHPI – #1. – S. 69 – 72.*
6. *Kovaleva O. I. Lichnostno orientirovannoe obuchenie studentov sovremennyih vuzov kak faktor sohrannosti zdorovya: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.08 / O. I. Kovaleva. – Stavropol, 2004. – 175 s.*
7. *Mitina E. P. Zdorovesberegayuschie tehnologii segodnya i zavtra / E. P. Mitina // Nachalnaya shkola. – 2006. – # 6. – S. 56 – 59.*
8. *Mityaeva A. M. Zdorovesberegayuschie pedagogicheskie tehnologii: ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / A.M.Mityaeva. – M. : Izdatelskiy tsentr "AkademIya", 2008. – 192 s.*

9. *Naumenko Yu. V. Zdorovesberegayuschaya deyatelnost shkolyi / Yu.V. Naumenko // Pedagogika. — 2005. — #6. — S. 37 — 44.*
10. *Petrov V. O. Zdorovesberegayuschie tehnologii v rabote uchitelya fizicheskoy kulturyi : dis. …kand. ped. nauk 13.00.01 — obschaya pedagogika i istoriya pedagogiki / V. O. Petrov. — Karachaevsk, 2005. — 220 s.*
11. *Petrovich V. S. OsoblivostI profesIynoYi pIdgotovki sotsIalnih pedagogIv/ pratsIvnikIv do dIyalnostI zI spriyannya zdorov'yu dItey ta molodI // V.S.Petrovich // SotsIalna pedagogIka: teorIya ta praktika. — 2012. — # 2. — S. 85 — 93.*
12. *Sviridenko S. O. AktivIzatsIya pIznavalnoYi dIyalnostI uchnIv u protsesI formuvannya zdorovogo sposobu zhittya / S. O. Sviridenko // SuchasnI tehnologIYi navchannya v pochatkovIy osvItI : Mater. Vseukr. nauk.-prakt. konfer. (13 — 14 kvItnya 2006 r., m. KiYiv) / Red. kol. : Z. SIvers, O.Kononko, E. BelkIna ta In. — K. : KMPU Im. B. D. GrInchenka, 2006. — S. 125 — 127.*
13. *Smirnov N. K. Zdorovesberegayuschie obrazovatelnyie tehnologii i psihologiya zdorovya v shkole / N. K. Smirnov. — 2-e izd., ispr. i dop. — M. : ARKTI, 2006. — 320 s.*
14. *Soloveva N. I. Kontseptsiya zdorovesberegayuschey tehnologii v obrazovanii i osnovnyie organizatsionno-metodicheskie podhodyi ee realizatsii / N. I. Soloveva // EKO. — 2004. — # 17. — S. 23 — 28.*
15. *Suschenko L. P. SotsIalnI tehnologIYi kultivuvannya zdorovogo sposobu zhittya lyudini / L. P. Suschenko. – ZaporIzhzhya : ZDU, 1999. – 308 s.*
16. *Tihomirova L. F. Teoretiko-metodicheskie osnovyi zdorovesberegayuschey pedagogiki : dis. … doktora ped. nauk: 13.00.01 / L.F. Tihomirova. – Yaroslavl, 2004. – 339 s*

ЛІТКЕВИЧ А.М.,
директор Бучанської
загальноосвітньої школи І-ІІІ
ступенів №4,
м. Буча, Україна

РОЛЬ ДИРЕКТОРА У СТАНОВЛЕННІ ЙОГО РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлені сучасні погляди на роль директора у становленні й розвитку інноваційного простору навчального закладу

Ключові слова: *інноваційний простір, директор ЗНЗ, становлення і розвиток.*

В статье представлены современные взгляды на роль директора в становлении и развитии инновационного пространства учебного заведения

Ключевые слова: *инновационное пространство, директор ОУЗ, становление и развитие.*

The article presents current views on the role of director in the formation and development of innovative space of the institution

Key words: *innovative space, director of CEI, formation and development.*

© ЛІТКЕВИЧ А.М., 2016

Постановка проблеми та її значення В умовах сьогодення соціальні та економічні трансформації в українському суспільстві призводять до суттєвих змін у сфері освіти: змінюються соціальні вимоги, соціальне замовлення, для виконання якого закладам освіти потрібно досягати більш високих, ніж раніше, результатів. Навчальні заклади одержали право вибору існуючих варіантів навчання. У зв'язку з цим процеси інноваційного розвитку закладів стають невід'ємною частиною їх життєдіяльності, а ідея розвитку – ключовою в ідеології нової освіти. Суспільна потреба в школах нового покоління вимагає особливої уваги до інноваційних процесів.

Аналіз досліджень та публікацій

У науковій літературі останнім часом приділяється велика увага питанням інноваційного розвитку закладів освіти та вдосконалення їх діяльності. Проблема інновацій широко і докладно розглянута в працях Н.І.Клокар, Є.М.Бачинської, Б.С. Гершунського, В.І. Загвязинського, В.В. Краєвського, Г.П. Новикова, В.А. Сластьоніна та ін. Структура інноваційних процесів досліджується А.А. Арламовим, В.І. Журавльовим, В.І. Загвязинським, В.С. Лазарєвим, Б.П. Мартиросяном та ін. Проблеми управління розвитком закладів освіти та їх аспекти розглянуто в працях Г.В. Єльникової, Ю.А. Конаржеського, В.Ю. Кричевського, І.М. Курдюмової, В.С. Лазарєва, В.І. Маслова, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Д.А. Торопова, Т.Н. Шамової та ін. [1].

Метою статті є висвітлення ролі директора у становленні та розвитку інноваційного простору в загальноосвітньому навчальному закладі на прикладі Бучанської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4.

Виклад основного матеріалу. Кожний керівник прагне створити школу, яка буде відповідати вимогам сучасності. Пріоритетними завданнями інноваційного освітнього пошуку є досягнення нової якості освіти; її гуманізація та індивідуалізація, які, на думку В.Г.Кременя, дають змогу «максимально наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутностей, здібностей і особливостей» [7, 11]. Саме в гармонійному розвитку здібностей, обдарувань, фізичних і духовних сил дитячої особистості, а також у забезпеченні оптимальних зусиль в умовах інформаційного суспільства, у формуванні внутрішньої інтелектуально-моральної свободи школярів полягає стратегічна мета інноваційного закладу.

Моделювання інноваційного загальноосвітнього навчального закладу дає змогу вирішувати такі завдання:

- сприяти постійному вдосконаленню національної системи загальної середньої освіти;
- покращувати якість шкільної освіти;

- здійснювати пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг.

Щоб вирішувати вищезазначені завдання, школа повинна мати висококваліфікованих педагогів, високий рівень матеріально-технічного забезпечення, упроваджувати і застосовувати інноваційні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології.

Мету, завдання та шляхи їх вирішення покладено в основу розробленої мною Концепції розвитку школи. Можливо саме з неї розпочато шлях становлення і розвитку школи майбутнього – школи успіху, яка є інноваційним простором для учнів, учителів та батьків.

У своїй діяльності опираюся на основні положення Конституції України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні», Положення про загальноосвітній навчальний заклад, Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та інші законодавчі та нормативні акти, що регламентують діяльність закладу.

Вважаю, що справжні духовні цінності не потребують особливих матеріальних умов або умов місця і часу для того, щоб людина могла їх сповідувати і жити за законами суспільства і природи. Освіта дає людині шанс на самореалізацію в умовах ринку і громадянського суспільства, робить її спроможною вибирати й приймати на себе відповідальність за власну долю і власні вчинки. Тобто освіта носить творчий характер і повинна стати основою нового мислення: учні мають навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити. Але будь-яка наука має бути успішною.

На мою думку, успішна сучасна школа – це школа, яка цікава учням, батькам, учителям. Тільки в такій школі дитина стає лідером, людиною з активною життєвою позицією, яка не тільки бачить проблеми навколишнього життя, а й уміє їх визначити, знайти шляхи їх розв'язання.

Успішна школа – це школа щасливого дитинства! Школа успіху – школа майбутнього. Саме ці слова стали сьогодні девізом для Бучанської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4. Звичайно, кожен успіх має свої секрети.

Не секрет, що високоякісна освіта – це запорука високорозвиненої країни, а гарантом якості освіти є вчитель – професіонал. Недарма існує вислів: «Є хороший учитель – є майбутнє в держави». Тому завдання вчителя – навчати дітей думати, розуміти суть речей, сформувати компетенції, яких потребує сучасне життя, сприяти саморозвитку та самоосвіті, раціональній, продуктивній, творчій праці. Сьогодні не максимум знань, а їх мобільність і гнучке пристосування до шкільних умов роблять педагога придатним до педагогічної діяльності. Учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. Колектив школи сьогодні: 85 педагогів, які навчають 1464 учні школи (48 класів). Педагогічний колектив має досить сталий якісний склад, у 2014/2015 році – спеціалістів вищої категорії – 26, спеціалістів першої категорії – 9, спеціалістів другої категорії – 16, спеціалістів – 34. Звання "Учитель-методист" мають 14 педагогів, "Старший учитель" – 11, "Заслужений учитель України" та науковий ступінь кандидат педагогічних наук – 1. Знаком "Відмінник освіти України" відзначено 15 педагогів, «Василь Сухомлинський» – 2 педагога. Колектив потенційно потужний, тому і завдан-

ня для такого колективу мають бути відповідними.

Видатний педагог В.О. Сухомлинський писав, що немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі [12]. Зміни, які відбулися в освітньому середовищі школи і держави, знайшли своє відображення і в науково-методичній роботі. Система методичної роботи покликана задовольняти, в першу чергу, потреби розвитку навчального закладу в інноваційному просторі, а також інтереси педагогічного колективу в підвищенні свого фахового рівня відповідно до сучасних вимог психолого-педагогічної науки, сприяти розвитку творчого потенціалу вчителів. На думку Н.І.Клокар, готовність вчителя до інноваційної діяльності повинна проходити через формування професійного духу, самосвідомості, мистецтва рефлексії, глибокого переконання у необхідності працювати в інноваційному режимі. До структурних компонентів готовності вчителя вона відносить мотивацію, знання про предмет та способи діяльності, а також професійні навички та вміння [6].

У науково-методичній роботі закладу добираються форми, які активізують творчу ініціативу вчителів, забезпечують високий рівень засвоєння ними сучасних теорій та педагогічної майстерності. З цією метою проводяться педагогічні консиліуми, методичні ринги, психолого-педагогічні тренінги, майстер-класи, творчі портрети, нестандартні форми педагогічних рад. Завдання педагогічної ради вбачаю не тільки в об'єднанні зусиль на розв'язання проблем навчально-виховного процесу в школі, а й у визначенні цілей і перспектив діяльності педагогічного колективу, сприяння у впровадженні в роботу вчителів досягнень психолого-педагогічної науки, інновацій та передового досвіду навчання і виховання учнів. В основі проведення педагогічних рад лежать ділові ігри, тренінги, панельні дискусії, які значно активізують пізнавальну діяльність учителів, оскільки вимагають певної теоретичної підготовки та уміння застосувати знання на практиці.

Тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформувати вчителя-дослідника та новатора. У школі налагоджена робота Школи педагогічної майстерності (керівник Ковалик І.М., учитель світової літератури, спеціаліст вищої категорії, «учитель-методист»), яка уже працює не лише для педагогів школи, а й для педагогів міста. Не полишені увагою і молоді спеціалісти - працює Школа молодого вчителя (керівник Лисяк Т.І., учитель фізики, учитель вищої категорії, «учитель-методист»).

Методична робота в закладі проводиться в системі, тому дає результати. Учителі школи проводять семінари-практикуми не тільки на рівні міста, а й на рівні області та України.

Лише успішний учитель може виховати успішного учня. Завдяки інноваційній діяльності, застосуванню новітніх технологій та ІКТ учителі Ковалик І.М., Яблонська Л.Б., Новикова Н.В., Рудницька О.А., Кожем'яко С.А., Фалько В.В. протягом останніх 5-ти років стали переможцями та лауреатами Всеукраїнських конкурсів «Учитель року» та «Класний керівник року». Переможцем міського конкурсу стала Макарова І.М. у номінації «Кращий кабінет початкової школи», призерами – Жучкова В.М. у номінації «Кращий кабінет математики», Соболь О.Г. «Кращий кабінет психології», Решетнік О.А. у номінації «Кращий кабінет біології», Ситник Г.М. у номі-

нації «Кращий кабінет історії», Ковалик І.М. у номінації «Кращий кабінет світової літератури». Призером обласного конкурсу бібліотекарів стала Мельникович Л.В. у номінації «Компетентний читач».

Учителі беруть активну участь у педагогічних виставках. Творчі доробки вчителів Ющенко Л.І., Клокун Л.М., Яблонської Л.Б., Петренко А.М., Макарової І.М., Новикової Н.В. внесено до анотованого каталогу «Освіта Київщини: творчі здобутки, перспективні педагогічні ідеї та технології».

Бучанська ЗОШ І-ІІІ ступенів №4 є опорним закладом передового педагогічного досвіду з предметів художньо-естетичного циклу. З 2010 по 2012 роки на базі навчального закладу працювала ОШППД Новикової Н.В., Фурлета А.Б. з теми: «Використання сучасних технологій навчання в процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу». У 2013 році розпочала роботу ОШППД Новикової Н.В. з теми: «Методична система формування компетентностей учнів у процесі викладання музичного мистецтва».

Створення та впровадження нового в навчально-виховний процес закладу відбувається в результаті інноваційної діяльності. Педагогічні інновації дослідники розглядають як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [8,7]. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя й керівника, рівня його культури, мислення, світогляду [3,7].

Розвивальний тип управління школою – це інноваційна альтернатива функціонуючого типу. З метою якісної реалізації поставлених завдань у закладі створені необхідні організаційно-педагогічні умови інноваційної діяльності. Упродовж 2008-2013 років традиційне освітнє середовище школи змінили освітні проекти та експериментально-дослідницька діяльність. Це дає можливість розкрити потенціал не тільки дитини, а й педагога.

У школі працює 9 класів за науково-педагогічним проектом «Росток». Продовжено експериментально-дослідницьку роботу "Науково-методичні основи використання засобів ІКТ у навчально-виховному процесі в середовищі «1 учень – 1 комп'ютер» на базі шкільних нетбуків» (4 класи). З вересня 2013 року розпочато впровадження науково-педагогічного проекту «Інтелект України».

Дослідно-експериментальна робота не втамувала жагу педагогів до інновацій. Прагнення до змін у методах, формах викладання та виховання підвищили зацікавленість педагогів у різноманітних проектах. Цікавою для дітей виявилася участь у Міжнародному освітньому проекті для шкільної молоді та дорослих «Освіта для сталого розвитку в дії». Проект реалізується благодійною організацією «Учителі за демократію і партнерство»(Україна) та «Глобальний план дій» (Швеція) за підтримки Агенції з питань розвитку співпраці SIDA (Міністерство закордонних справ Швеції). Педагогами школи створено довготривалі проекти «Я – українець», «Буча – місто моє», «Історія становлення та розвитку школи».

У школі існує система організації та визначення допрофільної і профільної підготовки учнів, що враховує моніторинг навчальної діяльності та перспективний розвиток профільного навчання. Підтвердженням якісної

допрофільної підготовки старшокласників є успішне продовження навчання за обраними раніше профілями: математичним, художньо-естетичним та профілем іноземної філології. Після закінчення школи переважна більшість учнів обирає вищі навчальні заклади відповідно до обраних профілей. Так, випускники класів математичного профілю вступають до технічних вузів, іноземної філології - надають перевагу спеціальностям філологічних напрямів. Майже 80% випускників класів художньо-естетичного профілю, вступають до мистецьких закладів України. Школа отримує подяки за якісну підготовку випускників від провідних вузів України.

При управлінні інноваційними процесами в закладі головне місце відводиться контролю за результатами здійснення навчально-виховного процесу. На сьогодні критерієм, який визначає реальний рівень навчальних досягнень випускників, є результати зовнішнього незалежного оцінювання. Адміністрація школи веде постійний моніторинг успішності наших випускників. Результат не завжди радує, проте з кожним роком відбувається прогрес.

У школі також проводиться вибірковий контроль за результатами семестру, цілісний – за результатами навчального року. Проводиться моніторинг успішності, якості знань учнів, а також якості та результативності викладання предметів учителями. Результати моніторингу обговорюються на засіданнях методичних комісій, нарадах при директорові. Важливо, що можна побачити не тільки старанність у навчанні учнів, а й роботу педагога. Контрольні зрізи та державна підсумкова атестація дають можливість побачити розбіжності в оцінюванні педагогами учнів.

Наші учні є переможцями Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін, переможцями захисту наукових робіт Малої академії наук, творчих та мистецьких конкурсів, мають високі спортивні досягнення.

Результати самі собою не приходять. У 2009 році проведено аналіз участі та результативності учнів в олімпіадах з базових дисциплін, ряд заходів (панельна дискусія, педагогічна рада, майстер-клас) для з'ясування недоліків у підготовці дітей до олімпіад та напрацьовано шляхи подолання проблеми. На сьогодні результат участі учнів у Всеукраїнських олімпіадах з базових дисциплін прогнозований.

Найвищих результатів досягла Леся Ковалик - бронзовий призер 18 Міжнародної олімпіади юних біологів (Канада, 2007), Золота медаль на Пекінському Міжнародному юнацькому конкурсі науково-технічної творчості *(Китай, 2007)*. Сьогодні Леся Іванівна готує учнів школи до Всеукраїнських олімпіад з біології.

У 2012/2013 навчальному році було започатковано шкільну церемонію нагородження переможців міських та обласних олімпіад, конкурсів, конкурсу-захисту дослідницьких учнівських робіт МАН «Ключ до успіху – 2014». Найвищі нагороди – знак «Ключ до успіху» – отримали: переможець ІІІ етапу Всеукраїнської олімпіади з фізики Остапенко Іван.

Робота в інноваційному середовищі неможлива без володіння комп'ютером.

Сьогодні комп'ютерами забезпечені адміністрація, бібліотека, кабінет психолога, методичний кабінет, маємо 4 комп`ютерні класи з 37 комп'ютерами (загалом у школі 57 комп'ютерів), 10 проекторів, 4 інтерактивні дошки, 6 екранів, 10 принтерів, сканери, 10 телевізорів на 34 кабінети. Усі комп'ютери

підключено до Інтернету та об'єднано в єдину шкільну мережу. Окрім того, 3 кабінети, у яких працюють за моделлю «1 учень – 1 комп'ютер», оснащені мультимедійними комплексами та мережевим обладнанням для роботи учнів зі своїми нетбуками. З 2012 року в шкільній бібліотеці оснащено інформаційний центр, обладнано місця для роботи в мережі Інтернет учнів та вчителів. З 2010 року школа оснащена відеоспостереженням.

За останні 5 років закінчили курси «INTEL® – навчання для майбутнього» та отримали сертифікати 31 учитель, володіють комп'ютером 67% колективу. Приємно, що прагнення до використання інноваційних комп'ютерних технологій є майже в усіх членів колективу.

Результат роботи вчителів – це їхні вихованці. Їх у школі з кожним роком більше. Вони допитливі, непосидючі. Зацікавити дитину, задати тон навчання в школі – це найважливіше. Діти повинні усвідомлювати, що навчання – це потреба життя, необхідність, «повітря, без якого не можна дихати». Саме для того почалася співпраця з Інститутом обдарованої дитини НАПН України. Проаналізовано наукові дослідження та досвід підготовки вчителів до класного керівництва в історико - педагогічному контексті, розглянуто основні вимоги до їх знань і вмінь [3] Проведено моніторинг діяльності класного керівника, ознайомлення з організаційно-методичними засадами підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності класних керівників. Моніторинг освітньої діяльності, модернізація контролюючої та діагностуючої діяльності управління школою привели нас до використання діагностично-проектуючого комплексу «Універсал» та діагностично-аналітичної програми «Персонал».

Діагностично-проектуючий комплекс (ДПК) «Універсал» - комп'ютерна програма, розроблена на основі інноваційних освітніх авторських технологій проектування особистісного розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів та експериментально апробована на всеукраїнському і регіональних рівнях (наказ Міністерства освіти і науки від 28,09.2001 р. №665) у 116 навчальних закладах України. Програма рекомендована МОН України (наказ МОН України від 06.07.07р №580) до широкого використання в загальноосвітніх навчальних закладах за умови спеціальної підготовки педагогів та практичних психологів до роботи за новою виховною системою «Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів».

Діагностично-проектуючий комплекс створений на основі восьми взаємозалежних і взаємодоповнюючих психолого-педагогічних технологій, що створюють цілісну систему. Діагностика, аналіз, конструювання, програмування, моделювання, планування, творення є модулями програми. Вони допомагають адміністрації та класним керівникам створити свою систему виховної роботи в класі, у школі для задоволення потреб кожного учня. Підводять до сприйняття учня як особистості. Програма передбачає клопітку роботу не одного дня, а року, навіть кількох. Проте ця програма значно полегшує роботу класного керівника щодо планування роботи з дітьми, створення належного психологічного клімату в колективі, проектує корекційно-виховні та навчальні сценарії з особистісно-розвивальним змістом.

Діагностично-аналітична комп'ютерна програма «Персонал» створена для психологічної діагности-

ки та аналізу особистісного розвитку кадрового складу, а також для індивідуальних та групових психологічних консультацій. Програма відкриває можливість не тільки управлінцям пізнати колектив, а й самим учителям визначити свої інтелектуальні можливості, рівень світогляду, скоригувати міжособистісні стосунки в колективі, створити професійний портрет, а також визначити спрямованість особистості.

Інноваційна діяльність дає змогу по-іншому організувати виховну роботу в закладі. Будь-який урок, позакласний захід, що проводиться в школі, повинен об'єднуватися метою потреби пізнання. Все, що відбувається в школі, повинно сприяти пізнанню, сприяти розвитку дитини. Саме тому кожному заходу передує планування роботи. Саме тому рівень проведення заходів за останні три роки зріс. На високому рівні проводяться у школі предметні декади. Кожна декада закінчується святом, змаганням. Найпопулярнішими в дітей є КВК (фізико-математичні дисципліни), «Парад країн» (іноземні мови, світова література), «Подорож у часі» (історія) та інші. Предметні декади дають можливість розвивати інтерес у дітей до предметів, бажання більше знати позапрограмовий матеріал, самим здобувати знання, а також відкривають для вчителів талановитих, здібних, обдарованих дітей. Вони також допомагають учням у виборі предметів для участі у Всеукраїнських олімпіадах з базових дисциплін. Важливо, щоб дитина брала участь в олімпіадах, була членом МАН. Саме там вона навчається самостійно оволодівати знаннями, поглиблювати їх, відстоювати свою особисту думку в дослідженнях. Перемагати завжди важко, але це і фортуна, і випробування на міцність знань.

В інноваційному просторі є великі можливості. У школі систематизовано роботу шкільних гуртків, проводять свою роботу гуртки Бучанського центру позашкільної роботи та Бучанської дитячо-юнацької спортивної школи. Враховані всі напрямки розвитку дитини та побажання учнів і їх батьків. Вихованці гуртків постійно беруть участь у фестивалях, конкурсах, концертах, пишуть творчі роботи, малюють. Тільки в 2013 році вони взяли участь у 28 конкурсах, 10-ти різних акціях, 6-ти напрямках спортивних змагань. При школі діє художня студія «Арт». Наші художники отримали нагороди від Міністра освіти і науки, молоді та спорту Д.Табачника за перемогу в конкурсі «Космічна Одісея», спортсмени-футболісти стали призерами обласного змагання «Футбольні надії Київщини». Шкільний театр «Овація» (керівник Ковалик І.М.) – перші помічники у проведенні шкільних свят, а також постійні учасники конкурсів Росзарубіжцентру: «Что за прелесть эти сказки», «Скажи: которая Татьяна?», відкритих заходів, присвячених 200-річчю Царськосільського ліцею, у якому навчався О.С.Пушкін.

Школа майбутнього є державно-громадським загальноосвітнім закладом, у якому активну роль відіграє громадське самоврядування. У 2008 році засновано організацію учнівського самоврядування «Сузір'я майбутнього», яка діє на підставі Статуту та має свою структуру. Організація учнівського самоврядування (ОУС) є генератором багатьох ідей у школі: проведення акцій милосердя, творчих зустрічей, активної участі у проектах, організації культурно-масових заходів. Учні ведуть активну громадську роботу, відстоюють свою думку, беручи участь у Вільній трибуні. Вільна трибуна для старшокласників – це 5

хвилин для обговорення теми тижня та своєї позиції щодо певного питання. Вона проходить щочетверга в спеціально відведеному місці школи.

Ще одним постійно діючим органом громадського самоврядування є рада школи, що спрямовує зусилля педагогічного, учнівського колективів, батьків та громадськості на формування позитивного іміджу закладу та демократичного стилю управління, розширення колегіальних форм управління навчальним закладом. З метою посилення ролі батьків в управлінні навчально-виховним процесом діє загальношкільний батьківський комітет. Двічі на рік проводяться батьківські конференції, метою яких є не лише педагогічна освіта батьків, психологічне консультування, а й залучення їх до інноваційних процесів у школі. Чим більше інформовані батьки, тим легше працювати в інноваційному просторі. Школа плідно співпрацює з батьківським колективом.

З метою створення сприятливого розвивального середовища в закладі співпрацюємо з вищими навчальними закладами: Університетом «КРОК», Інститутом обдарованої дитини НАПН України, Національним університетом державної податкової служби України, громадською організацією «СТОП» та «Відгук», Росзарубіжцентром, інститутом дизайну імені Сальвадора Далі. Учнів школи запрошували на заходи, семінари, вони брали активну участь у ділових іграх.

Напрацьовані ідеї і результати починають виходити за межі школи, що, безумовно, впливає на позитивний імідж закладу в місті, його привабливість для батьків, учнів, учителів. Школа відзначена дипломом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України у номінації «Сучасні заклади освіти – 2014» за вагомий внесок у розвиток національної освіти.

Цілком упевнена, що творчість, співтворчість, рівень взаємодії, спілкування між учителями, учнями та батьками залежить від стилю управління навчальним закладом. Інноваційна діяльність потребує творчості. Надихати людей на творчість – найважливіший обов'язок керівника.

Завдяки розвитку інноваційного простору для школи відкрито багато можливостей: проводити дослідницьку роботу, створювати сприятливі умови для просування творчих ідей, упроваджувати системні інновації в практику роботи.

Усяка робота має бути системною та плідною. На даному етапі школа – піонер в інноваційному русі, перша у вирії цікавих подій. У невеликому місті роботу школи загалом та кожного вчителя окремо знають і оцінюють. Закономірним є те, що за останні три роки зросла якість знань та успішність учнів, з'явився дух патріотизму, любові до рідної школи, бажання вчитися краще, знати більше, бути попереду, а бажаючих навчатися в школі все більше. Але ж це нормально, адже ми живемо, щоб вчитися! Досягає успіху той, хто вимогливий до себе, хто знає, що і як потрібно робити. Людина, яка налаштована на успіх, і є успішною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Базелюк В.Г. Особливості інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей / Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - 2011, №2. [Електронний-ресурс] http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzspp/2011_2/mtp/mtp6.pdf*
2. *Бачинська Є.М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні /Є.Бачинська// педагогіка і психологія. - № 1 (54). – 2007. – С.79-88.*
3. *Бачинська Є.М. Організаційно-методичні засади підготовки вчителів до класного керівництва в системі підвищення кваліфікації: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Є.М.Бачинська; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с. – укр.*
4. *Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2002. – 140с.*
5. *Інноваційна освіта: підручник для директора / Т.Ковальова. – К.: Вид. «Плеяда», 2005. – 120 с.*
6. *Клокар Н.І. Психологічно-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології проф.освіти АПН України. – К., 1997. – 227 с.*
7. *Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447с.*
8. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / [за ред. В.Ф.Паламарчук, І.Г.Єрмакова]. – К.: Освіта. – 1994. – 88с.*
9. *Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності від 07.11.2000 р. №522*
10. *Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224с.*
11. *Як зробити школу успішною: практичні кроки / упоряд. В.Зоц. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с. – (Б-ка «Шк. Світу»)*
12. *Традиційні ресурси Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.О.Сухомлинського. [Електронний ресурс]*
13. *http://www.dnpb.gor.ua/electronic_resousces/tra_res*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bazelyuk V.G. OsoblivostI InnovatsIynogo rozvitku zakladIv osvIti u kontekstI Evropeyskih osvItnIh tsInnostey / NaukovI zapiski NDU Im. M.Gogolya. Psihologo-pedagogIchnI nauki. - 2011, #2. [Elektronniy-resurs] http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzspp/2011_2/mtp/mtp6.pdf*
2. *Bachinska E.M. MehanIzm formuvannya InnovatsIynogo osvItnogo prostoru v regIonI /E.Bachinska// pedagogIka I psihologIya. - # 1 (54). – 2007. – S.79-88.*
3. *Bachinska E.M. OrganIzatsIyno-metodichnI zasadi pIdgotovki vchitelIv do klasnogo kerIvnitstva v sistemI pIdvischennya kvallfIkatsIYi: Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.04 /E.M.Bachinska; Tsentr. In-t pIslyadiplom. ped. osvIti APN UkraYini. – K., 2004. – 20 s. – ukp.*

4. *Danilenko L.I. ModernIzatsIya zmIstu, form ta metodIv upravlInskoYi dIyalnostI direktora zagalnoosvItnoYi shkoli / L.I.Danilenko. – K.: Logos, 2002. – 140s.*
5. *InnovatsIyna osvIta: pIdruchnik dlya direktora / T.Kovalova. – K.: Vid. «Pleyada», 2005. – 120 s.*
6. *Klokar N.I. PsihologIchno-pedagogIchna pIdgotovka vchitelya do InnovatsIynoYi dIyalnostI: Dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.04 /Institut pedagogIki I psihologIYi prof. osvIti APN UkraYini. – K., 1997. – 227 s.*
7. *Kremen V.G. OsvIta I nauka v UkraYinI – InnovatsIynI aspekti / V.G.Kremen. – K.: Gramota, 2005. – 447s.*
8. *PedagogIchnI InnovatsIYi: IdeYi, realIYi, perspektivi / [za red. V.F.Palamarchuk, I.G.Ermakova]. – K.: OsvIta. – 1994. – 88s.*
9. *Polozhennya pro poryadok zdIysnennya InnovatsIynoYi dIyalnostI vId 07.11.2000 r. #522*
10. *Slastenin V.A. Pedagogika: innovatsionnaya deyatelnost / V.A.Slastenin, L.S.Podyimova. – M.: IChP «Izdatelstvo Magistr», 1997. – 224s.*
11. *Yak zrobiti shkolu uspIshnoyu: praktichnI kroki / uporyad. V.Zots. – K.: ShkIlniy svIt, 2007. – 128 s. – (B-ka «Shk. SvItu»)*
12. *TraditsIynI resursi DerzhavnoYi naukovo-pedagogIchnoYi bIblIoteki UkraYini Im. V.O.Suhomlinskogo. [Elektronniy resurs]*
13. *http://www.dnpb.gor.ua/electronic_resousces/tra_res*

МЕЛЬНИК Н.І.,
кандидат педагогічних
наук, доцент, кафедра
дошкільної освіти
Педагогічного інституту,
Київський університет імені
Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті здійснено аналіз післядипломної педагогічної освіти фахівців дошкільної галузі у країнах Західної Європи у контексті характеристики форм та закладів, які надають послуги з підвищення кваліфікації. Автором виокремлено загальні особливості професійної підготовки педагогів в країнах Західної Європи (Франція, Німеччина, Великобританія, які проявляються в уніфікованості та узгодженості співпраці між різними інститутами різних країн на основі дотримання загальноєвропейських вимог професійної підготовки. Представлено основні форми та заклади в яких здійснюються підвищення та здобуття кваліфікації дошкільних педагогів у західноєвропейських країнах. На основі здійсненого аналізу автором визначено загальні та відмінні особливості післядипломної освіти фахівців дошкільної галузі країн Західної Європи післядипломної освіти дошкільних педагогів, які полягають у реалізації концепції «неперервності професійної освіти і зростання», що є спільним для всіх країн. Збереження національних традицій післядипломної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи відбувається через особливості способів управління, відмінності у структурі педагогічної освіти тощо.

Ключові слова: *післядипломна освіта, професійна підготовка вихователів, система післядипломної освіти в країнах Західної Європи дошкільний педагог, форми післядипломної освіти.*

The article is devoted to the problem of preschool teachers' post-graduate education in Western Europe in the context of the characteristics of the

УДК 378.12:327(4) **© МЕЛЬНИК Н.І., 2016**

forms and institutions that provide services for improving professional qualification. The author highlighted the common features of professional training of teachers in Western Europe (France, Germany, Great Britain, manifested in the uniformity and consistency of cooperation between different institutions in different countries based on respect for common European requirements of vocational training. The main forms and places in which pre-school teachers' professional development and qualification in Western European countries are provided. Based on the analysis the author identified common and distinctive features of post-graduate education of specialists of preschool education in Western Europe postgraduate pre-school teachers' education, which lays in the implementation of the "continuity of the vocational education and growth", the concept that is similar in all countries. National traditions of pre-school teachers postgraduate education in Western Europe are preserved by a special way of management, differences in the structure of teaching, institutions'' titles etc.

Key words: *post-graduate education, training of educators, the system of postgraduate education in the countries of Western Europe, pre-school teacher, a form of postgraduate education.*

В статье осуществлен анализ последипломного педагогического образования специалистов дошкольного образования в странах Западной Европы в контексте характеристики форм и учреждений, которые предоставляют услуги по повышению квалификации. Автором выделены общие особенности профессиональной подготовки педагогов в странах Западной Европы (Франция, Германия, Великобритания, проявляющиеся в унифицированности и согласованности сотрудничества между различными институтами разных стран на основе соблюдения общеевропейских требований профессиональной подготовки. Представлены основные формы и заведения, в которых осуществляются повышение и получения квалификации дошкольных педагогов в западноевропейских странах. На основе проведенного анализа автором определены общие и отличительные особенности последипломного образования специалистов дошкольного образования стран Западной Европы последипломного образования дошкольных педагогов, которые заключаются в реализации концепции «непрерывности профессионального образования и роста», что является общим для всех стран. Сохранение национальных традиций последипломного образования дошкольных педагогов в странах Западной Европы обеспечивается особенностями способов управления, различиями в структуре педагогического, названиями учреждлений.

Ключевые слова: *последипломное образование, профессиональная подготовка воспитателей, система последипломного образования в странах Западной Европы, дошкольный педагог, формы последипломного образования.*

Постановка проблеми. Інтенсифікація процесів інтеграції вітчизняної системи вищої педагогічної освіти в європейський освітній простір, активний пошук вітчизняних науковців, практиків, громадських та державних діячів механізмів оптимальної адаптації сучасної освітньої системи до європейських стандартів, реформування відповідно до положень Болонської декларації та перехід на Європейську кредитно-трансферну модульну систему зумовлює перегляд підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні. Стратегічним напрямом реформування є не лише система управління та мережа вищих педагогічних закладів, але й моделей підготовки. Перспективним у даному напрямі є вивчення передового європейського досвіду до університетської (школи, коледжі), університетської та післядипломної освіти дошкільних педагогів.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Актуальність здійснення комплексного аналізу різних моделей підготовки фахівців дошкільної галузі не викладає сумнівів і не є новою. Так, стан аналізу підготовки педагогічних кадрів з вищою освітою в Україні та за кордоном представлено в працях А. Алексюка (технологічний аналіз), В. Юондаря (управлінський аспект), В. Андрущенка, В. Лутая, В. Огнев'юка (філософські підходи та стратегії розвитку вищої освіти в цілому). Чимало досліджень проблеми підготовки кадрів дошкільної освіти здійснено і Л. Артемовою (моделювання багаторівневої педагогічної освіти), А. Богуш (аспектом наукового інтересу є цілісна ступенева підготовка вихователів до професійної діяльності в країнах зарубіжжя), Н. Гавриш (формування професійної компетентності вихователів, зокрема їхня практична готовність до здійснення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку), І. Рогальська-Яблонська (компетентнісна парадигма підготовки вихователів в умовах ступеневої освіти) та ін. Актуальний науковий доробок в опис системи ступеневої підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів проблему підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах ступеневої формальної освіти належить Г.Бєлєнькій.

Окремий науковий інтерес становлять компаративні дослідження в яких вивчаються різні аспекти професійної підготовки педагогів різних освітніх ланок у зарубіжних країнах. Українськими вченими накопичено значний досвід у вивченні зарубіжної педагогічної освіти (Л.П. Пуховська, О.В. Глузман), зокрема у США (І.В. Гушлевська, Т.С. Кошманова, М.В. Нагач, А.Д. Онкович, О.В. Орловська, К.В. Рибачук, Л.Є. Смалько); Канади (Н.В. Мукан, Л.О. Карпинська, В.А. Погребняк); Великої Британії (Н.М. Авшенюк, В.М. Базуріна, О.В. Волошина, І.П. Задорожна, Т.П. Кучай, Н.П. Яцишин); Німеччини (Н.В. Козак, Н.В. Махиня, Л.О. Чулкова); Франції (О.В. Голотюк, В.П. Лащихіна, О.В. Романенко); Польщі (О.В. Кучай, Е. Нероба, В.Р. Пасічник, І. Шемпрух) тощо [1]. У контексті тенденцій розвитку у дослідження Т. Кристопчук проаналізовано системи та моделі підготовки у країнах Європейського союзу. Грунтовна характеристика особливостей педагогічної освіти в країнах Західної Європи представлено у працях Л. Пуховської [4], що уможливлює простежити різні моделі підготовки і фахівців дошкільної освіти. На увагу заслуговує також дослідження тенденцій розвитку професійної освіти Н. Абашкіною, Н.Ничкало; особливостей підготовки вихователів у Німеччині здійснене О. Сулимою; окремі аспекти професій-

ної підготовки вихователів вивчались В. Базуріна, І. Задорожня, О. Заболотна та ін.

Звернення до зарубіжної науково-методичної періодичної літератури та наукових монографій засвідчує, що питання якісної підготовки фахівців дошкільної галузі, як майбутніх, так і практикуючих фундаментально вивчається європейськими дослідниками. Так фундаментальністю та актуальністю характеризується наукове дослідження П. Оберхюм, яка у своїй монографії представила детальну характеристику системи професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи [7].

Важливо також зазначити актуальність вивчення саме післядипломної освіти вихователів за кордоном, яка за твердженням провідних вітчизняних науковців І. Зязюна, В. Кременя, В. Кузя визначається тим, що вона забезпечує не тільки цілісність процесу формування фахової компетентності педагога, але й створює умови для реалізації концепції «навчання впродовж життя», а саме: поетапність, неперервність, випереджувальна спрямованість до педагогічної діяльності, розвитку професіоналізму та професійної творчості тощо [6, с. 123].

Проте для української педагогіки система післядипломної педагогічної освіти фахівців дошкільної галузі у країнах Західної Європи є малодослідженим явищем, тож зазначене актуалізує *мету* даної статті, яка полягає в аналізі післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти в країнах Західної Європи. Реалізація поставленої мети здійснюватиметься шляхом вирішення завдань у три етапи: перший передбачатиме загальний огляд окремих аспектів професійної підготовки педагогів в країнах Західної Європи (Франція, Німеччина, Великобританія); другий етап – характеристика здобуття післядипломної освіти дошкільних педагогів дошкільної освіти у Франції, Німеччині та Великій Британії; визначення загальних чи відмінних особливостей зазначених країн Західної Європи післядипломної освіти дошкільних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Важливим фактором становлення і розвитку концепції єдиного європейського освітнього простору, ідей «освіти впродовж життя» в Європі став Болонський процес, який уможливлює впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу і накопичення кредитів, забезпечує мобільність для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейських країн, дозволяє спрощувати процедуру визначення і визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці тощо. Науковий аналіз проблеми загальної професійної підготовки педагогічних кадрів у Європі Н. Базелюк дав підстави для виокремлення двоциклової системи організації навчального процесу в педагогічних вузах європейських країн для здобуття освітньо-кваліфікаційних рівня «бакалавр», «магістр» [1, с. 18]. Така тенденція пов'язана з формуванням спільного європейського простору вищої освіти в Європі та із запровадженням системи легко порівнюваних ступенів, які взаємно визнаються всіма країнами. У зв'язку з такими процесами постала необхідність здійснення міжнародних порівняльних досліджень, які фінансувалися та ініціювалися загальноєвропейськими інституціями. Першим таким науковим доробком було дослідження Крістіана Тауха (Німецька конференція ректорів) та Андрейса Раухваргерса (Латвійська кон-

ференція ректорів) (2002), науковцями здійснювалось характеристика ступеневих програм магістерського рівня та спільних програм по всій Європі. Дослідження виконувалось під безпосереднім патронатом Європейської асоціації університетів та за підтримки Європейської Комісії через програму SOCRATES [8].

Оцінюючи ступінь включеності країн в запровадження дворівневої системи вищої освіти (бакалаврського і магістерського рівнів), автори виокремлюють п'ять груп країн, які характеризуються певними спільними стратегіями і діями: 1) Англосаксонську; 2) Скандинавську; 3) Балтійську; 4) країн Західної і Південної Європи; 5) країн Центральної та Східної Європи.

Науковий інтерес становлять перша та четверта група країн. Так для першої групи (Велика Британія, Ірландія і Мальта) магістерські програми передбачають дворівневе навчання у педагогічному вузі, адже в цих країнах історично використовувалась дворівнева система вищої освіти. Так, у Великій Британії ступені магістра (в основному 90 й іноді 120 кредитів ECTS) давно є частиною вищої школи, що окремі університети мають право присвоювати свої власні ступені, керуючись при цьому різними правовими інструментами, які вироблялись століттями. У цілому в цій групі країн спостерігається найбільш різноманітна і складна картина магістерських ступенів [1, с. 19].

Група країн Західної і Південної Європи, на думку авторів, під впливом Болонського процесу значно активізувала діяльність щодо розбудови магістерських програм лиши останніми роками. У Німеччині дворівнева структура була введена 1998 році на експериментальній основі: закладам вищої освіти пропонувалося у доповнення до однорівневих програм вводити бакалаврські і магістерські програми (модель 3+2 або 4+1). Всі нові програми мали пройти акредитацію. У цілому у цих країнах на сучасному етапі розгорнуто стрімкий рух до запровадження нових бакалаврських і магістерських програм. За оцінкою дослідників, Болонський процес в країнах Західної і Південної Європи активізує і стимулює реформи вищої освіти [1, с. 20]. Що ж до основної, базової підготовки педагогів дошкільних закладів, то в Німеччині, як країни Західної Європи така підготовка передбачає трьохкомпонентну модель навчання, яка є традиційною для всіх федеральних земель: академічна підготовка в межах предмету, який викладатиме майбутній педагог; теоретична педагогічна підготовка, що охоплює педагогічні науки, філософію, історію, соціологію, психологію розвитку; педагогічна практика в школі [3, с. 152].

Для Франції, за дослідженням Л. Пуховської, характерна інтегрована модель професійної підготовки педагогів. Як, зазначає дослідниця, особливості системи шкільної освіти зумовили відповідне розмежування підготовки вчителів для різних ступенів освіти [4, с. 91]. В. Лащинська виокремлює такі ступені педагогічних кадрів у Франції: *викладачі I ступеня* – вчителі дошкільних закладів та початкової школи, дефектологи, педагоги для роботи з дітьми з особливими потребами, практичний психолог, асистенти вчителів тощо; *викладачі II ступеня* – викладачі загальноосвітніх коледжів, ліцеїв, викладачі професійних і технічних ліцеїв, соціальні педагоги, педагоги для роботи зі дітьми з особливими потребами в старшій школі, викладачі фізичної культури та ін.; *викладачі III ступеня* – наукові та науково-педагогічні кадри, агреже (асис-

тенти викладачів), лектори, викладачі-дослідники [3, с. 170-171]. Незалежно від ступеня освіта педагогічних кадрів у Франції, за даними дослідження О. Романенко, передбачає кілька етапів: профорієнтаційний (визначення у професії ще до вступу в університет); І цикл педагогічної підготовки –дворічна підготовка, що завершується дипломом DEUG; ІІ цикл – трирічна університетська освіта з присвоєнням звання «ліценціата»; ІІІ цикл – професійна адаптація, якою передбачено однорічну додаткову післядипломну підготовку; підвищення кваліфікації [5, с. 268].

Стратегічним у даному контексті є розробка між різними європейськими університетами спільних або двох дипломів і освітніх програм, що забезпечують практичне впровадження Болонських реформ. Розробка таких «спільних програм» визначається учасниками з урахуванням здійснення таких аспектів професійної підготовки: студенти отримують нові додаткові можливості для оволодіння професією і розвитку нового типу мислення, а також отримання досвіду в інших соціальних і академічних умовах, що створює передумови для їх більш широкої професійної мобільності й затребуваності на ринку праці, розвитку якості «європейського громадянства»; викладачі отримують нові можливості для професійного співробітництва і росту, зокрема, кооперації в наукових дослідженнях із зарубіжними колегами, встановлення довготермінових професійних контактів тощо; університети отримають свого роду додаткову вартість у формі більш якісних і привабливих освітніх програм, збільшення академічного потенціалу в наслідок нових можливостей співробітництва з іншими вузами, використання їх досвіду в різних галузях, в результаті, – зростаючу репутацію і конкурентоспроможність [1, с. 22].

Зазначене засвідчує, що професійна підготовка педагогічних кадрів у країнах Європи, і Західної зокрема, характеризується уніфікованістю та узгодженою співпрацею між різними інститутами на основі дотримання загальноєвропейських вимог професійної підготовки, що і визначає її основну особливість.

Проте фахова підготовка фахівців дошкільної освіти в західноєвропейський країнах не завершується лише вузівською підготовкою. Це визначається не тільки державною освітньої політики Франції, Німеччини та Великої Британії, але й, насамперед тим, що у «Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу» визначено три види освітньої діяльності: формальна (загальновизнана на державному та європейському рівні кваліфікація), неформальна (освіта, яка здобувається у осітніх закладах і не вимагає отримання атестату), інформальна (індивідуальна пізнавальна діяльність (самоосвіта)) [3, с. 92]. Таким чином забезпечується континуум неперервної педагогічної освіти.

Науковий аналіз проблеми безперервної професійної освіти дошкільних педагогів у країнах Європи неможливий без визначення особливостей здійснення післядипломної освіти. Післядипломна освіта дошкільних педагогів країнах Західної Європи, яка, на відміну від України, позначається терміном «професійна перепідготовка», «підвищення кваліфікації», «продовжена професійна освіта», «додаткова професійна освіта» здійснюється у контексті такого поділу освітньої діяльності і може передбачати набуття вчителями не лише нових додаткових знань, але й здобуття нових кваліфікацій.

Доцільно розглянути тлумачення означеного поняття та його структурні особливості на прикладі окремих країн Європейського Союзу. Як засвідчило дослідження Т. Кристочук, після завершення двофазового базового професійного навчання в університеті дошкільні педагоги потрапляють у систему післядипломної освіти, яка відповідно до змісту, мети та завдань система післядипломної освіти поділяється власне підвищення кваліфікації (die Forbildung) і розширення кваліфікації за рахунок здобуття додаткової спеціальності (die Weiterbildung) [3, с. 88]. За підвищення професійної кваліфікації вчителів у Німеччині відповідають федеральні землі, які співпрацюють з різними міжрегіональними інституціями: спілкою учителів, протистанською та католицькими церквами, університетами, громадськими центрами та осередками, які можуть надавати послуги щодо удосконалення професійної майстерності педагогів. На державному рівні прийнято ряд положень щодо удосконалення педагогічної освіти у країні з метою створення умов, які забезпечують відповідність освіти до швидких змін у науці, технологіях, економіці, а також на ринку праці. Таким чином забезпечуються «неперервний професійний розвиток» [3, с. 155]. Серед форм післядипломної педагогічної освіти вчителів у Німеччині: до університетська підготовка – літні студії для випускників середніх шкіл, літні студії для випускників 2-річних вчительських студій; університетська підготовка – літні студії для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах; спеціальні студії; після університетська підготовка – студії та іспити екстернату та індивідуальні заняття [3, с. 88-89]. Курси з підвищення кваліфікації організовують університети, міські інститути вдосконалення вчителів, інститути удосконалення вчителів, регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм; Німецький інститут заочних курсів [3, с. 155].

О.Сулима аналізуючи систему післядипломної освіти вихователів у Німеччині зазначає, що підвищення кваліфікації (Forbildung) є обов'язковою і має на меті поглибити знання, вміння і навички, необхідні для кваліфікованої діяльності вихователів. Вихователі відвідують обов'язкові однотижневі курси чи інтенсивні триденні тематичні семінари, після успішного закінчення яких вони отримують сертифікати [6, с. 126]. Дослідниця також визначила, що відповідальними за організацію і проведення обов'язкових курсів для вихователів є центри підвищення кваліфікації, регіональні Професійні академії із соціальної педагогіки. В Академії підвищення кваліфікації та Інститутах дошкільної педагогіки вихователям пропонують гнучкі, мобільні, динамічні форми навчання, що стимулюють професійний розвиток і ріст. Серед основних форм навчання О. Сулима виокремлює спеціалізовані проблемні курси і семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у педагогічні діяльність; спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати вихователя до нових функцій; семінари-практикуми для директорів дитячих закладів; предметно-методичні конференції, інформування про наукові досягнення; цикли лекцій; симпозіуми та наукові конференції [6, с. 127].

Здобуття додаткової кваліфікації (Weiterbildung) здійснюється в університетах та академіях з соціальної педагогіки і має добровільний характер, фінансується особою, яка здобуває кваліфікацію. О. Сулимою вста-

новлено, що метою такої підготовки є отримання права на викладання додаткової дисципліни чи підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня (здобуття рівня бакалавра чи магістра). Курси з отримання додаткової спеціальності тривають впродовж 4-5 семестрів і мають комплексний характер можуть проводитись як у заочній, так і в стаціонарній формі, на підготовчих курсах, організованих Федеральним Міністерством культур и і освіти або ж в університетах. Заочна форма навчання забезпечує безвідривний від професійної діяльності процес навчання, у зв'язку з чим на окрему увагу заслуговує вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації фахівців дошкільної освіти на місцях роботи, що є притаманною для всіх федеральних земель Німеччини.

Форми підвищення кваліфікації дошкільних педагогів у Франції надзвичайно різноманітні: різні типи і види конкурсів, конференції, семінари симпозіуми, лекції, навчальні курси, відкриті уроки, індивідуальні та колективні консультації, навчальні класи, відкриті заняття, стажування в університетах та інститутах тощо [5, с. 269-270].

Післядипломна освіта дошкільних педагогів у Великій Британії, як і в інших країнах Західної Європи є невід'ємним аспектом цілісної професійної підготовки. За дослідженням В. Базуріної Британська модель післядипломної педагогічної освіти має три групи: підвищення кваліфікації, яке організовується виключно педагогічними колективами, в якому працює фахівець освітньої ланки; підвищення кваліфікації, яке передбачає залучення спеціалістів з університетів, педагогічних коледжів, місцевих органів освіти, учительських центрів; підвищення кваліфікації вчителів разом зі студентами-практикантами [2, с. 132-133]. Курси післядипломної освіти поділяють на короткотривалі та довготривалі. Короткотривалі курси – одноденні, триденні, п'яти–шестиденні, канікулярні курси, що проходять на базі Інституту педагогіки лондонського університету основними. Довготривалі – навчання більше 4-х тижнів з отриманням диплому чи сертифікату з поданої спеціальності чи спеціалізації [2, с. 148].

Найбільш поширеними і популярними є програми підвищення кваліфікації, направлені на покращення роботи всього педагогічного колективу школи, групи педагогів та окремих вчителів (наприклад, програми для вчителів-початківців); на розширення досвіду окремого вчителя для його подальшого просування по службі; на розвиток професійних знань та вмінь учителя (наприклад, навчання на ступінь магістра освіти); на підняття рівня загальної освіти (отримання ступеня бакалавра чи магістра в інших, не педагогічних сферах). В цілому ж система підвищення кваліфікації працюючих учителів розглядається як частина системи безперервної освіти, що спрямована на вдосконалення вчителя, оновлення основних елементів його індивідуальної культури і на підтримання і підвищення його професійного рівня [2, с. 148].

Найбільш поширеними видами курсів підвищення кваліфікації є курси: при інститутах педагогіки, курси при незалежних консультаційних групах; курси при Департаменті освіти і науки; при учительських центрах; при місцевих органах освіти; курси при школах. Зазначена модель післядипломної освіти частково схожа з німецькою, але вирізняються формами, а саме: курси; семінари; зустрічі під час вихідних, організованих з ініціати-

ви школи; короткі курси, організовані вищими закладами освіти; довгі курси (більш ніж 4-и тижні), що організовані вищими закладами освіти; практичне навчання під час короткотривалих курсів; стипендії та гранти; навчання у вечірніх університетах тощо.

Аналіз післядипломної освіти дошкільних педагогів і педагогів у цілому в країнах Західної Європи дає змогу встановити, що спільними у післядипломній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є концепція забезпечення «неперервності професійної освіти і зростання». Відмінним є мережа установ, що здійснюють післядипломну освіту в країнах Західної Європи, і які різняться за способами управління, структурою, назвами тощо. Водночас це забезпечує збереження національних традицій післядипломної освіти дошкільних педагогів у умовах тісної співпраці з партнерськими установами та активної інтеграції освітніх систем.

Висновки. Результати здійсненого аналізу уможливили визначення особливостей професійної підготовки педагогів у країнах Західної Європи, які полягають в уніфікованості та узгодженості співпраці між різними європейськими інститутами, університетами, коледжами на основі дотримання загальноєвропейських вимог до професійної підготовки.

Підсумовуючи вищезазначене відмітимо, що коригуючи і трансформуючі функції системи післядипломної освіти в країнах Західної Європи забезпечують зростання професійної компетентності дошкільних педагогів у організації освітнього процесу дошкільних закладів та в соціальних змінах у цілому. Шляхи реалізації професійного розвитку фахівців дошкільної освіти в Німеччині, Франції та Великій Британії багато варіативні, привабливі, що вказує на доцільність та результативність запропонованих курсів та семінарів.

Здійснений аналіз, нажаль, не забезпечує цілісне уявлення про особливості функціонування системи професійної підготовки вихователів у країнах Західної Європи. Фундаментального аналізу та вивчення потребує процесуальна сторона професійної підготовки дошкільних педагогів в умовах формальної, неформальної та альтернативної моделі здобуття педагогічної освіти, що становить перспективу подальших досліджень окресленої проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота у магістерській підготовці майбутніх вчителів в університетах Фінляндії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Базелюк Наталія Валеріївна. – Київ, 2012. – 200 с.*
2. *Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Базелюк Наталія Валеріївна. – Житомир, 2006. – 217 с.*
3. *Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу [Текст] : [монографія] / Т. Є. Кристопчук ; за ред. д-ра пед. наук, проф. чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. –Рівне : Волинські обереги, 2013. –483 с.*

4. *Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.*
5. *Романенко О. Педагогічна освіта Франції: підготовка вчителя-дослідника / О. Романенко // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – С. 267–273.*
6. *Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулима Оксана Вікторівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. –Київ, 2015. –316 с. –Бібліогр.: с. 201-272*
7. *Oberhuemer Pamela. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2011. – Vol. 5. – № 1. – P 55–63.*
8. *Tauch C. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. – Brussels: European University Association, September 2002. – 44 p.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bazelyuk N. V. Research work in the master training of future teachers at universities in Finland: dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Natalia V. Bazelyuk. – Kyiv, 2012. –200 p.*
2. *Bazurina V. M. Professional training of future teachers of foreign languages in the UK: dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.01 / Natalia V. Bazelyuk. – Zhytomyr, 2006. – 217 p.*
3. *Krystopchuk T.Ye. Teacher Education in the European Union [Text]: [monograph] / T.Ye. Krystopchuk; Ed. Dr. ped. Science professor. Corr. NAPS of Ukraine S. Sysoeva; Rivnen. state. humanit. Univ. – Rivne, Volyn amulets, 2013. –483 p.*
4. *Puhovska L. P. Teacher training in Western Europe: similarities and differences / L.P. Puhovska. –K .: Higher HQ., 1997. –180 p.*
5. *Romanenko O. French Teacher education: teacher training and researcher / O. Romanenko // Nepererv. prof. Education: Theory and Practice. –2003. –Vol. 3/4. –S. 267-273.*
6. *O. Sulima Professional training of teachers of preschool institutions in higher education in the Federal Republic of Germany [manuscript]: Dis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.04 / Sulima Oksana; Inst ped. Education and Adult Education NAPS of Ukraine. –Kyiv, 2015. –316 p. –Ref .: s. 201-272*
7. *Oberhuemer Pamela. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // International Journal of Child Care and Education Policy. –2011. –Vol. 5. –№ 1. –P 55-63.*
8. *Tauch S. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. –Brussels: European University Association, September 2002. – 44 p.*

ОЛЬШЕВСЬКА Я.О.,
викладач, кафедра політико-психологічних проблем суспільного розвитку; аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій, НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ПОНЯТТЯ "ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ" ВИКЛАДАЧА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливості феномену «особистісно-професійної позиції» педагогів, визначено й охарактеризовано спільні і відмінні риси різних психологічних та соціальних поглядів на поняття позиція, а також охарактеризовано головну сутність поняття позиція та її особливості.

Ключові слова: *позиція, професійна позиція, особистісно-професійна позиція, педагогічна позиція.*

В статье раскрыты особенности феномена «личностно-профессиональной позиции» педагогов, определены и охарактеризованы общие и отличительные черты различных психологических и социальных взглядов на понятие позиция, а также охарактеризована главнуая сущность понятия позиция и ее особенности.

Ключевые слова: *позиция, профессиональная позиция, личностно-профессиональная позиция, педагогчна позиция.*

The article describes the features of the phenomenon of "personal and professional positions" teachers identified and characterized the common and different features of various psychological and social views on the concept of position, and also describes the main essence of the concept of attitude and its features. Viznachaєtsya vazhlive values osobistisno-profesiynoї pozitsiї s point Zora sub'ektivnosti in sistemi vidnosin "vikladach-student" in that pedagogichniy diyalnosti

УДК 37.011.3-051 **© ОЛЬШЕВСЬКА Я.О., 2016**

at BIS. Rozkrivaetsya sutnist sukupnosti riznomanitnih pidhodiv on definitsiyu "pozitsiya", scho spriyae viniknennyu dostatnoї kilkosti ії klasifikatsiy, SSMSC on svoїy suti toil rizne pidґruntya. Rozkrivaetsya problem pedagogichnoї pozitsiї from The Teaching-vihovnomu protsesi at BIS. Ponyattya "pozitsiya" widely zastosovuetsya in filosofskiy, sotsiologichniy, psihologichniy literaturi. Dana ponyattya Je dosit bagatogrannim for svoїm zmistom, vono rozglyadaetsya, yak usually riznoplanovo.

Key words: *attitude, professional attitude, personal and professional position, pedahohchna position.*

Постановка проблеми. Процес здобуття людиною освіти – це набуття та збагачення особистістю культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадського життя. Основний напрям розвитку освіти в Україні, окреслений в першій чверті XXI століття – це особистісна орієнтація освіти [14, с. 4]. На нашу думку, особистісна орієнтація освіти в першу чергу залежить від рівня особистісної наповненості кожного окремого педагога у вищій школі.

Нині на поприщі великого масиву наукових розвідок педагогічної діяльності, все чіткішого окрасу набуває потреба у вивченні педагогічної діяльності, а також суб'єктів педагогічного процесу у вищій школі, спрямованої на розвиток особистості майбутнього педагога. Відмітимо, що проблема суб'єктності людини, сьогодні стала особливо актуальною у психолого-педагогічних дослідженнях. А в останні десятиліття віднайшла своє віддзеркалення у низці наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Актуальність проблеми визначається важливим значенням особистісно-професійної позиції з точки зору суб'єктивності у системі відносин «викладач-студент» та в педагогічній діяльності у ВНЗ. Сукупність різноманітних підходів на дефініцію «позиція» сприяє виникненню достатньої кількості її класифікацій, які по своїй суті мають різне підґрунтя. Необхідність вивчення даної проблеми продиктована рядом обставин теоретичного і практичного характеру.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема педагогічної позиції у навчально-виховному процесі досліджувалася науковцями в різних аспектах.

«Позиція особистості» – це поняття, що широко застосовується у філософській, соціологічній, психологічній літературі. Дане поняття є досить багатогранним за своїм змістом, воно розглядається, як правило, різнопланово. Вперше це поняття було запропоноване А. Адлером [22]. Він розглядав позицію як головну рушійну силу й умову психологічного і соціального розвитку людини.

У довідковій літературі виокремлено кілька визначень. Позиція (від лат. positio – положення) – положення, розстановка, розміщення; перенесення; погляд, думка з якогось питання [21].

Позиція (від лат. positio – положення):

1) положення, розміщення, розташування чогось;

2) думка, ставлення до якого-небудь питання, явища, події, що визначає характер дій, поведінку [19].

Позиція (лат. positio – положення) – 1) стійка система ставлення людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці, вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й порівняною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [23].

Термін «позиція» (від лат. positio) означає точку зору, ставлення до якого-небудь питання, справи, які визначають характер дій, поведінку [21].

З точки зори філософії поняття «позиція особистості» найчастіше використовується в значенні – точки зору, думки.

Соціологи, оперуючи поняттям «позиція особистості», використовують його для позначення статусу (становища) індивіда в соціальній системі, який визначається відповідно до економічних, професійних, етнічних ознак, специфічних для цієї системи. Поняття «статус» також застосовується в співвідношенні з поняттям «соціальна роль». При цьому статус означає сукупність прав і обов'язків, а роль – динамічний аспект, тобто певну поведінку. Досить часто поняття «статус» психологізується і зводиться по суті до уявлень індивіда про власну позицію [4].

У психології поняття «позиція особистості» використовується у двох значеннях:

- стійка система ставлень людини до певних аспектів дійсності, яка проявляється у відповідній поведінці і вчинках;
- інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [19].

В останньому випадку це поняття близьке за значенням до соціальної позиції.

Формування цілей статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад феномену «особистісно-професійної позиції» та визначення його провідної ролі в процесі педагогічної діяльності викладача у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу проблеми, було виділено сім основних напрямів дослідження позиції, виходячи з різних теоретичних засад. 1). Позиція – *поняття яке розглядається у значенні статусу, ролі, місця індивіда в групі чи системі відношень у суспільстві* поняття «позиція особистості» розглядається в роботах Г. М. Андреєвої [4], Ю. Б. Гіппенрейтер [12], О. В. Киричука [11], І. С. Кона [13].

2). Позиція – *це стійкий компонент структури особистості.*

У роботах таких авторів, як К. О. Абульханова-Славська [1], Б. Г. Ананьєв [3], О. Г. Асмолов [7], Л. І. Божович [9], М. Й. Боришевський [9], Б. С. Братусь [10], В. І. Войтко [18], І. М. Міхеєва [16], В. М. М'ясищев [17], С. Л. Рубінштейн [20] позиція особистості виступає як *стійкий компонент структури особистості, як її ядро*, хоча і розглядається в розрізі таких проблем, як ставлення, активність, мотивація, особистісна зрілість, самосвідомість, особистісний смисл.

3). Позиція – як *основа життєвих ставлень,* які визначають поведінку і вчинки людини, спосіб включення в загальний хід життя.

Так, на думку В. І. Войтка, позиція особистості відбиває стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до

праці, до суспільства, до інших людей і до самої себе, що виявляється через систему установок і мотивів, цілей і цінностей, якими особистість керується у своїй діяльності [18].

4). Позиція – *як свідома самоактивність індивіда.* Так, К. О. Абульханова-Славська розглядає позицію в контексті активності особистості, в розумінні якої провідна роль відводиться свідомості в її співвідношенні з діяльністю [1].

5). Позиція – *як найвищий рівень інтеграції ідивідуального розвитку особистості.* Так, у роботах Л. Л. Анциферової позиція розглядається в ракурсі індивідуального становлення особистості на всіх етапах життєвого шляху і виступає у вигляді найвищого рівня інтеграції психологічної організації особистості – її зрілості [5].

6). Позиція – *як система усвідомлених загальних смислових утворень.*

На думку О. Г. Асмолова, категорія особистісного смислу є індивідуалізованим відображенням дійсності, яке виражає ставлення особистості до тих об'єктів заради яких розгортається її діяльність і спілкування [7].

7). Позиція – *як когнітивна та емоційна структура,* за допомогою якої задається схема інтерпретації ставлень до дійсності. В такому сенсі позиція близька за значенням до таких понять, як установка, атитюд.

Д. Н. Узнадзе розглядав установку як узагальнений стан, як модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожен дискретний момент його діяльності. Модус є найвищим рівнем організації «людських сил» і фокусує всі внутрішні динамічні ставлення. На його базі виникає певним чином організована і спрямована діяльність, яка урівноважує відношення між індивідом і середовищем [17].

Сьогодні, викладач вищої школи, має дуже широкий зовнішній та внутрішній репертуар позицій.

Позиція педагога – це система інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, що є джерелом його активності. Вона обумовлюється тими вимогами, очікуваннями та можливостями, які пред'являються з боку суспільства [19].

Педагогічна позиція – продукт педагогічного мислення, наслідок усвідомлення природи виховного процесу і водночас показник рівня професійної готовності до роботи зі студентами. Це те положення, яке викладач попередньо займає по відношенню до студентів у взаємодії з ними і яке визначає всю подальшу професійну поведінку викладача [21].

Педагогічна позиція визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає педагогу суспільство, з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви, ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. У позиції педагога виявляється його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки та діяльності викладача. Позиція особистості педагога визначає вектор його професійної діяльності, відображає специфіку індивідуальної свідомості, сукупності значущих цінностей і міжособистісних відносин.

Важливу роль, серед зовнішнього та внутрішнього репертуару позицій педагога, у професійній діяльності відіграє професійна позиція, яка визначає особистісне ставлення до тієї діяльності, якою займається людина, до себе самого у цій діяльності. «Людина може жити своєю професією тільки тоді, коли вона прагне пізнати через неї самого себе, і саме таким шляхом вона може принести найбільшу користь суспільству», – писав Ш. О. Амо-

нашвілі [1, с. 27].

Поняття «професійна позиція педагога» у науковій літературі зустрічається досить часто. В активний науковий обіг це поняття ввійшло порівняно недавно завдяки роботам Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, В. М. М'ясищева, С. Л. Рубінштейна та іншим.

Професійна позиція – це точка зору, відношення до призначення своєї професії; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [4, с. 418].

Професійна позиція педагога виражає ті ставлення викладача до студентів, до себе, до колег тощо, які встановлюють його професійні дії та поведінку.

Відповідно до підходу А. К. Маркової [15], поняття «професійна педагогічна позиція» визначає стійкі системи ставлень викладача до студентів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життя і діяльності.

Розглядаючи професійну позицію в рамках проблеми творчої самореалізації педагога, Л. В. Ведернікова стверджує, що «педагог, який прагне до самореалізації, хоче бути, а не здаватися або просто працювати педагогом, тобто він орієнтується не на роль і функції, а на позицію педагога як найвищу цінність» [15, с. 50].

Як інтегративну характеристику особистості педагога розглядає професійно-педагогічну позицію у своєму дослідження Е. І. Артамонова. На думку вченої, це поняття виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначальний рефлексивно особистісний спосіб педагогічної діяльності. У структуру трактованої так позиції педагога входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал («Я-концептуальне»); переконання (включаючи релігійні), поважне відношення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні («Я-ідеологічне»); норми й правила поведінки педагога, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані із соціальною роллю педагога («Я-юридичне»); етика й семіотика поведінки викладача («Я-етичне») [8, с. 17].

До професійної позиції викладача відноситься й те, що, за словами автора, пов'язує її зі стилем духовності: по-перше, гуманні установки, що диктують індивідові оцінки соціальних процесів і його власних вчинків («Я-законодавче»); по-друге, набір символів і відповідних їм значень, знань, необхідний для опису процесів і для розуміння сенсів і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності («Я-інформаційне»); по-третє, високі результати пізнання, прояв якостей духовності вчителя в його поведінці («Я-виконавче») [8, с. 17].

Професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень спеціаліста до обраної професії, спосіб самовизначення викладача, прийняття і реалізації ним власної професійно-діяльнісної і особистісної концепції.

Професійна позиція багато в чому віддзеркалює особистісну позицію, формується життєвим досвідом і діяльністю суб'єкта, при цьому головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, професійного досвіду, набуті знання, вміння, навички. Як наслідок, позиція відтворює ціннісно-смислові і разом з тим життєво-практичні узагальнення.

Оскільки професійна позиція педагога – це не тільки його діяльнісне вираження, а ще й особистісна характеристика викладача, то вона вимагає

розгляду в суб'єктно-діяльнісному контексті. Неодноразовий прояв самостійного вибору суб'єкта у системі його відносин є виявом професійної позиції. Будучи стійкою, розвивальною характеристикою, її неможливо сформувати одномоментно. Для цього потрібно виокремити провідні, вибіркові відносини, зробити їх домінуючими в подальшій діяльності, відзначивши усвідомленість цих відносин, тобто зайняти стратегічну й тактичну позицію [15, с. 48-49].

У цьому контексті особливого значення набуває професійна позиція педагога, яку В. О. Сластьонін трактує як систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин зі світом педагогічної дійсності і діяльності, що є джерелом активності вихователя. Цю систему визначають, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить та надає педагогу суспільство, а з іншого – діють внутрішні, особисті джерела активності (переживання, мотиви та завдання педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо) [11, с. 25-26]. У професійній позиції педагога виявляється не лише тип його діяльності, а й його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки. Вибір професійної позиції педагога залежить не тільки від широкого суспільного контексту, а й від рівня розвитку особистості самого педагога.

Отже, ступінь особистісної зорієнтованості у формуванні професійної позиції педагога – прямо залежить від його системи ціннісних орієнтацій, реалізованості самосвідомості.

Про особистісну зорієнтованість професійної педагогічної позиції викладача, говорить і В. І. Слободчиков, котрий зазначає, професійна позиція – унікальна і єдина у своєму роді. Вона одночасно є і педагогічно-особистісною (виявляється у всякій зустрічі дорослого та дитини), і педагогічно-професійною (виявляється при створенні умов досягнення професійних, педагогічних цілей).

Також, у контексті дослідження, важливою є думка І. Д. Беха, який вказує на унікальність професійної педагогічної позиції, оскільки він вважає, що вона є особистісно-професійною. Вчений наголошує, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається зі студентом як об'єктом (якщо він дійсно педагог); в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, іншою особистістю, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [8, с. 76].

Отже, особистісно-професійна позиція є основою для здійснення викладачем своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах. Для дослідження, це положення має суттєве значення в першу чергу тому, що основною умовою успішної діяльності викладача є його реалізація у вищеназваних трьох сферах. При цьому на перший план виходять риси особистості, які постійно проявляються в різних видах діяльності і відображають професійну адекватність викладача.

Таким чином, аналіз підходів до цього поняття показав, що поняття «професійна позиція особистості» використовується в різних значеннях, при цьому це не просто різні контекстуальні плани, а принципова відмінність в науково-понятійному значенні цього терміну. В одному випадку професійна позиція – це дещо зовнішнє щодо особистості, це умови, в яких повинна діяти особистість, проявляти себе. В іншому випадку поняття «професійна позиція» – структурне утворення особистості, її ядро.

Надалі доцільним вживати поняття «особистісно-професійна позиція викладача» яку визначаємо її як: *стійке структурне утворення особистості педагога, з його власними особистісними та професійними цінностями в педагогічній діяльності, що визначає систему ставлень та сукупність провідних мотивів діяльності, поведінки та спілкування.*

Висновок. Отже, особистісно-професійна позиція відбиває стійку, усвідомлену сукупність ставлень викладача до праці, до суспільства, до інших людей, до самого себе. Вона проявляється через систему установок, мотивів, цілей, цінностей, якими педагог керується і характеризує спосіб включення людини в хід життя. Поняття «особистісно-професійна позиція» є тією характеристикою у процесі професіоналізації педагога, завдяки якій виникає можливість аналізувати одночасно як особливості особистості фахівця, так і його діяльність у зв'язку з реалізацією конкретного освітнього підходу. Вона охоплює ті особливості його свідомості, що актуальні у ситуаціях нововведень, зокрема готовність викладача працювати в умовах гуманістичної орієнтації освітнього процесу. Особистісно-професійну позицію можна розглядати як ціннісно-смисловий аспект самореалізації особистості викладача. Вона є основою для здійснення ним своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному та професійному планах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абульханова-Славська К. А. Соотношение индивидуального и общественного как методологический принцип психологии личности // Теоретические проблемы личности. – М. : Наука, 1974. – С. 78-86.*
2. *Ален Е. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики / пер. с англ./ Новосибирск, 1987. – 268 с.*
3. *Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М. : Наука, 1974. – 380 с.*
4. *Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Наука, 1980. – 420 с.*
5. *Анциферова Л. И. К психологи личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3-19.*
6. *Ассаджоли Роберто. Психосинтез: теория и практика. – М. : «REFL-book», 1994. – 314 с.*
7. *Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М. : Наука, 1984. – 182 с.*
8. *Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 5-16.*
9. *Боришевський М. Й. Самоактивність учнів у контексті їх світоглядних уявлень // Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навчально-методичний посібник/ За ред. М. Й. Боришевського. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 18-19.*
10. *Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Наука, 1988. – 301 с.*

11. *Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати та виховувати його душу. – К. : Вища школа, 1994. – 216 с.*
12. *Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М. : ЧеРо, 1996. – 336 с.*
13. *Кон И. С. Социогия личности. – М. : Политиздат, 1967. – 449 с.*
14. *В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.*
15. *А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 121 с.*
16. *И. Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М. : Наука, 1991. – 128 с.*
17. *Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – М. : Наука, 1960. – 540 с.*
18. *Психологічний словник/ за ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.*
19. *Психология: словар / Под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского Г. М. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.*
20. *Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи. – М. : Педагогика, 1976. – 423 с.*
21. *Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 598 с.*
22. *Adler A. Uber den nervozen character. Wiesbaden, 1912.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Abulhanova-Slavska K. A. Sootnoshenie individualnogo i obschestvennogo kak metodologicheskiy printsip psihologii lichnosti // Teoreticheskie problemyi lichnosti. – M. : Nauka, 1974. – S. 78-86.*
2. *Alen E. Konsultirovanie i psihoterapiya – sochetanie metodov, teorii i praktiki / per. s angl./ Novosibirsk, 1987. – 268 s.*
3. *Ananev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniya. – M. : Nauka, 1974. – 380 s.*
4. *Andreeva G. M. Sotsialnaya psihologiya. – M. : Nauka, 1980. – 420 s.*
5. *Antsiferova L. I. K psihologi lichnosti kak razvivayuscheysya sistemyi // Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M. : Nauka, 1981. – S. 3-19.*
6. *Assadzholi Roberto. Psihosintez: teoriya i praktika. – M. : «REFL-book», 1994. – 314 s.*
7. *Asmolov A. G. Lichnost kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. – M. : Nauka, 1984. – 182 s.*
8. *Beh I. D. Ya yak dzherelo duhovnogo samorozvitku osobistostI / I. D. Beh // PedagogIka I psihologIya. – 2011. – # 3 (72). – S. 5-16.*
9. *Borishevskiy M. Y. SamoaktivnIst uchnIv u kontekstI Yih svItoglyadnih uyavlen // PsihologIya samoaktivnostI uchnIv u vihovnomu protsesI: Navchalno-metodichniy posIbnik/ Za red. M. Y. Borishevskogo. – K. : IZMN, 1998. – S. 18-19.*
10. *Bratus B. S. Anomalii lichnosti. – M. : Nauka, 1988. – 301 s.*
11. *GIlbuh Yu. Z., Kirichuk O. V. ShkIlniy klas: yak pIznavati ta vihovuvati yogo dushu. – K. : Vischa shkola, 1994. – 216 s.*

12. *Gippenreyter Yu. B. Vvedenie v obschuyu psihologiyu. Kurs lektsiy. – M. : CheRo, 1996. – 336 s.*
13. *Kon I. S. Sotsiogiya lichnosti. – M. : Politizdat, 1967. – 449 s.*
14. *V. G. FIlosofIya lyudinotsentrizmu v strategIyah osvItnogo prostoru / V. G. Kremen. – K. : PedagogIchna dumka. – 2009. – 520 s.*
15. *A. K. Psihologiya professionalizma / A. K. Markova. – M.: Pedagogika, 1996. – 121 s.*
16. *I. N. Ambivalentnost lichnosti: Moralno-psihologicheskiy aspekt. – M. : Nauka, 1991. – 128 s.*
17. *Myasischev V. N. Lichnost i nevrozyi. – M. : Nauka, 1960. – 540 s.*
18. *PsihologIchniy slovnik/ za red. V. I. Voytko. – K. : Vischa shkola, 1982. – 215 s.*
19. *Psihologiya: slovar / Pod. obsch. red. Petrovskogo A. V., Yaroshevskogo G. M. – M.: Politizdat, 1990. – 494 s.*
20. *Rubinshteyn S. L. Problemyi obschey psihologi. – M. : Pedagogika, 1976. – 423 s.*
21. *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar / Gl. red. A. M. Prohorov. – Izd. 3-e. – M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1984. – 598 s.*
22. *Adler A. Uber den nervozen character. Wiesbaden, 1912.*

ПАУСТОВСЬКА М. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра німецької
філології та перекладу і
прикладної лінгвістики,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Спираючись на екскурс до історії застосування театральної педагогіки у навчанні, проведено аналіз особливостей підходів та принципів театральної педагогіки з окресленням потенціалу використання театральної педагогіки для навчання іноземної мови. Показано, що впровадження принципів театральної педагогіки в навчанні дозволяє забезпечити відповідність сучасним вимогам цілісного навчання і сприяти підвищенню ефективності оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: *іноземна мова, театральна педагогіка, методи навчання.*

Опираясь на экскурс в историю применения театральной педагогики в обучении, проведено анализ особенностей подходов и принципов театральной педагогики с обзором потенциала применения театральной педагогики для обучения иностранному языку. Показано, что применение принципов театральной педагогики в обучении позволяет обеспечить соответствие современным требованиям целостного обучения и содействовать повышению эффективности овладения иностранным языком.

Ключевые слова: *иностранный язык, театральная педагогика, методы обучения.*

Based on review of the history of drama techniques in teaching the non-theatrical disciplines, the analysis of main approaches and principles of drama teaching methods is presented as well as their potential in teaching the foreign language is discussed. Drama teaching methods

© ПАУСТОВСЬКА М. В., 2016

enhance understanding and imagination, promote creative thinking and learning in students, make the learning process exiting and enjoyable, and increases students' motivation in learning the foreign language and further perfecting of their language skills. Drama teaching methods foster the building of needed skills and knowledge while encouraging personal, social and cultural development in students. It is demonstrated that the implementation of drama techniques in teaching the foreign language makes the teaching process more effective and fully complying with the modern student-centered teaching and learning requirements.

Key words: *foreign language, drama pedagogics, teaching techniques.*

Театральна педагогіка (ТП) – наука, що спочатку була призначена для навчання акторській майстерності. Технології ТП спрямовані на активізацію творчого потенціалу майбутніх театральних фахівців – акторів, режисерів, драматургів тощо [7]. ТП орієнтується на дію, вона передбачає цілісне навчання [8], в процесі якого залучаються усі сфери людини – розумова, психічна, м'язово-рухова.

Метою цієї статті є окреслення потенціалу використання театральної педагогіки у навчанні іноземної мови, спираючись на огляд історії застосування її підходів та методів.

Перші спроби використання ТП у навчанні нетеатральних дисциплін відносяться до періоду межи 19-20-го століть. У Великобританії саме в цей період відбувалося становлення так званого "нового освітнього руху", який можна порівняти з реформаторським педагогічним рухом у Німеччині. Такий рух виник всупереч традиційній концепції статично-неіндивідуального передання знань і призвів до розробки нової концепції виховання, що зосереджується на індивідуальних особливостях і потребах учня. Ключовими поняттями такого навчання були самовираження та дія [7, с. 81]. Наріжним каменем ТП є робота з учнем не як з пасивним приймачем знань, а як з активним набувачем знань, який є одночасно і діячем, і творцем. У зв'язку з цим вже під кінець 20-х та на початку 30-х років мова йде про використання ТП як форми навчання, тобто про застосування методів та прийомів ТП для такого навчання, яке базується на театралізованому дійстві.

У першій декаді 20-го століття Харієт Фінлай Джонсон, голова однієї з сільських шкіл у Великій Британії, розробила інтегровану типову програму, що передбачала використання ТП для навчання будь-якого предмету – історії, географії, арифметики тощо. Автор обґрунтувала такий підхід доцільністю використання природного драматичного інстинкту, притаманного дітям, для яких процес театралізації є більш важливим, ніж отримання кінцевих знань та набуття навичок. Автор стверджувала, що, оскільки діти обожнюють гру та імпровізацію, то, коли у них з'являється можливість проявити свою ініціативу, у більшості випадків вони схильні до театралізованої поведінки [7, с. 81].

Інший автор початку 20-го століття Колдвел вважав, що драматична гра є надійним фундаментом для виховання, але він акцентував свою увагу на використанні театрального інсценування на заняттях тільки з рідної англійської мови [7, с. 81]. Гавин Болтон (1984) [5], аналізуючи британську ТП 70-х років 20-го століття, що використовувалася у навчанні дисципліни під назвою "мистецтво драми" у навчальних закладах країни, розрізняє три головних підходи, коротко представлені нижче.

Підхід "А" передбачає застосування певних вправ, які, як правило, не є повноцінним театральним дійством. До них відносяться такі вправи, які спрямовані на відображення конкретного досвіду (наприклад, продемонструвати, як увійти до темного підвалу) або на тренування акторських здібностей (наприклад, згадати запах затхлого підвалу), а також такі, у яких проявляється вправність, спритність, вміння (наприклад, ігри на зосередження та конкурси). Головні характеристики таких вправ – визначена коротка тривалість, надання жорстких інструкцій та керування діями учнів, визначена ясність форми, а також повне розуміння практичної мети вправ – тобто того, що саме досягається в результаті їхнього виконання. Все це означає, що такі вправи не призначені для проявлення емоційності в учнів.

Підхід "В" – це використання драматичної гри. Вправи такої гри можна порівняти з дитячою грою. Мова йде про "вільну гру", яка зазвичай проводиться на шкільних заняттях і в рамках якої учням пропонується відтворити конкретну визначену ситуацію з повсякденного життя – у лікарні, у крамниці, вдома тощо. Головні характеристики таких вправ – це відсутність жорсткої обмеженості їхньої тривалості (у більшості випадків важко зрозуміти, коли треба закінчувати таку гру), відсутність чіткої мети (внаслідок чого часто в учнів залишається почуття незавершеності вправи). Крім того, очевидно, що кожну таку вправу повторити аналогічним чином неможливо. Таким вправам притаманні такі три характерні елементи: послідовність театральних дій, конкретний контекст (конкретне місце або конкретні дійові особи) та конкретна ситуація. Разом з тим, автор відмічає, що при цьому не враховується ні загальна зацікавленість, ані конкретна мотивація в учнів.

Підхід "С" – це створення та показ театрального дійства. Особливістю такого підходу є те, що учні показують глядачам (однокласникам, батькам або іншій публіці) сценічну дію, поставлену своїм колективом. Головними характеристиками застосованих у цьому випадку вправ є здатність учня своєю театральною грою відтворити справжню реальність, можливість виявити сильні та слабкі сторони акторів, можливість відтворити сильні почуття (наприклад, фізичний біль). Робота в рамках такого підходу орієнтована на отримання якісного кінцевого продукту у вигляді спектаклю.

Такий критичний аналіз особливостей підходів дозволяє побачити як сильні, так і слабкі сторони ТП того часу і оцінити, наскільки такі підходи відповідали потребам використання ТП для навчання інших, нетеатральних дисциплін.

У 70-х роках виникає питання, у якій формі доцільно використовувати ТП для навчання різних дисциплін. А 80-ті роки стають переломним етапом розвитку для ТП у Великій Британії. Перш за все, ігнорується специфічна якість драматичної художньої форми. Хезкот та Болтон розробляють новий підхід (підхід "D"), що зветься "драма

для розуміння", в рамках якого застосовується форма сценічної імпровізації, що використовується і як метод у навчанні з дисципліни "мистецтво драми", і як комплексний метод у навчанні інших шкільних предметів [5].

На межі 80-90-х років своїми публікаціями "Education and Dramatic Art" (1989) та "Education in Drama" (1991) Давид Хорнбрукс спричинив гарячу та широку дискусію щодо ролі ТП в системі освіти Великої Британії. Автор запропонував деякі зміни у цій системі, а саме: розробити типову програму для шкіл, яка б охоплювала 10 основних дисциплін, а також видати керівні вказівки для дирекції місцевих шкіл [7, с. 81]. Запропоновані зміни негативним чином вплинули на статус дисципліни "драма", оскільки, на відміну від дисциплін "мистецтво" та "музика", цей предмет не належав до основних шкільних предметів. Логічним рішенням такої проблеми стало поєднання сфери "драми" з іншими сферами навчання, наприклад навчання іноземної мови (ІМ).

Піонером у сфері розвитку ТП у Німеччині став Інго Шелер, який використовував підходи під назвою "сценічна гра" (1981, 1987, 1989) у навчанні не тільки театральних дисциплін [6]. У сфері такого використання добре відоме ім'я німецького методиста Шеве, який багато своїх робіт присвятив як теорії, так і практиці використання ТП у навчанні ІМ.

Головними принципами ТП є такі [1]:

- активна дія у запропонованих обставинах;
- спонтанне вирішення поставлених завдань, що базується на інтуїції та логічному мисленні;
- виразна передача інформації.

Сьогодні такі принципи органічним чином стають невід'ємною частиною процесу сучасного навчання, яке орієнтоване на розвиток творчої особистості учня, на забезпечення його конкретних індивідуальних потреб і на формування в нього високої культури та соціального потенціалу. У цьому контексті ТП є тим методом навчання, який за допомогою методик, що споконвічно застосовані у сфері театру, літератури, мистецтва, психології та терапії, ставить перед собою мету педагогічну та соціальну [8].

За допомогою ТП навчання набуває статусу інструментального, соціального, експресивного та естетичного. При цьому процес навчання передбачає роботу на двох рівнях реальності – повсякденної і так званої "драматичної" або "естетичної" [8]. ТП не спрямована на заохочення емоційного хвилювання, сильних почуттів та глибоких душевних переживань. Головне її завдання полягає в тому, щоб за допомогою делікатних засобів і прийомів пробудити у людини, яка навчається, захоплення самим предметом навчання [3]. Таке захоплення слугує за найпотужніший стимул для навчання, що заохочує людину до ефективної праці і на уроках, і в процесі самостійної роботи, і при подальшому вдосконаленні своєї професійної майстерності.

Напрацьований в рамках сучасної системи освіти досвід свідчить, що використання елементів ТП дозволяє досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, які важко піддаються вирішенню при традиційному навчанні – наприклад, створення умов як для споглядання суб'єктом самого себе, так і для формування досвіду його емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [4].

Ігрові технології ТП дозволяють залучити та поєднати емоції та ціннісну якість у взаємодії учня та навчального матеріалу, результатом чого є розви-

ток особистості в процесі навчання [4]. В ході різностороннього ігрового тренінгу, що проводиться з метою драматизації різних елементів та етапів уроку, відбувається активізація внутрішніх переживань, інтелекту та власної активності учня, що стимулює розвиток усієї його особистості [2]. При цьому мова йде про цілісне, творче, естетичне навчання, що відтворюється у процесі дії. На заняттях з використанням ТП відбувається інсценування не тільки будь-яких творчих форм (наприклад, літературних творів), але й самого процесу навчання [8].

У цілому, за допомогою використання ТП у навчанні різних дисциплін можна сприяти розвитку в учнів, зокрема, такого:

- різноманітних аспектів загальнолюдської ерудиції;
- здібностей творчого мислення та діяльності;
- сприйнятливості та чуттєвого ставлення до оточуючих людей;
- здатності досліджувати суспільні цінності;
- розуміння культурних відмінностей;
- фізичних та духовних навичок;
- когнітивних компетенцій (знань).

Важливе завдання ТП – це сприяння послідовному усвідомленню учнями своїх можливостей, створенню умов для їхнього творчого розвитку, самокорекції та саморозвитку, зміцненню їхньої здатності більш ефективно та безболісно адаптуватися в оточуючому світі [1].

Особливість методів ТП полягає в тому, що вони активізують зростання оригінальності мислення учнів. Це відбувається завдяки пошуку різноманітних, способів абстрагованого вирішення проблеми, що заохочує винахідливість і примушує виходити за межі простих, стереотипних рішень та побачити нові, ще невідомі зв'язки між предметами або явищами. Інструменти ТП сприяють розвитку уяви та фантазії учня, якого приваблює все те, що є величезним і сенсаційним, в результаті чого він складає, формує, знищує вже відомі схеми, щоб відтворити їх незвичайним способом. Використання технологій ТП надає можливість учню осягнути свою індивідуальність і автономність, сприяє формуванню якісно високих (необов'язково негайних) результатів у несподіваній, надзвичайно оригінальній і конструктивній реакції та поведінці [2].

На думку Шеве, учнів треба готувати до навчання за допомогою методу ТП. При цьому автор говорить про три фази навчання – фазу відчуття, фазу контекстуалізації та фазу інтенсифікації [7, с. 51], які обговорюються нижче.

Перша фаза ("А") – підготовка учня до навчання з використанням ТП. На цьому етапі Шеве пропонує ігри "взаємодії" та окремі вправи, які дозволяють учням ближче познайомитися між собою, а учителю – знизити напругу атмосфери навчання та передати учням перше уявлення про навчання за допомогою всіх каналів – розуму, серця, рук-ніг тощо. На цій фазі Шеве радить працювати дуже обережно, делікатно, терпляче надаючи учням можливість поступово звикнути до такої, більш динамічної та вільної навчальної поведінки.

По завершенні фази А підключається більш тривала фаза Б, метою якої є навчити учнів діяти у фіктивній реальності і цю діючу реальність сприймати як дійсну. На цьому етапі Шеве пропонує відійти від ігор "взаємодії" та ізольованих вправ та побудувати відповідний цілісний контекст спрямованої діяльності. При цьому учні вчаться ототожнювати себе як з

фіктивною ситуацією, так і з своєю фіктивною роллю.

Протягом фази В вважається, що учні вже набули досвіду роботи з використанням методу ТП і що тепер дозволяється більш інтенсивно працювати у групі. Тепер дозволяється посилити навчальну напругу і включити до змісту занять нові неочікувані ситуації для інсценування, що дозволяє театралізованим чином посилити ефективність навчального процесу.

На думку Шеве, заняття з використанням ТП характеризується такими головними особливостями [7, с. 246]:

1) у порівнянні з попереднім, "традиційним" навчальним досвідом, заняття з використанням елементів ТП набуває для учнів нового значення;
2) заняття носить цілісний характер;
3) заняття дозволяє учню активно розвивати свою особистість;
4) значущими елементами заняття є фізична дія та взаємодія;
5) застосування фізичної діяльності дозволяє запобігати втомленню учнів, посилює їхню концентрацію та зміцнює набуті знання;
6) на занятті свідомо застосовується драматичний елемент "неочікуваності", що позитивним чином впливає на мотивацію учнів;
7) на занятті вимагається залучення внутрішніх аспектів особистості учнів: для цього свідомо використовуються такі ситуації для діяльності, які активізують емоції або можуть сприяти проявленню почуттів;
8) свідомо використовуються такі ситуації для діяльності, які стимулюють отримання досвіду на особистісному рівні, що може допомогти учню більш свідомо та цілеспрямовано навчатися далі;
9) заняття сприяє соціальному навчанню;
10) велике значення має "групова робота" та колективна творчість;
11) заняття передбачає навчання "один одного";
12) можна використовувати фіктивні ситуації, в яких учні виступають у ролі фіктивного персонажа, завдяки чому набуття особистісного досвіду стає більш безпечним;
13) на початку занять в учнів виникають певні труднощі використання деяких інсценуючих технік ТП, значимість яких вони можуть оцінити тільки з часом;
14) поступово в учнів зростає чутливість до методичної особливості процесу навчання.

До цього переліку автор також додає характерні особливості занять з використанням ТП, які мають велике значення та є специфічними для навчання ІМ, а саме [7]:

1) на занятті використовуються усі види мовленнєвої діяльності, особливо вільне говоріння;
2) на занятті панує розряджена атмосфера, навчання та задоволення існують пліч-опліч, в наслідок чого ІМ здобувається, а не вивчається;
3) навчальний процес набуває характеру міжкультурного обміну;
4) заняття будується завдяки готовності учнів показувати себе у фіктивних ситуаціях. Така готовність може спочатку не бути характерною для всіх учнів, але у приємній атмосфері групової роботи такий навчальний процес може стати невід'ємним аспектом при навчання ІМ;
5) сутність використання такого методу у навчанні ІМ полягає у заохоченні застосування ІМ у різноманітних фіктивних ситуаціях, що рівноцінно застосуванню ІМ на практиці, у реальному житті. З цієї

практики учні переходять на рівень теорії – але не навпаки.

Таким чином, спираючись на здійснений стислий огляд історії застосування ТП у нетеатральному навчанні, окреслено потенціал її використання у навчанні іноземної мови. Технології ТП, що спрямовані на активізацію творчого потенціалу студентів, відповідають вимогам контексту сучасного цілісного навчання, спонукаючи учнів до активного формування навичок та отримання знань і, таким чином, сприяючи підвищенню ефективності навчання іноземної мови. Результати дослідження можуть бути корисними для методичних розробок навчання ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Актерские способности в деятельности учителя : Методическое пособие по курсу "Психологические основы творчества в педагогической деятельности" для студентов всех специальностей / [сост. Л. А. Ильина, под ред. Н. В. Сергеевой]. – Магнитогорск : МГПИ, 1998. – 45 с.*
2. *Дапута К. Развитие творческого мышления младших школьников методом драмы на уроках польского языка и литературы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / К. Дапута. – Калуга, 2000. – 20 с.*
3. *Цукасова Л. В. Театральная педагогика / Л. В. Цукасова, Л. А. Волков. – Ташкент : Изд-во Узгосфилармонии, 1992. – 103 с.*
4. *Юстус И. В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01"Общая педагогика" / И. В. Юстус. – М., 1996. – 23 с.*
5. *Bolton G. Drama as Education. An Argument for placing drama at the centre of the curriculum / G. Bolton. – London, New York : Routledge, 1998. – 180 p.*
6. *Scheller I. Arbeit an asozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten / I. Scheller // Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken. – Köln, 1984. – S. 62-90.*
7. *Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.*
8. *Tselikas E. Dramapädagogik im Sprachunterricht / E. Tselikas. – Zürich : Orell Füssli Verlag, 1999. – 189 S.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Akterskie sposobnosti v deyatel'nosti uchitelya : Metodicheskoe posobie po kursu "Psihologicheskie osnovy tvorchestva v pedagogicheskoj deyatel'nosti" dlya studentov vsekh special'nostej / [sost. L. A. Il'ina, pod red. N. V. Sergeevoj]. – Magnitogorsk : MGPI, 1998. – 45 s.*

2. *Daputa K. Razvitie tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov metodom dramy na urokah pol'skogo yazyka i literatury : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 "Pedagogicheskaya psihologiya" / K. Daputa. – Kaluga, 2000. – 20 s.*
3. *Cukacova L. V. Teatral'naya pedagogika / L. V. Cukacova, L. A. Volkov. – Tashkent : Izd-vo Uzgosfilarmonii, 1992. – 103 s.*
4. *YUstus I. V. Ispol'zovanie didakticheskih sredstv dramatizacii kak sposoba razvitiya lichnosti v obrazovanii : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01"Obshchaya pedagogika" / I. V. YUstus. – M., 1996. – 23 s.*
5. *Bolton G. Drama as Education. An Argument for placing drama at the centre of the curriculum / G. Bolton. – London, New York : Routledge, 1998. – 180 p.*
6. *Scheller I. Arbeit an asozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten / I. Scheller // Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken. – Köln, 1984. – S. 62-90.*
7. *Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.*
8. *Tselikas E. Dramapädagogik im Sprachunterricht / E. Tselikas. – Zürich : Orell Füssli Verlag, 1999. – 189 S.*

ПЛУЖНИК І.В.,
викладач, кафедра іноземних
мов та методик їх навчання,
Педагогічний інститут
Київського університету
імені Бориса Грінченко,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕННОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано процес розвитку довершеної особистості учнів в контексті формування її вторинної мовної особистості. Автор актуалізує потребу усвідомлення підростаючим поколінням себе як формувача вторинної мовної особистості. Окреслено та проаналізовано стратегії, які є ефективними в всебічному розвитку учнів під час формування їх іншомовної комунікативної компетентності на уроках іноземної мови.

Ключові слова: *довершена особистість; стратегії; іншомовна комунікативна компетентність; стратегії формування вторинної мовної особистості; всебічний розвиток учня; умови плекання довершеної особистості.*

В статье проанализирован процесс развития совершенной личности учащихся в контексте формирования ее вторичной языковой личности. Автор актуализирует необходимость осознания подрастающим поколением себя как формирователя вторичной языковой личности. Определены и проанализированы стратегии, которые являются эффективными при всестороннему развитии учащихся в ходе формировании их иноязычной коммуникативной компетенстности на уроках иностарнного языка.

Ключевые слова: *совершенная личность; стратегии; иноязычная коммуникативная компетентность; стратегии формирования*

© ПЛУЖНИК І.В., 2016

вторичной языковой личности; всестороннее развитие ученика; условия развития совершенной личности.

The article analyzes the development of the perfect personality of students in the context of its secondary linguistic personality forming process. Author actualizes the need of understanding in the younger generation themselves as generators of their own secondary language personality.The strategies of effective comprehensive development of students through the foreign language communicative competence formation on foreign language lessons are outlined and analyzed in the article.

Key words: *perfect personality; strategies; foreign language communicative competence; strategy of forming secondary language personality; comprehensive development of students; conditions of creating the perfect personality.*

Актуальність проблеми дослідження. На сьогоднішній день Україна розвивається як полікультурна, полінаціональна, поліконфесійна та багатомовна країна, що намагається забезпечити рівноправне та комфортне проживання людей незалежно від їх мови, раси, релігійних та інших поглядів і переконань. Тож на сучасному етапі розвитку початкової школи в країні відбуваються істотні зміни в освітньому просторі, де основне місце відводиться розвиткові учня як довершеної ерудованої особистості, навколо якого і будується навчально виховний процес. Одним з аспектів розвитку постає розробка стратегій підготовки учнів з питання розвитку умінь ефективно взаємодіяти з людьми інших країн та національностей в умовах зростаючої полінаціональності та полікультурності країни. Мова є індивідуальним і в той же час соціальним явищем, вона обслуговує кожну людину й усе суспільство, вона спрямована у внутрішній світ дитини та зовнішній світ людських взаємин і освітня система при цьому в першу чергу покликана впливати на розуміння і прийняття дитиною нових умов, нового соціуму, нової мови і, як наслідок – формування їх вторинної мовної особистості. Тому вивчення іноземної мови в початкових школах повинно бути засноване на творчості, комфорті і в той же час – ефективності оволодіння уміннями та навичками. Відповідно до цього, вироблення правильних стратегій формування вторинної мовної особистості учнів, пристосування до навколишнього іншомовного середовища є першочерговим завданням початкової школи в умовах розвитку довершеної особистості молодшого школяра.

Аналіз наукових досліджень та публікацій показав, що сьогодні значна частина досліджень присвячена розкриттю проблеми і різних аспектів формування вторинної мовної особистості дитини в ході різнобічного розвитку її особистості в початковій школі. Велика кількість науковців, а саме: К. Бейкер, М. Бріск, Дж. Кроуфорд, С.Л. Шмід, Дж.В. Толлефсон, Б. Баллівант, Д. Коротка, В. Бойсон за-

значають, що формування вторинної мовної особистості є важливою складовою розвитку «довершеної» сучасної особистості в умовах євроінтеграції.

На думку психолога Е. Помиткіна «довершена особистість – це наслідок тривалої, наполегливої праці людини над собою, праці, яка спрямована на поступове самовдосконалення, свідоме вибудовування себе з метою наближення до обраного ідеалу, в якому гармонійно поєднуються високі людські чесноти, що дає можливість виконати, зреалізувати себе в будь-якому освітньому середовищі, а завдяки цьому відчувати всю повноту людського щастя». З точки зору вивчення іноземної мови в початковій школі, це являє собою процес формування вторинної мовної особистості як складової частини розвитку довершеної особистості.

Традиційно поняття «вторинна мовна особистість» в контексті розвитку довершеної особисті визначається як центральна категорія в сучасній психолінгводидактиці. Лінгводидактичне тлумачення поняття було запропоновано І.І. Халєєвою: "Вторинна мовна особистість - здатність людини до спілкування на міжкультурному рівні. Дана здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом досліджуваної мови, тобто «мовною картиною світу» носіїв даної мови і «глобальної картиною світу»" [7, 179]. На її думку, результатом оволодіння мовою є набуття особистістю рис вторинної мовної особистості, здатної проникнути в «дух» досліджуваної нею мови, в «плоть» культури народу, з яким може здійснюватися міжкультурна комунікація, що є одним з аспектів формування формування довершеної особистості [7, 182]. Вторинна мовна особистість за Н.Д. Гальськовою визначається "як сукупність здібностей людини в ході всебічного розвитку особистості, яка передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур. Результатом будь-якої мовної освіти повинна з'явитися сформована мовна особистість, а результатом освіти в області іноземних мов - вторинна мовна особистість як показник здатності людини приймати повноцінну участь у міжкультурної комунікації" [2, 42].

Усвідомлення себе як формувача вторинної мовної особистості, на думку Є. І. Пассова, передбачає: усвідомлення себе як мовної особистості в цілому; здатність користуватися мовою в текстовій діяльності-комунікації; здатність до саморозвитку, до забезпечення креативної текстової діяльності [8, 163].

Питання, пов'язані з формуванням вторинної мовної особистості в ході розвитку довершеної особистості, розглядаються також у роботах Г.І. Богина, Ю.Н.Караулова, Ю.С.Кубряновой, та ін [3, 67]. Формування довершеної особистості являє поступове самовдосконалення, свідоме вибудовування себе з метою наближення до обраного ідеалу, в якому гармонійно поєднуються високі людські чесноти, що дає можливість виконати, зреалізувати себе, а завдяки цьому відчувати всю повноту людського щастя.

Тож, сформовану мовну вторинність в ході розвитку довершеної особистості можна розглядати як навички успішної іншомовної комунікації в різномовленнєвому середовищі на базі комунікативного простору мовного середовища, де спочатку формується особистість загалом, а на базі неї – іншомовна особистсть молодшого школяра.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З 80-х рр. XX ст. увага лінгвістів зосереджується на ролі «людського фак-

тору» у мові, що спричинило за собою включення в понятійний апарат лінгвістики нової категорії «мовна особистість», яка в контексті навчання іноземної мови може бути представлена як вторинна мовна особистість. Питання розвитку довершеної особистості молодшого школяра через призму формування вторинної мовної особистості є питанням малодослідженим та потребує додаткового розгляду. Мета даної статті полягає у висвітленні стратегій формування іншомовної компетентності учнів в контексті формування їх довершеної особистості.

Виклад основного матеріалу. Формування вторинної мовної особистості, зокрема в початковій школі повинно відбуватися в просторі, розташованому в системі трьох координат: дійсність, мова і свідомість, тому що, тільки усвідомивши основні закономірності нової дійсності і нової мови, мовна особистість має шанс реалізуватися і задовольнити «необхідні потреби свого буття» в іншомовній сфері та паралельно ровивати себе як особистість, набуваючи риси важливі для ефективного функцонування в соціумі. Причому стратегії формування вторинної мовної особистості в іншомовному середовищі буде мати як схожість, так і відмінність з процесом в умовах рідно мовленнєвого середовища, де переважає засвоєння мови через дійсність, а в іншомовному - дійсність засвоюється через мову.

Певно, що процес становлення всебічно розвинутої особистості в контексті формування її вторинної мовної особистості пов'язаний не тільки із опануванням тими, хто навчається вербального коду іноземної мови та вмінням його використовувати на практиці у спілкуванні, але із формуванням в їхній свідомості картини власного подальшого розвитку та переспектив цього розвитку, переваг притаманних раніше носію певної мови як представнику конкретного соціуму, то навчання іноземної мови мусить бути спрямоване на заохочування (тих, хто навчається) до концептуальної системи «чужого лінгвосоціума» та задовольняти потреби учня в саморозвитку.

На підставі вище викладеного, вченими виділяються чинники впливу на ефективне формування вторинної мовної особистості в іншомовному середовищі, які не лише сприяють швидкому засвоєнню нової мови, а й акумулюють прагнення до подальшого самовдосконалення, зокрема в питанні формування досконалої іншомовної компетентності. По-перше, це природний достовірний відеоряд, який включає в себе статичну і мобільну наочну дійсність, невербальні прояви соціокультури в мовному середовищі. По-друге, це природний достовірний ауріоряд, який включає в себе всю сприйняту на слух інформацію навколишнього мовного середовища. По-третє, це природний ситуативний ряд – сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів: мовні ситуації, комунікативні поведінки, соціокультурного стереотипу спілкування та міжкультурного мовленнєвого контакту. По-четверте, це насичений ряд національних фонових знань, іноземної культури. По-п'яте, це навчальна стихія мови [3, 69].

Вищезазначені чинники стають ефективним засобов якісної побудови та розвитку довершеної особистості як в іншомовному аспекті так і загалом лише за умови правильного відбору стратегій формування вторинної мовної особистості. Науковці у розгляді питання стратегій формування вторинної мовної особистості також звертають увагу на структуру цього по-

няття. У структурі вторинної мовної особистості прийнято виокремлювати три рівні: вербально-семантичний (або нульовий); лінгвокогнітивного (або тезаурусний); прагматичний (або мотиваційний) [5, 78].

Одиницями першого рівня є окремі слова як одиниці вербально-асоціативної мережі. Іншими словами, вербально-семантичний рівень вторинної мовної особистості складається з лексикону, яким користується учень в процесі природної вербальної комунікації. При цьому враховується як кількість лексичних одиниць, так і вміння правильно використовувати вербальні засоби відповідно до норм соціальної диференціації, варіативності, функціонально-стилістичної цінності. Рівень володіння цим умінням та відсутність передбачає наявність лексикону особистості, що розуміється в широкому сенсі, і що включає фонетичні та граматичні знання особистості.

До структурних одиниць лінгвокогнітивного рівня у формуванні вторинної мовної особистості відносяться ідеї, концепти, з яких складається власна картина світу кожної мовної особистості. У свідомості учня початкової школи вони представлені як ієрархія соціальних та культурологічних цінностей, що сформувалася в конкретних умовах соціального досвіду і діяльності. Когнітивна характеристика пов'язана з інтелектуальною сферою особистості, пізнавальною діяльністю дитини, передбачає розумові процеси, спрямовує учня на творчість та активізує самостійність у прагненні до знань.

Складовими тертього, прагматичного, рівня є цілі, завдання, мотиви, наміри і установки, які, на думку Ю.М. Караулова, проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості. Саме вмотивованість учня служить найбільш істотним чинником, що обумовлює індивідуальні особливості формування вторинної мовної особистості. Багатоплановість цих чинників і відсутність достатньо стійких формальних корелятів у мові ускладнюють дослідження прагматичної характеристики як найважливішого рівня структури вторинної мовної особистості .

Відповідно до думки Л.В. Пельц під час вербально-семантичного рівня учень, у якого формується вторинна мовна особистість, має можливість спиратися на слова, моделі їх нормативного вживання, прийняті у відповідній комунікативній сфері [4, 58]. Під час лінгвокогнітивного рівня можна виділити узагальнені поняття, концепти або ідеї, виражені також вербально. Для прагматичної рівня потрібно перерахування комунікативно-діяльнісних потреб особистості, як от: бажання висловитися, прагнення вплинути на адресата, бажання отримати додаткову аргументацію або будь-яку іншу інформацію від співрозмовника та ін.

З трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда в контексті його комунікативних здібностей. Як стверджують науковці, вербально-семантичних характеристик явно недостатньо для оцінки комунікативних здібностей і можливостей. Відомо, що значне місце в природній комунікації займають невербальні засоби, що передають до 65% змістової та оцінної інформації. Лінгвокогнітивний рівень орієнтований більшою мірою на мовні характеристики особистості. Для комунікації, поряд із системою соціальних та культурологічних цінностей, велике значення мають і інші лінгвокогнітивні чинники, пов'язані з механізмами адекватного сприйняття і цілеспрямованої передачі інформації. Але кожний з рівнів в комплексній взаємодії своїй забезпе-

чує всебічний розвиток учня, тим самим наближуючи його до впевненості у своїх силах та формуючи його внутрішню мотивацію. [6, 103].

Проблеми, з якими стикаються учні молодшого шкільного віку в ході всебічного розвитку особистості через призму формування вторинної мовної особистості є дійсно великими й складними. Враховуючи це активно розробляються різні програми і стратегії, які допомагають вчителю ефективно формувати вторинну мовну особистість учнів та паралельно розвивати її в різних напрямкаї. Нижче зазначені стратегії, ефективні у процесі формування вторинної мовної особистості, вони є відправною одиницею, що служать для перетворення класу в більш комфортне місце для всіх учнів.

Перша технологія, яка активно використовується при формуванні вторинної мовної особистості є двомовна освіта. Дослдження з даного питання показують, що знання декількох мов є скоріш перевагою, ніж недоліком, особливо в сучасному світі глобалізації і зміцнють віру учня у себе, його впевненість у власних силах. Двомовна освіта включає в себе викладання навчального матеріалу на двох мовах – мові країни та іноземної мови, що вивчається, - з використанням різної кількості часу, відведеного на вивчення рідної мові або іноземної мови, залежно від конкретної програми та навчального предмету [9, 222].

Ще однією загальнопоширеною стратегією є заохочення розвитку іноземної мови. Найчастіше вчителі позначають предмети в класі, використовуючи автентичні матеріали, які включають етикетки і тексти (наприклад, значки, каталоги, іграшки, предмети побуту, газети і меню). Важливим чинником в процесі розвитку довершеної особистості та формування вторинної мовної особистості є розуміння потенціалу кожного учня, його нахилів, здібностей для того, щоб забезпечити ефективний процес формування вторинної мовної особистості на індивідуальній основі.

Незамінною стратегією у формуванні довершеної собистості учня в іншомовному аспекті, на думку багатьох вчителів є зменшення мовного навантаження. Вчителі на заняттях часто розмовляють мовою, заважкою для дітей, сповненою словами, з якими не знайомі учні. Для полегшення такого мовного навантаження для учня, вчителі можуть використовувати ряд допоміжних заходів. Вони можуть переписувати складні для розуміння тексти за допомогою більш простих речень або принаймні пояснити мовою оригіналу, вказувати на нові і особливо важкі слова, визначати їх, і пояснити, як вони використовуються. Тобто, вчитель повинен цілеспрямовано підбирати слова і структури, які допоможуть учням початкової школи формувати свою вторинну мовну особистість, а не перешкоджати їх успіху в класі.

Врахування стадій формування вторинної мовної особистості визначається як ще одна важлива статегія, що поегшить процес формування вторинної мовної особистості учнів та підвищить внутрішню мотивацію учнів у власному розвитку. На стадії мовчання допомогти дитині бути «включеним» в мовне середовище допоможуть музика, рухи, які означають певні слова чи дії, драматичні чи рольові ігри. Вчителі мають поважати стадію мовчання, не примушуючи дитину говорити. На стадіях зростання участі та культурного шоку слід просити дитину намалювати свої почуття або ж невербально показати їх. Дітям на основному етапі формування вто-

ринної мовної особистості (початок виробництва) можуть бути задані питання, які вимагають відповіді лише «так» або «ні», або які вимагають від них ідентифікації знайомого предмета. Згодом, на кінцевих стадіях формування вторинної мовної особистості, вчителі можуть мотивувати учнів до описового характеру іншомовного мовлення, що розвиватиме розмовні навички дітей.

Висновки та пропозиції. Отже, у процесі формування вторинної мовної особистості учні стикаються з багатьма проблемами: їм треба «вписатися» в нове мовне середовище, вивчити нову мову, і паралельно - сформувати в собі адекватну самооцінку, віру у влані сили, здатність до рефлексії та внутрішню мотивацію. Найскладнішим в даному питанні є відсутність іншомовного середовища, що утруднює процес формування вторинної мовної особистості та розвитку вищезгаданих навичок довершеної особистості. Але вчитель може зорганізувати навчально-виховний процес з іноземної мови таким чином, щоб заохотити і спонукати учнів вивчати англійську мову різними шляхами. Вивчення та аналіз даного питання дав змогу систематизувати та виокремити найголовніші стратегії та допоміжні засоби, що дають змогу розвинути навички, притаманні довершеній особистості та паралельно - сформувати вторинну мовну особистість учня початкової школи:

1. Занурення дитини в іншомовне середовище (діти мають швидше за дорослих засвоюють нові слова з розмови навколо них, тому створення продуктивного середовища формування вторинної мовної особистості через включення дітей у розмову в класі іноземної мови відповідає їх індивідуальним та психологічним особливостям віку).

2. Використання засобів невербальної комунікації під час уроку. Діяльність ще більше підвищує здатність дитини запам'ятовувати, додавши фізичних асоціацій до слова.

3. Створення інтерактивного середовища для дітей. Нехай вони стоячи і сидячи, під час драматичної та рольової ігор, співають і танцюють на уроці. Це допомагає дітям залишатися зосередженим і відкриває додаткові можливості для власного розвитку та вивчення мови**.**

4. Диверсифікація форм роботи учнів в процесі вивчення іншомовного матеріалу (заохочення дітей до прояву своїх знань, дозволять їм самоствердитися і дати їм реальні мовні навички) [10,22].

Молодшому школяреві в процесі формування своєї вторинної мовної особистості просто необхідно постійно самостверджуватися, розуміти, що це цікаво, приносить користь та задоволення як йому, так і близькому до нього оточенню. Отже, успіх практичної реалізації стратегій щодо розвитку довершеної особистості через призму формування вторинної мовної особистості в українських початкових школах залежить від рівня готовності вчителів запроваджувати інновації в процес навчання іноземної мови, вчити дітей поваги та мовної приналежності до іноземної культури і в той же час, не пригнічуючи, але тільки підтримуючи всі їх починання, патріотичні почуття і гордість за нашу країну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р.Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3.– С.18-29.*
2. *Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2004. С. 37-64.*
3. *Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П.Я.Гальперин // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку [Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой]. – Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – С.60-71.*
4. *Игнатова И. Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте / И.Б. Игнатова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – 2008. – 13. – С. 54-59.*
5. *Караулов Ю. Н. Русский язик и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – С. 76-79.*
6. *Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: Програми ро- боти з дітьми від 5 до 18 років. – К.: Шкільний світ, 2008. –127 с*
7. *Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И.Халеева // Язык – система. Язык –285 Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 15 текст. Язык – способность. – М: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 177-205.*
8. *Du, X. The Affective Filter in Second Language Teaching. - Asian Social Science, 2009. - 5(8). - 162-165.*
9. *Lightbrown, P.M & Spada, N. How Languages are Learned. Oxford University Press. – 2006. – 212-227.*
10. *A. Portes and R. Schauffler, "Language and the Second Generation:Bilingualism Yesterday and Today," in The New Second Generation, ed. Alejandro Portes (New York: Russell Sage Foundation, 1996): 8-29.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *AgadullIn R. PollkulturnaosvIta: metodologo-teoretichniy aspekt / R.AgadullIn // PedagogIka I psihologIya. – 2004. – #3.– S.18-29.*
2. *Galskova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannyim yazyikam. Posobie dlya uchitelya. – M.: ARKTI, 2004. S. 37-64.*
3. *Galperin P.Ya. K psihologii formirovaniya rechi na inostrannom yazyike / P.Ya. Galperin // Psiholingvistika i obuchenie inostrantsev russkomu yazyiku [Pod red. A.A.Leonteva i T.V.Ryabovoy]. – Izd-vo Mosk. Un-ta, 1972. – S.60-71.*
4. *Ignatova I. B. Struktura yazyikovoy lichnosti v lingvodidakticheskom aspekte / I.B. Ignatova // Vikladannya mov u vischih navchalnih zakladah osvIti na suchasnomu etapI: MIzhpredmetnI zv'yazki. – 2008. – 13. – S. 54-59.*
5. *Karaulov Yu. N. Russkiy yazik i yazyikovaya lichnost / Yu. N. Karaulov. – M. : Nauka, 1987. – C. 76-79.*

6. *PomitkIn E. PsihologIchne zabezpechennya duhovnogo rozvitku ditini: Programi ro- boti z dItmi vId 5 do 18 rokIv. – K.: ShkIlniy svIt, 2008. –127 s*
7. *Haleeva I.I. Vtorichnaya yazyikovaya lichnost kak retsipient inofonnogo teksta / I.I.Haleeva // Yazyik – sistema. Yazyik –285 Problemi suchasnoYi psihologIYi. 2012. Vipusk 15 tekst. Yazyik – sposobnost. – M: Institut russkogo yazyika RAN, 1995. – S. 177-205.*
8. *Du, X. The Affective Filter in Second Language Teaching. - Asian Social Science, 2009. - 5(8). - 162-165.*
9. *Lightbrown, P.M & Spada, N. How Languages are Learned. Oxford University Press. – 2006. – 212-227.*
10. *A. Portes and R. Schauffler, "Language and the Second Generation:Bilingualism Yesterday and Today," in The New Second Generation, ed. Alejandro Portes (New York: Russell Sage Foundation, 1996): 8-29.*

ПОНОМАРЕНКО Т. О.
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
дошкільної педагогіки і
психології, Глухівський
національний педагогічний
університет імені Олександра
Довженка,
м. Глухів, Україна

ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ОДНОЛІТКІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Визначено значення морального виховання дітей молодшого дошкільного віку; окреслено наукову базу щодо можливості вирішення досліджуваної проблеми; схарактеризовано вікові особливості молодших дошкільнят, які зумовлюють ефективність їх морального виховання; розкрито особливості формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку на засадах використання індивідуальних бесід за сюжетними малюнками.

Ключові слова: *моральне виховання, діти молодшого дошкільного віку, доброзичливість,індивідуальні бесіди за сюжетними малюнками.*

Определено значение нравственного воспитания детей дошкольного возраста; очерчено научную базу относительно возможностей решения исследуемой проблемы; охарактеризовано возрастные особенности младших дошкольников, которые обуславливают эффективность их нравственного воспитания; раскрыто особенности формирования доброжелательного отношения к сверстникам у детей младшего дошкольного возраста на основе использования индивидуальных бесед по сюжетным картинкам.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, дети младшего дошкольного возраста, доброжелательность, индивидуальные беседы по сюжетным рисункам.*

УДК 373.2(075)

© ПОНОМАРЕНКО Т. О. 2016

The article deals with the features of forming younger preschooler's friendly attitude to coevals on the basis of using individual conversation according to story pictures. The importance of younger preschooler's moral education is determined. The scientific basis of solving the researched issues is outlined. Younger preschoolers' age features that cause the effectiveness of their moral education are described. The meaning of the concept "benevolence" as an integrative personality quality, formed as a result of synthesis of moral knowledge, moral behavior, moral motives, feelings and emotions that are quite broad definition, the core of which is "humanity" is defined. The indicators of the abovementioned category are such components as the ability to concede, to share, to feel sorry for somebody, to bother about someone, to help, to support, to empathize, to sympathize etc. The positive impact of the developed and implemented to the educational process of kindergartens the method of using individual conversations according to story pictures, which causes complex process of forming emotionally mediated moral knowledge about friendly attitude to coevals, emotional experience of benevolent deeds and development of moral emotional experiences and feelings is proved.

Key words: *moral education, younger preschoolers, friendliness, individual conversations according to story pictures.*

Вступ. Залучення дитини до світу загальнолюдських цінностей, що виступають у категоріях гуманізму, добра, справедливості – найважливіше завдання морального становлення особистості, котре набуває виключної актуальності в сучасному вітчизняному суспільстві, в період гуманізації усієї системи освіти дітей дошкільного віку.

Психологічна сутність поняття «дошкільна зрілість» визначається як сформованість усіх психічних процесів: емоційних, когнітивних, вольових, що надають дитині якісно нову можливість довільної регуляції поведінки. Така розвиненість дитини передбачає наявність певних успішно сформованих якостей – самостійності, чуйності, шанобливості, уміння зберігати міжособистісну злагоду, налагоджувати міжособистісне партнерство тощо. Означені властивості є одними із базових для становлення особистості дитини (І. Бех [2], О. Вовчик-Блакитна [3], С. Ладивір [7], Т. Піроженко [8]). Саме ці якості, основи яких закладаються у дошкільному віці, вчені називають «стиглими яблучками пізнання» (О. Брежнєва, Н. Гавриш, І. Кіндрат, О. Рейпольська) [11].

Разом з тим, результати аналізу теорії і практики морального виховання дошкільників вказують – означена проблема така багатогранна і складна, що її вивчення з часом не вичерпується й не втрачає своєї актуальності. Особливо складною є проблема морального виховання дітей молодшого дошкільного віку як недостатньо досліджена. В контексті означеної проблеми педагоги-практики нерідко механічно вико-

ристовують методику виховання старших дошкільників в освітній роботі з малюками, що негативно впливає на розвиток їх особистості.

Водночас, значущість молодшого дошкільного віку, що відрізняється певними новоутвореннями, для розвитку дитини важко переоцінити. Саме на ранніх етапах становлення особистості закладаються основи моральної свідомості, моральної поведінки. Здійснюється розвиток моральних емоцій, почуттів. Формуються позитивні взаємовідносини. Четвертий рік життя дитини називають «віком запитань», коли вона активно цікавиться причинами явищ та засвоює про них елементарні уявлення. Дитина цього віку здатна відділяти, дистанціювати себе від інших. У неї формуються мотиви поведінки, самооцінка, самосвідомість. Разом з розвитком мови та елементарного узагальненого мислення розвивається сприйняття моральних цінностей. Інтенсивно розвивається емоційна сфера малюків. Спостерігаються прояви емпатії, коли співпереживання та співчуття виступають причиною результативного моменту – допомоги, підтримки. Суттєвим досягненням визнаються прояви соціальної орієнтації, як особливої специфічної внутрішньої діяльності, пов'язаної зі сприйняттям іншої людини, її емоційного стану. Саме ці вікові особливості молодших дошкільнят і дозволяють, на нашу думку, успішно вирішувати питання їх морального розвитку.

Оскільки моральний розвиток дитини може здійснюватися у досить широкому аспекті, ми свідомо обмежилися у своєму дослідженні вивченням лише одного з питань – формування у дітей четвертого року життя доброзичливого відношення до однолітків.

Існують теоретичне й експериментальне обґрунтування положення стосовно того, що дошкільне дитинство являє собою сприятливий період для морального розвитку особистості: надзвичайна пластичність психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн); поява «внутрішніх етичних інстанцій» (Л. Виготський); емоційна чуйність, що зумовлює ефективність розвитку емоцій, почуттів (О. Запорожець); новоутворення у вигляді усвідомлюваних мотивів, що зумовлює можливість підкорення дитиною мимовільних спонукань (О. Леонтьєв) тощо [4].

Результати аналізу теоретико-методичних засад дослідження засвідчують глибокий науковий інтерес до вивчення проблем: морального виховання у процесі ознайомлення дошкільників з навколишньою дійсністю (Є. Радіна); морального виховання в ігровій діяльності (Д. Менджерицька, Р. Жуковська, Ф. Левін-Щиріна), в процесі трудової діяльності (З. Борисова, Л. Порембська); виховання колективних взаємин дошкільників (О. Булатова, Т. Маркова, В. Нечаєва); розвитку емоцій у дітей дошкільного віку (О. Запорожець, Я. Неверович); морального виховання дошкільнят в дитячому садку та сім'ї (А. Артемова, А. Виноградова, В. Нечаєва, С. Козлова, Р. Буре, Р. Іванкова); формування вольових якостей у дітей дошкільного віку (В. Котирло); виховання гуманних почуттів і взаємин дошкільників (С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько) тощо [9].

Отже, результати аналізу теорії і практики формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку дали змогу констатувати наявність наукової бази щодо можливості вирішення цієї проблеми. Водночас, теорія й методика формування доброзичливого відношення до однолітків у молодших дошкільнят не були предметом спеціального наукового дослідження. Тож

проблема залишається недостатньо вивченою.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у дослідженні проблеми формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку; вивченні особливостей використання індивідуальних бесід за матеріалами сюжетних малюнків з метою становлення доброзичливих взаємин між дітьми молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу статті. Поняття «доброзичливість» багатогранне за своїм змістом і за формою прояву у взаєминах дошкільнят, пов'язане з цілим рядом інших якостей. У програмних документах [1, 5, 6, 10] сутність доброзичливості визначається в узагальненому вигляді, при цьому її прояви чітко не конкретизуються. Як правило, виділяються найбільш загальні форми прояву досліджуваної якості. Наприклад, звертається увага на те, що необхідно формувати у дошкільників уміння проявляти взаємодопомогу, дружелюбність, чуйність, увагу до дорослих та однолітків. Безумовно, малятам важко усвідомити сутність таких досить абстрактних понять, як бути уважними до оточуючих людей, дружелюбними, чуйними тощо. Тож ми визначили доступні для усвідомленого засвоєння малюками конкретні форми прояву доброзичливості, а саме: допомагати однолітку, піклуватися про нього, якщо йому погано, незручно, він знаходиться у ситуації фізичного або морального дискомфорту, ділитися чимось з ним, чимось поступатися, не кривдити його, жаліти тощо.

Отже, поняття «доброзичливість» є досить широким. У своєму дослідженні ми виділяємо його як основне ядро поняття «гуманність» і розглядаємо як синтетичну якість особистості, виразниками якої є такі компоненти як уміння поступатися, ділитися, жаліти, клопотатися, допомагати, підтримувати, співпереживати, співчувати тощо. Сформованість здатності до реалізації означених проявів доброзичливості у взаємодії з однолітками допоможе дітям уникати конфліктів, отже, почувати себе в групі дітей більш комфортно, емоційно благополучно.

Результати аналізу теорії і практики морального виховання дошкільників свідчать про те, що з метою морального розвитку молодших дошкільнят використовується низка освітніх форм, методів, прийомів: читання, розповідання художніх творів, їх обговорення, розглядання картин, картинок, ілюстрацій, етичні групові та індивідуальні бесіди, прислів'я, приказки, пісеньки, пояснення, нагадування, поради, заохочення, діафільми, ігри-драматизації, будівельні, дидактичні ігри тощо.

Виходячи з того, що доброзичливість – це інтегративна якість особистості, утворена внаслідок синтезу моральних знань, моральної поведінки, моральних мотивів, почуттів і емоцій, у сучасних дослідженнях, виконаних у контексті особистісно орієнтованого підходу, основоположне місце займають освітні впливи, що сприяють комплексному засвоєнню моральних знань, умінь, навичок, емоційному опосередкуванню засвоюваного дитиною морального досвіду. З цією метою використовуються ситуації морального вибору, читання художніх творів у супроводі мультимедійної презентації, розповідання казок у сенсорній кімнаті, перегляд мультфільмів, режисерська гра, інтерактивна інсценізація, ігрові ситуації тощо.

У рамках означеного підходу в нашому дослідженні з метою форму-

вання доброзичливого відношення молодших дошкільників до однолітків ми не обмежувалися повідомленням їм інформації, тобто змісту правил, яких їм необхідно дотримуватися при взаємодії з однолітками, та вимогами щодо їх обов'язкового виконання. Вихователь займав по відношенню до дитини позицію пошуку оптимальних умов формування її доброзичливості. Під оптимальними ми визначили умови, які забезпечують одночасний вплив на когнітивну, діяльну, емоційну сфери малюків, зумовлюють їх позитивне самопочуття у колективі однолітків, становлення власної гідності.

Тож, виходячи з означеного вище, основною умовою формування доброзичливості ми визначили використання бесід за матеріалами сюжетних малюнків. При цьому ми враховували, що діти молодшого дошкільного віку у змозі сприймати зміст картин та ілюстрацій, на яких персонажі виконують не більше ніж дві-три дії. Їм важко усвідомлювати композицію, яка включає багато персонажів, предметів, дій. Різноманіття композиційних елементів відвертає увагу малюків від розуміння змістової суті малюнка, усвідомлення його морально-емоційного змісту. При обговоренні сутності такого малюнку дошкільнята часто починають фантазувати, зосереджуючись на будь-якій деталі. Діти розповідають докладно про сюжет малюнка тільки тоді, коли він достатньо близький їх життєвому досвіду.

Успішність проведення бесід за матеріалами сюжетних малюнків визначається також їх яскравістю, динамічністю. Зображення предметів повинно бути ясним, чітким, без зайвих деталей. За таких умов молодші дошкільники здатні не тільки усвідомлювати зміст сюжету малюнків. Активно, досить емоційно сприймають вони й зображення окремих образів – уважно розглядають пози героїв, вираз їх облич. Як правило, на малюнку увагу дітей привертають дії героїв (біжать, сидять, стоять, плачуть, допомагають тощо). Жести, поза, міміка часто зостаються ними не поміченими. Сприймаються вони дітьми тільки у тому разі, якщо зображуються яскраво (біжать сльози, втирається хусточкою тощо). Тобто важливим фактором, що визначає відношення дитини до цих героїв, є виразність малюнка.

При цьому легше сприймається дітьми емоційний стан, що виражається безпосередньо у міміці зображуваних персонажів. Сприйняття емоційних переживань, що актуалізуються у позах, жестах, пантоміміці героїв є для молодших дошкільнят достатньо важким. Також важко сприймається сумний настрій героїв, так як міміка суму, печалі передається мало поміченими штрихами. Легше сприймається міміка радості та гніву.

Важливим для нашого дослідження також є положення про те, що в молодшому дошкільному віці діти здатні розуміти не тільки зовнішню, сюжетну сторону художнього зображення, але й його глибинний емоційний зміст. Доведено, що внутрішню емоційну сутність зображуваних явищ маленька дитина розуміє навіть тоді, коли сюжет картини для неї є недостатньо зрозумілим і вона не в змозі передати його словами.

Також у контексті нашого дослідження є важливим усвідомлення того, що активізація уваги дітей на позі, положенні героїв у просторі, їх жестах, міміці значно спрощує сприйняття внутрішнього стану героїв малюнків, що викликає у малюків відповідні переживання, сприяє прояву почуттів.

Таким чином, результати аналізу спеціальної літератури вказують на те,

що усвідомлення педагогом особливостей сприйняття маленькою дитиною змісту малюнка, а також використання прийомів активізації уваги дітей на переживаннях, настрої, емоційному стані героїв сприяють не тільки розумінню дітьми моральної інформації, закладеної у змісті малюнків, а й зумовлюють формування співпереживання, співчуття, актуалізації різних форм доброзичливої поведінки.

На засадах вищеозначених положень була розроблена методика використання бесід за матеріалами сюжетних малюнків з метою формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку. При проведенні бесід ми враховували, що доброзичливість і недоброзичливість є узагальненими поняттями, які заключають у собі певний зміст. У процесі бесіди дитина мала можливість на прикладі конкретних альтернативних вчинків героїв прийти до висновку, що значить бути доброзичливою по відношенню до однолітків, засвоїти уявлення про форми прояву доброзичливості, дізнатися, чим доброзичливий вчинок відрізняється від недоброзичливого.

З дітьми проводилося дві серії індивідуальних бесід за малюнками. У першій серії бесід використовувалися десять пар малюнків. У кожній парі малюнків добиралися сюжети, в яких добрий герой проявляє вміння піклуватися про однолітків, допомагати їм, жаліти, коли їм погано, ділитися з ними чимось, чимось поступатися. Недобрий персонаж демонстрував протилежні, недоброзичливі вчинки. Наприклад, сюжети парних малюнків були такими. Зміст першої пари малюнків: хлопчики гралися з м'ячем, один із них упав, схопився за коліно, плаче, два інших його жаліють, один хусточкою витирає сльози, другий – гладить по голові; хлопчики гралися з м'ячем, один із них упав, схопився за коліно, плаче, два інших хлопчика не звертають на нього уваги, продовжують грати. Зміст другої пари малюнків: хлопчик простягає дівчинці яблуко, пригощає її; хлопчик сховав яблуко за спину, не хоче пригостити дівчинку тощо.

Методика проведення індивідуальних бесід за малюнками була такою. Дитині надавали можливість розглянути пару малюнків. З'ясовували, чи розуміє малюк сюжет кожного малюнку. Потім пропонували відповісти на запитання стосовно того, який персонаж подобається – на першому малюнку (добрий), чи на другому (недобрий) та мотивувати свій вибір.

Слід зазначити, що методика проведення бесід обумовлювалася рівнем розвитку у малюків уявлень про доброзичливе ставлення до однолітків, тобто залежала від того, якого героя обирала дитина (доброзичливого чи не доброзичливого) та як мотивувала власний вибір. Так, адекватний вибір героя (доброго) та мотивування такого вибору його доброзичливістю вважалося свідоцтвом того, що дитина не тільки розуміє сутність малюнків на рівні дій персонажів, але й усвідомлює їх емоційно-моральний зміст.

Вважаємо доцільним навести приклад такої індивідуальної бесіди. Так, дитині пропонували роздивитися два малюнки: зміст першого – хлопчик, який грав з м'ячем упав, поранив коліно, два інших зав'язали йому зранене коліно, допомогли сісти на лаву; зміст другого малюнка – хлопчик, який грав з м'ячем, упав, схопився за поранене коліно, плаче, два інших хлопчика не звертають на нього уваги, продовжують грати з м'ячем. Дитина обирає персонажів першого малюнку. На запитання вихователя, чому вона обра-

ла саме їх, відповідає: «Хлопчики пожаліли свого товариша». Вихователь (В): «Які це хлопчики? Як їх можна назвати?». Дитина (Д): «Хороші, добрі». В. : «Як ти гадаєш, що ще ці добрі хлопчики могли б зробити для свого товариша?». Д. : «Зеленкою б коліно помазали, до мами відвели». В. : «Вірно, а ще? Як ти гадаєш, могли б вони посміхнутися хлопчику, сказати добрі слова?». Д. : «Так, могли». В. : «Що вони б сказали хлопчику?». Д. : «Не плач, усе минеться, нога не буде боліти, ще й по голові могли б його погладити». В. : «Чому вони так вчинять?». Д. : «Тому, що вони добрі». В. : «Чому тобі не сподобалися хлопці на іншому малюнку?». Д. : «Вони погано вчинили, вони злі, недобрі».

У процесі індивідуальних бесід спостерігалися випадки вибору дітьми доброзичливих персонажів, проте мотивувати свій вибір малюки були не в змозі. У випадках, коли мотивування адекватного вибору було відсутнім, або не визначалося доброзичливістю героя, вихователі обов'язково акцентували увагу дітей на самопочутті персонажу, по відношенню якого була проявлена доброзичливість – на його настрої, позитивних переживаннях. Намагалися необхідність прояву доброзичливості обгрунтувати результатами позитивних вчинків – персонажам малюнків, по відношенню яких здійснювалися доброзичливі вчинки, дуже приємно, вони посміхаються, радуються, почувають себе комфортно, захищено тощо.

Таким чином, у процесі проведення першої серії індивідуальних бесід за малюнками дітям молодшого дошкільного віку пропонувалося на основі актуалізації принципу «полярних еталонів» («добрий» – «недобрий») вирішувати ситуації морального вибору та здійснювати мотивування власного вибору з метою формування емоційно опосередкованих моральних уявлень про конкретні форми прояву доброзичливого ставлення до однолітків та розвитку моральних емоційних станів (співчуття, співпереживання тощо).

У другій серії індивідуальних бесід дітям пропонували розглядати малюнки, на одній частині яких були зображені діти дошкільного віку, що потрапляють у несприятливі для них ситуації (наприклад, хлопчик збирається на прогулянку, не може зав'язати шарф, плаче; дівчинка гралася у піску з лопаткою, лопатка зламалася, дівчинка плаче; хлопчик упав зі стільця, плаче тощо). Друга, вільна від малюнку, частина аркуша призначалася для розміщення персонажів – доброго, а потім недоброго, намальованих та вирізаних із картону. При цьому добрий хлопчик був зображений привітним, дружелюбним. У недоброго хлопчика обличчя було недоброзичливим, злим.

Отже, у процесі індивідуальних бесід за малюнками дошкільнята вирішували завдання моральної спрямованості спочатку від імені доброго хлопчика, що становило першу частину етичної задачі, а потім від імені недоброго, що являло другу її частину. Окрім цього, малюкам пропонували обігравання рішення першої частини задачі, тобто спонукали до режисерської гри. Таким чином, діти не тільки вербально вирішували завдання морального змісту, а й здійснювали його обігравання, маніпулюючи фігуркою доброго героя, коментуючи вголос його дії.

Слід зауважити, що в процесі самостійної ігрової діяльності дітям надавалася можливість розглядати малюнки, за якими раніше проводилися індивідуальні бесіди, гратися з позитивними персонажами. Іноді, при самостійному обіграванні сюжетів, діти

питали про те, де ж поганий, недобрий хлопчик, просили його фігурку погратися, на що педагоги відповідали, що у недоброзичливого хлопчика погані, недобрі вчинки, тож не варто його запрошувати до дітей.

Таким чином, у другій серії індивідуальних бесід, продовжувалася педагогічна робота щодо формування емоційно опосередкованих знань молодших дошкільників про конкретні форми прояву доброзичливого ставлення до однолітків. Окрім цього, в процесі обігравання способів вирішення завдань етичного змісту здійснювалася актуалізація засвоюваних моральних уявлень в індивідуальній ігровій діяльності, що сприяло формуванню досвіду їх доброзичливих вчинків, моральної діяльності.

Результати аналізу контрольного експерименту засвідчили підвищення рівня розвитку уявлень молодших дошкільників про доброзичливе відношення до однолітків. Збільшення рівня розвитку моральної свідомості зумовило й позитивні зміни в поведінці малюків. Покращився мікроклімат в експериментальній групі дітей четвертого року життя. Дошкільнята стали більш доброзичливими, рідше спостерігалися сварки, скарги вихователеві на одногрупників тощо.

Тож у процесі впровадження в освітній процес дошкільного навчального закладу розробленої нами методики використання індивідуальних бесід за малюнками підтверджено можливість її практичного застосування в умовах дитячого садка. Доведено її позитивний вплив на становлення доброзичливого відношення молодших дошкільнят до однолітків, що являє собою комплексний процес формування емоційно опосередкованих моральних знань, емоційно забарвленого досвіду моральних вчинків та розвитку моральних емоційних переживань та почуттів. Подальших наукових розвідок, на нашу думку, потребують різні аспекти морального виховання молодших дошкільників, у тому числі, й певні компоненти проблеми формування доброзичливого ставлення дошкільнят до однолітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-є вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.*
2. *Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2001. – 248 с.*
3. *Вовчик-Блакитна О. О. Дитина у контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання / О. О. Вовчик-Блакитна // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №9. – С. 1 – 5.*
4. *Воспитание детей дошкольного возраста [под. ред. Л. Н. Проколиенко. – К. : Рад. шк., 1990. – С. 208 – 246.*
5. *Дитина : прогр. виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К. : Богдан, 2003. – 327 с.*
6. *Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя: ЛІПС, 2010. – 46 с.*
7. *Ладивір С. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / С. О. Ладивір. – Житомир: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, ЖОІППО, 2003. – 175 с.*

8. *Піроженко Т. Чому гальмує дошкільна зрілість / Т. Піроженко, С. Ладивір // Вихователь-методист дошкіл. закл. щомісяч. спеціалізм. журн. – 2012. – №8. – С. 7 – 12.*
9. *Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : «Академвидав», 2006. – 456 с.*
10. *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.*
11. *Розумне виховання сучасних дошкільнят. Методичний посібник / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська; [за заг. ред. О. Брежнєвої. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 176 с., кол. іл. 32 стор.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bazova programa rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u sviti» / nauk. ker. ta zah. red. O. L. Kononko. – 3 vyd., vypr. – K.: Svitych, 2009. – 430 s.*
2. *Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maysternosti: navch. posib. / I. D. Bekh. – K .: Akademvydav, 2001. - 248 s.*
3. *Vovchyk-Blakytna O. O. Dytyna u konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh tendentsiy / O. O. Vovchyk-Blakytna // Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota. – 2008. – №9. – S. 1 – 5.*
4. *Vospitaniye detey doshkolnoho vozrasta [pod. red. L. N. Prokolyenko. – K: Rad. shk., 1990. – S. 208 – 246.*
5. *Dytyna: prohrama vykhovannya i navchannya ditey vid 3 do 7 rokiv. – K.: Bohdan, 2003. – 327 s.*
6. *Dytyna v doshkilni roky. Prohrama rozvytku, navchannya ta vykhovannya ditey. – Zaporizhzhya: LIPS, 2010. – 46 s.*
7. *Ladyvir S. O. Osobystist doshkilnyka: nadiyi ta perspektyvy rozvytku: nauk.-metod. posib. / S. O. Ladyvir. – Zhytomyr: Instytu Psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrainy, ZHOIPPO, 2003. – 175 s.*
8. *Pirozhenko T. Chomy halmuye doshkilna zrilist / T. Pirozhenko, S. Ladyvir // Vykhovatel-metodyst doshkil. zakl. schomisyach. spetsializm. zhurn. – 2012. – № 8. – S. 7 – 12.*
9. *Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika: navch. posib. dlya stud. vysch. navch. zakl. / T. I. Ponimanska. – K.: «Akademvydav», 2006. – 456 s.*
10. *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viky «Ukrayinske doshkillya» / O. I. Bilan, L. M. Vozna, O. L. Maksymenko ta in. – Ternopil: Mandrivets, 2012. – 264 s.*
11. *Rozumne vykhovannya suchasnykh doshkilnyat. Metodychny posibnyk / N. Havrysh, O. Brezhnyeva, I. Kindrat, O. Reypolska; [za zah. red. O. Brezhnyevoyi. – K. Vydavnychy Dim «Slovo», 2015. – 176 s., kol. il. 32 stor.*

САМОЙЛОВА І.В.,
кандидат педагогічних наук
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто суть навчальної мотивації молодших школярів, як підгрунтя розвитку позитивних мотивів навчання. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності понять «мотивація», «мотивація учіння», «навчальна мотивація». Визначені групи прийомів та методів стимулювання учнів, які сприяють розвитку самооцінки та корекції діяльності, самостійному здійсненню переносу знань і умінь у нову ситуацію, розвитку здібностей та формування самостійності. Обгрунтовується необхідність навчальної мотивації у молодших школярів. Розглянуто форми організації навчальної діяльності учнів сприяють, формуванню розумової діяльності учнів щодо засвоєння знань, застосування засвоєних знань і самостійного отримання знань, розвитку його мислення.

Ключові слова: *мотивація, мотивація учіння, навчальна мотивація, мотиваційний компонент, навчальна діяльність.*

В статье рассмотрены суть учебной мотивации младших школьников, как основа развития положительных мотивов учения. Проанализированы научные подходы к определению сущности понятий «мотивация», «мотивация учения», «учебная мотивация». Определенные группы приемов и методов стимулирования учащихся, которые способствуют развитию самооценки и коррекции деятельности, самостоятельному осуществлению переноса знаний и умений в новую ситуацию, развития способностей и формирования самостоятельности. Обосновывается необходимость учебной мотивации у младших школьников. Рассмотрены формы организации

УДК 373.31: 316.628 **© САМОЙЛОВА І.В., 2016**

учебной деятельности учащихся способствуют формированию мыслительной деятельности учащихся по усвоению знаний, применения усвоенных знаний и самостоятельного получения знаний, развития его мышления.

Ключевые слова: *мотивация, мотивация учения, учебная мотивация, мотивационный компонент, учебная деятельность.*

The article analyzed the essence of educational motivation of primary school students as the basis of positive motives for studying. Analyzed scientific approaches to determination of essence of concepts «motivation», «learning motivation», «studying motivation». The groups techniques and methods of stimulating pupils were defined, which contribute to the development of self-evaluation and correction of activities, independent implementation of the transfer of knowledge and skills in new situation, the development of abilities and formation of self-reliance. The necessity of studying motivation of primary school students was substantiated. The forms of organizing the process of studying which influence the formation of intellectual activity of students due to the acquired knowledge the usage of acquired knowledge and ability for self-education, the development of students` thinking were analyzed.

Key words: *motivation, learning motivation, studying motivation, motivational component, studying activities.*

На сучасному етапі суспільство вимагає від школи підвищення якості процесів навчання і виховання. Проблема навчальної мотивації, її активізації у молодшому шкільному віці є надзвичайно актуальною у теперішній час. Вагомим фактором, що впливає на її ефективність є формування у школярів прийомів самостійного придбання знань і розвитку пізнавальних інтересів, формування у них активної життєвої позиції.

У процесі формування навчальної мотивації необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння, від якого багато в чому залежить доля дитини протягом усього шкільного періоду. Сучасний вчитель початкових класів повинен бути не тільки носієм знань, але і вміти формувати у молодших школярів уміння до навчальної діяльності, що є основою формування мотивації навчальної діяльності молодших школярів та бажання вчитися.

Водночас слід зазначити, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, в основному, надається увага формуванню навчально-пізнавальних інтересів, активізації пізнавальної і розумової діяльності (Н. Бадмаєва), прагненню до пізнання, постійній потребі у діяльності, розвитку особливого виду здібностей, та вказують на початок шкільного учіння як психологічну кризу саморегуляції поведінки та діяльності, усвідомлення сво-

го місця у сфері суспільних відносин (Д. Ельконін), періоду формування навчального потенціалу особистості, яка розвивається (Ю. Гільбух), періоду зародження соціального «Я» (Л. Божович).

Але на сучасному етапі в педагогічній теорії і практиці недостатньо обумовлюється успішність пізнавальної діяльності учнів особистісно значущими факторами в організації навчального процесу. Потребує більш ґрунтовного вивчення проблеми впливу на успішність навчання молодших школярів, їх соціального оточення, готовності до отримання нових знань, особливостей взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Мета статті передбачає аналіз наукової літератури для визначення понять «мотивація», «мотивація учіння», «навчальна мотивація».

У дослідженнях з психології закономірності перебігу психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку представлено в положеннях:

- психолого-педагогічної теорії засвоєння знань та формування наукових понять (Л. Виготський, Л. Занков, Н. Менчинська);
- теорії навчальної діяльності (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін та ін.);
- положеннях про провідну роль навчання в розвитку молодших школярів (Л. Занков, Г. Костюк та ін.);
- мотиви учіння молодших школярів, особливості розвитку мотиваційної сфери в умовах навчальної діяльності (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Матюхіна та ін.).

Термін «мотивація учіння» в енциклопедії освіти розглядається як складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань).

Л. Божович визначає, що навчальна мотивація молодших школярів спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності та процесом навчання, або такі мотиви, що пов'язані з широкими суспільними стосунками дітей [1].

У наукових працях вчених: В. Вілюнас, О. Гребенюк, Є. Ільїн, А. Маркова під формуванням мотивації навчання молодших школярів розуміють спеціально організований процес цілеспрямованого впливу на учня, створення умов та ситуацій для прояву його активності, з метою розвитку позитивних мотивів навчання.

Для ефективного розвитку навчальної мотивації молодших школярів важливим є застосування різних форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, колективної, групової) та їх чергування.

Практичний досвід показує, що колективні та групові форми діяльності на уроці створюють кращу мотивацію, оскільки задовольняють велику потребу молодших школярів у спілкуванні.

У колективній навчальній праці складається уміння школяра оцінювати себе з точки зору іншої людини, підвищується відповідальність перед іншою людиною, уміння приймати рішення, що стосується не лише себе, але й інших людей. Це сприяє вихованню активної життєвої позиції, здібностей до самооцінки, уміння долати конфлікти.

Групова форма навчання включає в активну роботу навіть пасивних, слабо мотивованих учнів, оскільки вони не можуть відмовитися від виконання

своєї частини роботи. Крім того виникає налаштування на змагання, бажання бути не гірше за інших. Таким чином, можна говорити про вплив колективної та групової роботи на всі види соціальної мотивації. Соціальні мотиви можуть підтримувати інтерес до навчання там, де не сформовані пізнавальні.

Л. Скрипченко, О. Скрипченко у дослідженнях розкривають результати системного аналізу соціальних, педагогічних, психологічних факторів, які визначають ставлення учнів до навчання, а також факторів, що впливають на потреби та мотиви школярів, проведеного що виникнення та функціонування мотивів навчання в дітей характеризується динамічністю, пов'язаністю з розвитком їх мотиваційної сфери.

Наявність у більшості учнів молодших класів широких пізнавальних та соціальних мотивів навчання свідчать про характерні для першокласників орієнтації на зовнішні формальні сторони шкільного життя поступово зникає, а з'являються і до кінця навчання в початковій школі підсилюються навчально – пізнавальні мотиви, мотиви соціального співробітництва розглянуто у дослідженнях Н. Головань, І. Дубровіної, М. Дригус, О. Шабаліної, Г. Щукіної.

Визначаючи характерні ознаки особистісно орієнтованого навчання О. Савченко підкреслює значущість мотиваційного компоненту:

- зосередження на потребах учня;
- діагностична основа навчання;
- переважання навчального діалогу;
- співпраця, співтворчість між учнями і вчителями;
- система вибору і відповідальності;
- турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів;
- пристосування методики до навчальних можливостей дитини;
- стимулювання розвитку і саморозвитку учня [3].

Таким чином, специфіка мотивації навчання дітей молодшого шкільного віку забезпечує ефективність функціонування суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем і учнем, що покладено в основу завдань особистісно орієнтованої освіти.

У Державному стандарті початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що відповідає сучасним вимогам суспільства. Актуальними завданнями, визначеними основним документом початкової школи, є оволодіння ключовими компетентностями, які передбачають особистісно - соціальний та інтелектуальний розвиток учнів; життєві компетентності учнів формуються на основі міжпредметних зв'язків та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Вимоги нового Державного стандарту початкової загальної освіти, поставили перед педагогами завдання:

- навчити дітей застосовувати набуті знання для розв'язання конкретних життєвих завдань;
- брати на себе відповідальність за прийняття рішень та їх виконання;
- сформувати в них культуру міжособистісних стосунків.

У сучасних умовах учителі є зразком для дітей, здатного до творчої професійної діяльності, толерантним до кожного учня, застосування інноваційних технологій допомагає реалізації цих завдань, визначення індивідуального творчого стилю діяльності, взаємодії з учнями та їх батьками. Вчитель, який творчо працює, має

необхідні якості для розробки засобів і способів формування розумової діяльності учнів щодо засвоєння знань, застосування засвоєних знань і самостійного отримання знань, розвитку його мислення.

У своїй діяльності вчителеві початкових класів потрібно не лише враховувати основні умови формування мотивації навчання, але й активно використовувати різні прийоми та методи стимулювання учнів. Умовно їх можна розділити на чотири групи:

- емоційні (створення ситуації успіху, заохочення чи осуд, створення яскравих наочно-образних засобів, стимулююче оцінювання, схильність до переживання радості, спонтанність прояву своїх станів);
- пізнавальні (опора на життєвий досвід, вільний вибір завдань, пошук альтернативних рішень, виконання творчих завдань, наявність завдань «на кмітливість», створення проблемних ситуацій);
- вольові (пізнавальна потреба, пред'явлення навчальних вимог, самооцінка та корекція своєї діяльності, самостійне здійснення переносу знань і умінь у нову ситуацію, інформування про обов'язкові результати навчання, рефлексія поведінки);
- соціальні (створення ситуацій взаємодопомоги, співпраці, взаємоперевірка).

Отже, у процесі формування мотивації навчання потрібно використовувати загальне позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, допитливість, а також безпосередність, довірливість молодших школярів, їхню віру в авторитет учителя та готовність виконувати будь-які його завдання.

У наукових дослідженнях В. Сєріков і Н. Алексєєв визначають головне завдання особистісно-орієнтоване навчання – це створити для учнів необхідні умови для розвитку їхніх здібностей та формування самостійності.

Ми дотримуємося Г. Селевко, який вважає, що своєрідність цілей особистісно-орієнтованих технологій – в орієнтації на властивості особистості, її формування і розвиток не на чиєсь замовлення, а, насамперед, у відповідності з природними здібностями. А, значить, особистісно-орієнтоване навчання має бути індивідуальним.

Формуванню навчальної мотивації сприяє вміле використання ігрових ситуацій. За умови залучення дітей у ситуацію дидактичної гри, їхній інтерес до навчальної діяльності стрімко зростає, працездатність підвищується.

Щоб кожна дитина могла стати успішною, відзначаємо навіть невеличкий успіх, просування вперед.

Таким чином, цілеспрямоване і систематичне застосування різних форм і прийомів розвитку навчальної мотивації у молодших школярів зміцнює бажання дітей опановувати знання і формує стійкий інтерес до більшості навчальних предметів. Зазначені особливості формування мотивацій учіння учнів початкових класів необхідно обов'язково враховувати вчителям.

Успішними умовами формування навчальної мотивації є: розвиток самостійності і самоконтролю учня; надання свободи вибору; максимально можливе зняття зовнішнього контролю; завдання навчання повинні виходити з запитів, інтересів і прагнень учня; цікавість, незвичайне виклад навчального матеріалу; включеність учнів у спільну навчальну діяльність в класі; продумана система заохочень і покарань у навчальній діяльності; особистість учителя і характер його ставлен-

ня до учня; диференціація навчання.

Отже, формування навчальної мотивації призводить до зміни не тільки результатів навчальної діяльності, але розвиток самого учня. Д.Б. Ельконіна у працях визначає, що навчальна діяльність – це діяльність, що має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Така діяльність повинна спонукати адекватними мотивами. Ними можуть бути мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, мотиви придбання узагальнених способів дій, мотиви власного вдосконалення і інші. Якщо вдається сформувати такі мотиви в учнів, то підтримуються, наповнюючи новим змістом, загальні мотиви діяльності. Вони пов'язані з позицією школяра, здійсненням ним суспільно значущою і оцінюваної діяльністю.

Він зазначав, що діти по мірі наближення до кінця молодшого шкільного віку краще оволодівають розумовими операціями: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, конкретизації тощо, що пов'язано з формуванням лобних ділянок кори головного мозку, удосконалення в учнів початкових класів набувають уміння планувати, набувають уміння планувати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, визначати послідовність виконання операцій.

Таким чином, завдяки аналізу психолого – педагогічної літератури були визначені науково – теоретичні підходи вивчення досліджуваної проблеми, розкриті вікові особливості мотивації навчання молодших школярів, що дало підставу для виокремлення діагностичного, корекційного та стимулюючого етапів структурно компонентної моделі формування мотивації навчання.

В. Давидов, А. Дусавицький, А. Калчов, С. Корнієнко особливе значення приділяють таким чинникам (серед соціально-педагогічних і психологічних):

- сім`я та колектив учнів класу (на основі їх задовольняється потреба у спілкуванні, створюється поле для становлення власної соціальної позиції тощо);
- вольове зусилля (оскільки воно відіграє велику роль у виникненні і функціонуванні мотивів);
- дошкільна мотиваційна готовність (тому що вона є фундаментальною основою для зміцнення або формування бажаних мотивів навчання).

За дослідженнями О. Кочерги, значний вплив на успішність дітей – сформованість вольових навичок, вольової поведінки, що передбачає домінування мотивів не від безпосередніх збудників, а відповідно до свідомо поставленої мети. Значущим мотивом вольового вчинку молодшого школяра є насамперед позитивні емоції, викликані передбаченням наслідків цього вчинку, перспективою досягнення свідомо поставленої цілі.

Отже, уже в початкових класах у дітей слід формувати навички цілепризначення, які є могутнім чинником мотивації учіння та самоосвіти.

Таким чином, для дітей молодшого шкільного віку характерними у розвитку психічних процесів є перехід від мимовільності до довільності та сильний вплив емоцій на їх протікання. Ефективне формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності можливе лише за умов знання та врахування особливостей психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку у навчальному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Гузенко О.А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: автореф дисс…канд. пед. наук 19.00.03 / О. А. Гузенко. – К., 2002. – 17 с.*
2. *Педагогічна психологія: навчальний посібник для студ. педін-тів / Під ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – Київ: Вища школа, 1991. – 183 с.*
3. *Савченко О. Про організацію навчально-виховного процесу / О. Савченко // Початкова школа. – 1999. – № 6. – С. 1-4.*
4. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: АПН РСФСР, 1989. – 460 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Huzenko O.A. Formuvannya motyvatsiyi navchannya molodshykh shkolyariv v umovakh osobystisno oriyentovanoyi osvity: avtoref dyss…kand. ped. nauk 19.00.03 [The formation of motivation of training of younger schoolboys in conditions of personality-oriented education: abstract of diss...candidate. der. Sciences 19.00.03] / O. A. Huzenko. – K., 2002. – 17 s.*
2. *Pedahohichna psykholohiya: navchal'nyy posibnyk dlya stud. pedin-tiv [Pedagogical psychology] / Pid red. L. M. Prokoliyenko, D. F. Nikolenka. – Kyyiv: Vyshcha shkola, 1991. – 183 s.*
3. *Savchenko O. Pro orhanizatsiyu navchal'no-vykhovnoho protsesu [On the organization of the educational process] / O. Savchenko // Pochatkova shkola. – 1999. – # 6. – S. 1-4.*
4. *Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2-t. [Fundamentals of General psychology] / S.L. Rubinshtejn. – M.: APN RSFSR, 1989. – 460 s.*

СЕМЕНОВ О.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, докторант,
Інститут проблем виховання
НАПН України,
м. Київ, Україна

КРИТЕРІАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

У статті обґрунтовано критерії, рівні, показники дослідження особистісного профілю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. В якості основних критеріїв дослідження сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника автор виокремлює: 1) ціннісно-світоглядний; 2) компетентнісно-діяльнісний; 3) соціально-комунікативний; 4) когнітивно-пізнавальний; 5) мотиваційно-спонукальний; 6) емоційно-вольовий. Виокремлені критерії та показники проявляються на певних рівнях сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника латентному, нестабільному, вираженому, домінуючому.

Ключові слова: *критеріально-діагностичний комплекс, творчо спрямована особистість старшого дошкільника, особистісний профіль, критерії, рівні, показники.*

В статье обоснованы критерии, уровни, показатели исследования личностного профиля творчески направленной личности старшего дошкольника. В качестве основных критериев исследования сформированности творчески направленной личности старшего дошкольника автор выделяет следующие: 1) ценностно-мировоззренческий; 2) компетентностно-деятельностный; 3) социально-коммуникативный; 4) когнитивно-познавательный; 5) мотивационно-побудительный; 6) эмоционально-волевой. Выделенные критерии и показатели проявляются на определенных уровнях сформированности творчески направленной личности старшего дошкольника: латентном, нестабильном, выраженном, доминирующем.

УДК: 373.2.015.31-053.4 **© СЕМЕНОВ О.С., 2016**

Ключевые слова: *критериально-диагностический комплекс, творчески направленная личность старшего дошкольника, личностный профиль, критерии, уровни, показатели.*

In this article, we substantiate the criteria, levels and research parameters of an individual profile of creativity oriented personality of a pre-schooler. Based on generalizations of theoretical-methodological literature and author conception of research, the author distinguishes the following main criteria of formation of creativity oriented personality of the pre-schooler: 1) values and worldview; 2) competence and activity; 3) social and communicative; 4) cognitive and informative; 5) motivational and stimulating; 6) emotional and volitional. The distinguished criteria and parameters are revealed on certain levels of formation of the creativity oriented preschooler: latent, unstable, expressed, dominating. Latent level is characterized by the hidden peculiarities of manifestation of each criterion and their parameters, partially - by their absence. Unstable level is revealed according to the situation; expressed level is a sufficient level of formation of creativity oriented personality of the preschooler; dominating level points to the high level of formation of creativity oriented personality of the preschooler based on all criteria. Further research perspectives the author finds in qualitative and quantitative analysis of the received empirical data and development of system and methodological recommendations concerning implementation of the strategy of formation of the creativity oriented personality of preschooler into practice of extracurricular educational establishments.

Key words: *criteria-diagnostic complex, creativity oriented personality of a preschooler, personal profile, criteria, levels, parameters*

Постановка проблеми. Потреба у розробці критеріально-діагностичного комплексу дослідження творчо спрямованої особистості старшого дошкільника зумовлена необхідністю сформувати узагальнені критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномену. Проведена нами робота з виявлення та обґрунтування критеріально-діагностичного комплексу базувалась на обробці емпіричних даних, одержаних в результаті вивчення особистісних профілів 5-річних вихованців у позашкільних навчальних закладах. Розробка критеріально-діагностичного комплексу базувалась на методологічних підходах, закономірностях авторської концепції дослідження проблеми творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Мета статті – обґрунтувати критерії, рівні, показники дослідження особистісного профілю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблені нами концептуальні засади формування творчо

спрямованої особистості старшого дошкільника вимагали дослідно-експериментальної перевірки. Нами враховано основні положення психолого-педагогічної науки, які впливають на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. По-перше, дошкільне дитинство – короткий, але якісно насичений період особистісного онтогенезу. Він характеризується: розвитком усіх сторін психіки дитини, закладаються основи «Я-концепції», критичність та рефлективність мислення, запускається механізм підпорядкування мотивів (безпосередні спонуки підпорядковуються усвідомленим цілям), що безпосередньо відбивається на поведінці малюків. По-друге, розширюється сфера діяльності дитини через глибше спілкування з однолітками, одночасно засвоюються цілі та мотиви нових видів діяльності, продовжується формування якісно нових особистісних рис. По-третє, саме на цей період припадає прояв інтенсивного пізнавального розвитку. Мова перетворюється в знаряддя, засіб мисленнєвої діяльності, формується довільність психічних процесів, тобто вміння керувати ними свідомо, ставити цілі пізнавальної діяльності і контролювати їх досягнення.

Під критеріально-діагностичним комплексом дослідження сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника розуміємо системне поєднання етапів, критеріїв, рівнів, показників дослідження особистісного профілю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі була організована нами за певними етапами, кожен з яких за допомогою підібраного діагностичного інструментарію досліджував певні показники прояву і вирішував накреслені завдання. Основними етапами дослідно-експериментальної роботи були: теоретико-методологічний, етап констатувального експерименту, етап формувального експерименту, технологічно-рефлексивний етап. Метою теоретико-методологічного етапу було створення системи концептуальних положень щодо досліджуваної проблеми. Завдання констатувального етапу дослідження полягали в емпіричному дослідженні проблеми творчо спрямованої особистості в реальній практиці позашкільного навчального закладу засобами критеріально-діагностичного комплексу. На етапі формувального експерименту відбувалася перевірка технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за такими критеріями: ціннісно-світоглядним, компетентнісно-діяльнісним, соціально-комунікативним, когнітивно-пізнавальним, мотиваційно-спонукальним, емоційно-вольовим. Метою технологічно-рефлексивного етапу стала розробка системно-методичних рекомендацій щодо впровадження технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у практику позашкільних навчальних закладів. В якості діагностичних методик були застосовані: тест «Кола», тест Вартегга, методика «Неіснуюча тварина», методика «Чого не вистачає на цих малюнках?» (за Р. Немовим), методика «Сходинки» (за Дембо-Рубінштейн), колірний тест відносин, тест короткочасної пам'яті та умовиводів (за Ю. Гільбухом), авторські опитувальники для дітей, батьків, педагогів, спостереження. Зазначені методики спрямовані на виявлення творчих здібностей та їх прояву:

оригінальності, швидкості, гнучкості; здатність дитини висувати різноманітні ідеї малюнків, звертаючись до різних галузей знань; виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою; вивчення емоційних компонентів ставлення дитини до значущих для неї людей як на свідомому, так і частково неусвідомлюваному рівні. Вибір того, чи іншого методу був зумовлений можливостями самого методу, його валідністю й надійністю. Стосовно розробки авторських опитувальників, то нами була проведена їх змістовна валідизація й розроблено шкали для інтерпретації. Так, в опитувальнику для батьків такими шкалами є: підтримка батьками пізнавального інтересу до творчих занять, створення умов для творчого розвитку дитини у родині, приклад творчої самореалізації батьків (інших членів родини), підтримка мотивації до занять творчістю, рівень стійкості творчої спрямованості. А також рівні прояву творчо спрямованої особистості: латентний, нестабільний, виражений, домінуючий. В опитувальнику для дітей закладені критерії сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника: ціннісно-світоглядний; компетентнісно-діяльнісний; соціально-комунікативний; когнітивно-пізнавальний; мотиваційно-спонукальний; емоційно-вольовий. В опитувальнику для педагогів закладено такі шкали: соціально-комунікативна, операційна, пізнавальна, емоційна, мотиваційна. Авторські опитувальники дали нам змістовну характеристику особистісного профілю та міру впливу родинного оточення, педагогів на процес формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Важливим для методології досліджуваної проблеми є розробка критеріїв, показників сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» критерій визначається як підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось; мірило [5].

Під категорією «критерій» розуміємо сформовану внутрішню мотиваційно-ціннісну ознаку, яка притаманна творчо спрямованій особистості старшого дошкільника. Показники – це якісні характеристики критеріїв творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. На підставі узагальнень теоретико-методологічної літератури, авторської концепції дослідження в якості основних критеріїв дослідження сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника виокремлюємо такі: 1) ціннісно-світоглядний; 2) компетентнісно-діяльнісний; 3) соціально-комунікативний; 4) когнітивно-пізнавальний; 5) мотиваційно-спонукальний; 6) емоційно-вольовий.

Ціннісно-світоглядний критерій є важливим у структурі особистісного профілю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (див. табл. 1). Система цінностей, закладена в дитинстві, формує світогляд молодої людини, що утверджує її як соціокультурного суб'єкта. Проблеми цінності людини і структури цінностей особистості певною мірою досліджені і знайшли своє відображення в працях філософів і педагогів (Б. Ананьєв [1], С. Анісімов [2], В. Блюмкін [3], Л. Божович [4], В. Додонов [6], М. Каган [7], О. Леонтьєв [8], Д. Узнадзе [10] та ін.), які досліджували зміст, структуру і типи цінностей, їх значення в контексті самовизначення людини, обґрунтували необхідність частково змістити увагу з

Таблиця 1.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за ціннісно-світолядним критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Особливості системи цінностей (показники)			
Ціннісні орієнтації виражені недостатньо, система цінностей несформована, поведінка узалежнена від поведінки дорослих, система ставлень чітко не диференціюється.	Цінності швидко змінюються, ціннісне ставлення присутнє, але нестійке, може піддаватися впливу ситуативних чинників.	Виражені основні цінності, пріоритети, прослідковується певна аксіологічна лінія як у судженнях, так і в діяльності, системі ставлень.	Домінують духовні цінності, розуміння системи оцінок вчинків, світоглядні орієнтири на засадах національної свідомості, морально-етичних норм, загальнолюдських і загально культурних цінностей; орієнтація на міжособистісну толерантність, екологічність взаємодії, здоровий спосіб життя.
Творча спрямованість (показники)			
Творчі мотиви, задатки і здібності приховані, не актуалізовані, творчі бажання і прагнення не актуалізуються.	Творча спрямованість має місце поряд з іншими напрямками розвитку дитини, відсутність системності, інтуїтивність у виборі методів, форм.	Наявна творча спрямованість особистості, схильність до певного виду творчості.	Творча спрямованість є смислом розвитку дитини, яка підпорядковує собі решту напрямків розвитку.

наукової діяльності на моральне, духовне, культурне самовизначення.

Показниками світоглядно-ціннісного критерію вважаємо *систему цінностей,* які характеризуються ціннісними орієнтаціями та ціннісним смислом самої творчої діяльності та *творчу спрямованість* особистості як аксіологічний вектор розвитку дитини. У сучасній науці поняття «цінність» позначається ученими порізному: «цінності» (М. Каган), «система особистісних смислів» (О. Леонтьєв), «визнані цінності» (В. Додонов), «внутрішня позиція і спрямованість особистості» (Л. Божович).

Сукупність цінностей дитини у позашкільному навчальному закладі носить цілісний і системний характер, вони визначають оцінкові ставлення між ціннісними установками освітнього середовища позашкільного навчального закладу, родинними цінностями і цінностями навколишнього середовища. На нашу думку важливими в контексті формування творчо

Таблиця 2.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за компетентнісно-діяльнісним критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Досвід творчої діяльності (показники)			
Досвід творчої діяльності відсутній, часто примітивний, стихійний за наявними зразками від однолітків.	Досвід творчої діяльності набувається в процесі природної соціалізації, ситуативно актуалізується.	Наявний досвід творчої діяльності, який часткою слугував зовнішньою спонукою, а не внутрішнім мотивом самої дитини розвиватися у даному напрямку.	Досвід творчої діяльності примножується, розвивається, поглиблюється, накладається на структуру особистості і є предметом гордості, задоволення дитини.
Творчі компетенції (показники)			
Творчі уміння і навики несформовані, не підкріплені мисленнєвими процесами.	Творчі уміння і навики проявляються ситуативно, недостатньо сформовані.	Виражені творчі компетенції.	Широкий спектр творчих компетенцій, які набули форми стійких творчих умінь і навичок, креативність, інноваційність.

спрямованої особистості дитини дошкільного віку є духовні, морально-етичні, культурно-естетичні цінності.

Компетентністно-діяльнісний критерій передбачає засвоєння вихованцями позашкільних навчальних закладів цілого ряду компетентностей, які засвоюються шляхом формування навичок безпосередньої практичної діяльності (табл. 2).

Саме творчо орієнтований підхід діяльності педагогів позашкільного навчального закладу сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, навичок морально-етичної поведінки дітей, формує їх громадянську зрілість. Важливими показниками компетентнісно-діяльнісного критерію є *досвід творчої діяльності*, і власне, *творчі компетеності*. Досвід творення, накопичення творчих взірців, закріплення позитивних моделей і зразків творчої поведінки сприяє самовираженню у творчому процесі, слугує своєрідним будівельним матеріалом для продуктивної творчої діяльності дитини. Отже для досліджуваної нами діагностики творчо спрямованої особистості важливими є показники безпосередніх творчих умінь дитини, володіння тею відповідними творчими техніками та прийомами. Показниками творчих компетентностей є уміння критично оцінювати власні творчі здібності, та набувати творчого досвіду творчої діяльності, формувати і застосовувати

Таблиця 3.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за соціально-комунікативним критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Комунікативні здібності (показники)			
Слабкі навички комунікативної взаємодії, слабко розвинене мовлення.	Комунікативні вміння і навички на репродуктивному рівні.	Виражені комунікативні вміння і навички.	Виражені комунікативні вміння і навички, готовність до спілкування, мовленнєвий супровід діяльності, творчий характер спілкування.
Соціальна компетентність (показники)			
Творчі уміння і навики несформовані, не підкріплені мисленнєвими процесами.	Творчі уміння і навики проявляються ситуативно, недостатньо сформовані.	Виражені творчі компетенції.	Широкий спектр творчих компетенцій, які набули форми стійких творчих умінь і навичок, креативність, інноваційність.
Активність (показники)			
Пасивність до творчості, відвідування занять з примусу.	Неінноваційне сприймання дійсності.	Здатність до перетворювальної діяльності, інноваційне сприймання дійсності, динамічність.	Високий рівень активності як способу пізнання дійсності (соціальна, пізнавальна, поведінкова, творча, комунікативна та ін.).

навички рефлексивно-критичного мислення і на їх основі створювати власні творчі моделі.

Когнітивно-пізнавальний критерій представлений такими показниками як *творче мислення*, яке проявляється в оригінальності, швидкості, гнучкості мисленнєвих операцій, креативності, рефлективності; високому рівні пізнавального *інтересу*, допитливості, цікавості, невгамовності, творчій уяві, мрійливості, фантазуванні; *творчий потенціал,* представлений задатками, здібностями до певного виду творчості, творчим ядром особистості.

Мотиваційно-спонукальний критерій (табл. 5). Питанню мотивів (потреб) особистості присвячена значна кількість робіт сучасних і зарубіжних учених. Мотиви як окрема наукова проблема почали вивчатися не так давно – у першій чверті XX століття. Нею займалися психологи і педагоги: В. Асєєв, Л. Божович, С. Вершловський, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Мерлін, Є. Павлютенков, А. Петровський, Л. Попов, С. Рубінштейн, М. Ярошевський та інші.

Таблиця 4.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за когнітивно-пізнавальним критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Творче мислення (показники)			
Несформоване творче мислення.	Володіння понятійно-категоріальним апаратом на інтуїтивному рівні, відсутність системності творчого мислення.	Виражені ознаки творчого мислення, не до кінця оперування творчими категоріями.	Сформоване творче мислення, уява про творчий процес, знання, поняття, категорії творчості; оригінальність, швидкість, гнучкість процесів мислення; здатність переключати увагу; масштабність мислення.
Інтереси (показники)			
Відсутність творчих інтересів.	Інтереси до творчості проявляються ситуативно.	Виражені інтереси до творчості.	Високий рівень стійких пізнавальних інтересів до творчості (не тільки під час навчальних занять, а як спосіб життя).
Творчий потенціал (показники)			
Низький рівень творчого потенціалу.	Середній рівень творчого потенціалу	Виражений рівень творчого потенціалу.	Високий рівень творчого потенціалу особистості (творчі задатки, здібності, творчі мотиви, можливості тощо).

У психології мотив (з лат. – *movere* приводити в рух, штовхати) означає: 1) спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що зумовлюють активність суб'єкта і визначають її спрямованість; 2) спонукальний і визначальний вибір спрямованості діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості. Стосовно творчої діяльності, то значущими показниками тут є здатність до підпорядкування мотивів, безпосередніх спонук усвідомленим цілям, довільність психічних процесів, внутрішня мотивація і готовність до творчості. В контексті мотивації досягнення важливим є сприймання процесу творення, кожного продукту творчості як ситуації успіху, що наповнює кожний акт творення внутрішнім мотиваційним змістом.

Емоційно-вольовий критерій характе-

Таблиця 5.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за мотиваційно-спонукальним критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Мотивація до творчості (показники)			
Мотивація до творчості перебуває на рівні зовнішніх спонук, неусвідомлюваних стимулів, які короткочасно підтримують інтерес до певного виду творчості, творчі мотиви і бажання неусвідомлювані.	Мотивація до творчості може бути ситуативною, чергування стимулів і внутрішніх спонук.	Виражена мотивація до певного виду творчості, яка не є внутрішнім смислом життя та діяльності дитини.	Чітко виражена мотивація до творчості, здатність до підпорядкування мотивів, усвідомленим цілям, довільність психічних процесів, внутрішня мотивація і готовність до творчості, самостійність у власних бажаннях і прагненнях.
Мотивація досягнення (показники)			
Невміння доводити розпочату справу до кінця, орієнтація на стимули і поведінку дорослого.	Нестійка мотивація успіху і досягнення.	Виражена мотивація досягнення і мотивація успіху.	Сформована мотивація соціально значущої діяльності, мотивація успіху, мотивація досягнення.

ризується стійким позитивним настроєм та емоційною підтримкою (табл. 6). Емоційність в загальній структурі творчо спрямованої особистості є важливим показником задоволення від процесу творчості. Емоційна палітра є важливим доповненням до змісту формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, яка проявляється в емоційно насиченій взаємодії з дорослими і однолітками, емпатійності, чуттєвості, рефлективності, ідентифікації.

Виокремлені нами критерії та показники проявляються на певних рівнях сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника латентному, нестабільному, вираженому, домінуючому. Латентний рівень характеризується прихованими особливостями прояву за кожним критерієм та їх показниками, частковою їх відсутністю. Нестабільний рівень проявляється не постійно, ситуативно, виражений рівень є достатнім рівнем сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, домінуючий свідчить про високий рівень сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за всіма критеріями. В таблиці 1 представлено детальну характеристику кожного із названих рівнів за визначеним критерієм та його ознаками.

Висновки. Визначені нами критерії, показники та рівні представ-

Таблиця 6.
Характеристики сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за емоційно-вольовим критерієм

Рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника			
Латентний	Нестабільний	Виражений	Домінуючий
Довільність (показники)			
Нестійкість довільності психічних функцій і процесів, невміння завершити розпочату справу, хаотичність	Можливі перепади настрою, емоційна нестійкість.	Виражена довільність психічних функцій і процесів.	Сформована довільність психічних функцій і процесів.
Емоційне сприйняття (показники)			
Перепади настрою, супутні невдачам емоційні реакції – плач, істерика, розчарування.	Емоційно безоцінкове ставлення до творчої діяльності.	Виражене емоційне сприйняття творчої діяльності.	Домінування стійкого позитивного настрою, почуття задоволеності від творчої діяльності.

ляють критеріально-діагностичний комплекс дослідження сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Перспективами подальших досліджень є якісний і кількісний аналіз отриманих емпіричних даних та розробка системно-методичних рекомендацій щодо впровадження технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у практику позашкільних навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.*
2. *Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М : Мысль, 1988. – 253 с.*
3. *Блюмкин В. Ф. Мир моральних ценностей / В. Ф. Блюмкин. – М. : Знание, 1981. – 64 с.*
4. *Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М : Педагогика, 1972. – 351 с.*
5. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.*
6. *Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М : Политиздат, 1978. – 272 с.*

7. *Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб : Петрополис, 1996. – 414 с.*
8. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М : Смысл : Академия, 2005. – 347 с.*
9. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – 670 с.*
10. *Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М : Наука, 1966. – 451 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ananev B. G. Psychology and the problem of chelovecheskaya / B. G. Anan'ev ; ed. by A. A. Bodalev. M. ; Voronezh : MODEK, 1996. – 384 p.*
2. *Anisimov S. F. Spiritual values : production and consumption / S. F. Anisimov. – M. : Thought, 1988. – 253 p.*
3. *Blumkin V. F. World moralnyh values / V. F. blumkin. – Moscow : Znanie, 1981. – 64 S. – (New in life, science, technology. – Ser. "Ethics" ; No. 8).*
4. *Bozhovich L. I. the Study of motivation of behavior of children and adolescents / L. I. Bozhovich. – M. : Education, 1972. – 351 S.*
5. *Great tlumacki Dictionnaire ukranska modern languages / way of life. , goals. edited by V. G. stork. – K. – RPG : WTF Perun, 2001. – 1440 p.*
6. *Dodonov B. I. Emotion as value / B. I. Dodonov. – M. : Politizdat, 1978. – 272.*
7. *Kagan M. S. Philosophy of culture / M. S. Kagan. – St. Petersburg : Petropolis, 1996. – 414 p.*
8. *Leont'ev A. N. Activity. Consciousness. Personality : textbook. manual for universities / A. N. Leontiev. – M : Meaning : Academy, 2005. – 347 p.*
9. *Sukhomlinskiy V. O. Vibran do : 5 T. T 3. Heart vday children together. The birth of the citizen. Listy black and blue / V. O. Suhomlinskiy. – K. : Rad. school, 1977. – 670 p.*
10. *Uznadze D. N. Psychological study / D. N. Uznadze. – M. : Nauka, 1966. – 451 p.*

СЕМЕРЯК Н.В.,
асистент, кафедра початкової
та дошкільної освіти,
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

Учитель як фахівець живе доти, доки вчиться;
щойно він перестає вчитись у ньому помирає вчитель.
К.Д.Ушинський

РОЛЬ САМООСВІТИ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито зміст понять «самоосвіта» та «самовдосконалення» у контексті процесу розвитку професійної компетентності викладача вищої школи. Розглянуто загальні теоретичні засади самоосвіти та етапи підготовки до самовдосконалення.

Ключові слова: *самоосвіта викладача вищої школи , самовдосконалення, професійне зростання, самостійне підвищення кваліфікації.*

В статье раскрыто содержание понятий «самообразование» и «самосовершенствования» в контексте процесса развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Рассмотрены общие теоретические основы самообразования и этапы подготовки к самосовершенствованию.

Ключевые слова: *самообразование преподавателя высшей школы, самосовершенствование, профессиональный рост, самостоятельное повышение квалификации.*

УДК: 378.126:37.041

© СЕМЕРЯК Н.В., 2016

In the article maintenance of concepts "self-education" and "self-perfection" is exposed in an user of development of professional competence of teacher of higher school structure. General theoretical principles of self-education and stages of preparation are considered to self-perfection.

Key words: *self-education of teacher of higher school, of self-perfection, professional increase, independent in-plant training.*

В умовах стрімкого розвитку держави та змін у світі сучасному суспільстві потрібні професійно компетентні фахівці, що вміють швидко адаптуватися до змін, здатні до ризику, прийняття рішень, налаштовані на успіх.

Парадигма сучасної освіти визначає нові змістовно-ціннісні орієнтири освітнього процесу. Саме тому завданням навчально-виховної роботи вже є не просто надання людині певної суми знань, а її розвиток, становлення особистості, формування мотивації до самонавчання та навичок саморозвитку, самоактуалізації.

Забезпечити підготовку освічених, творчих і комунікабельних випускників вищих навчальних закладів можуть викладачі які є професійно компетентними, з високим рівнем педагогічної мотивації, здатні до самоосвіти та постійного саморозвитку. Професійне становлення педагога – це процес, що триває протягом життя й професійної діяльності.

Важливого значення самоосвіті надавав Г.С. Сковорода, який відзначав: «...якщо хочеш виміряти небо, землю та море, починай з виміру себе». Самопізнання він розглядав не як самоціль, а як «міцну зброю морального самовдосконалення, усвідомлення людиною своєї ролі, свого місця у природі та суспільстві». Пізнавати себе самого, віднайти у самому собі особистість – ось до чого завжди закликав філософ. Г.С. Сковорода підкреслював, що «самопізнання духовно перевтілює людину із раба своїх звичок та пристрастей у «справжню», «духовну» людину. Ті ж з нас, хто не займається самоосвітою, мало чим відрізняються від тварин та втрачають свою людську сутність» [11, с.154].

В. О. Сухомлинський був переконаний, що самоосвітня діяльність має починатися із самопізнання. Педагог повинен вивчити себе як особистість, навчитися порівнювати себе з іншими, спостерігати за собою ніби збоку. Він стверджував, що девіз самопізнання добре виражений у словах Ф.М. Достоєвського: «Знайди себе в собі, підкори себе собі, оволодій собою!»[12, с. 53].

Мета статті – розкрити важливість самоосвіти та самовдосконалення викладача вищої школи.

Самоосвіта і самовдосконалення викладача вищої школи є тривалий час предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Проблематика самоосвіти висвітлена у працях Г.С. Сковороди,

Н. В. Бухлова, С.У. Гончаренка, В.І. Лозової, В.О. Сухомлинського, О. М. Отич та ін.

В.О. Сухомлинський вважав, що джерелом і рушійною силою самоосвітньої діяльності педагога є потреба в знаннях: «знати більше, ніж я знаю сьогодні». Учений зазначав, що суттєвими причинами, які породжують цю потребу, є вимоги, які висувають до педагогів керівники, колеги по роботі, батьки, а особливо вихованці. Педагог наголошував: «Учень повинен бачити в учителеві розумну, знаючу, думаючу, закохану в знання людину. Чим глибші знання, чим ширший кругозір, ширша всебічна наукова освіченість учителя, тим більшою мірою він не тільки вчитель, а й вихователь» [12,с.49].

Попри різні визначення поняття самоосвіти, більшість науковців сходяться на думці, що самоосвіта є невід'ємною складовою неперервної освіти. Незважаючи на актуальність та значущість питання самоосвіти та самовдосконалення є малодослідженими і потребують постійної уваги.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає нам змогу розкрити значення терміну «самоосвіта». Так, С.У. Гончаренко стверджує, що самоосвіта – це освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [2,с.296].

Як зазначає О.М. Отич, «самоосвіта — це неперервний процес саморозвитку та самовдосконалення педагогів. Самоосвіта педагога є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка полягає в удосконаленні знань та узагальненні педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Творчому зростанню вчителя сприяє постійна самоосвітня діяльність у поєднанні зі стимулюючими чинниками»[8, с.4-5].

На думку Н.І. Мачинської, «займатися самоосвітою – необхідно власною цілеспрямованою пізнавальною діяльністю. Самоосвіта педагога – умова його успішної професійної діяльності, основними мотивами якої є: щоденна робота з інформацією; бажання творчості; стрімкий ріст сучасної науки, особливо психології та педагогіки; зміни, які відбуваються в житті суспільства; конкуренція; суспільна думка; матеріальне стимулювання; інтерес – вчитися просто дуже цікаво. Умови здійснення самоосвіти: здійснюється добровільно; свідомо; планується, керується та контролюється самою людиною» [6,с.14].

Проблема самоосвіти та самовдосконалення є об'єктом дослідження психологів. Так Н.В. Бухлова зазначає, що кожна особистість потребує досягнень. Прагнення успіху — процес керований, а бажання самовдосконалення — природне, дане нам від народження. Та не слід забувати, що самоосвіта педагога не повинна ґрунтуватися лише на знаннях, здобутих у вищих навчальних закладах. Потрібно ознайомлюватися з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, шукати нових напрямів у методиці та організації навчально – виховного процесу, розглядати на високому науковому рівні педагогічні проблеми. На думку дослідниці, самоосвіта – це усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні власної професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку особистісно і соціально значущих якостей особистості, постійна діяльність педагога, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня пред-

метної підготовки. Та здійснювати цю підготовку слід поетапно:

- самоусвідомлення та прийняття рішення щодо самовдосконалення;
- планування та вироблення програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність щодо реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над собою;
- самоконтроль та самокорекція цієї діяльності;
- самооцінка [9, с.234].

Педагог повинен виразно уявляти, що самовдосконалення - це глибоко індивідуальний процес, який не терпить шаблонів, стереотипів, жорстких рамок. А оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, самоосвіта передбачає методичний супровід, який має бути багаторівневий і обов'язково – поступовий. Отже, самоосвіта педагога характеризується такими ознаками:

- самоосвіта як процес пізнання передбачає не просте закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої наукової інформації, а має на меті одержання нових наукових методичних знань, практичних навичок;
- самоосвіта повинна бути безупинною, поповнення нових знань може здійснюватися на основі попередньої підготовки педагогів;
- самоосвіта повинна сприти оволодінню педагогом застосування професійних знань у його практичній діяльності.

До найбільш поширених форм самоосвіти викладача слід віднести: науково-дослідницьку діяльність за обраним науковим напрямом, вивчення наукової, фахової, методичної та навчальної літератури; написання монографій, підручників, посібників; вивчення досвіду колег; підготовка до занять, розробка нових методик проведення занять і практична апробація нових технологій, форм та методів навчання.

Сучасний розвиток інформаційних технологій дає великі можливості для підвищення кваліфікаційного рівня вчителів та їхньої культури. І особливе значення при цьому набуває значне поширення мережі Інтернет.

Використання всесвітніх інформаційних ресурсів, що стають доступними завдяки інтернету, визначає істотний вплив на процеси самооосвіти й пізнання. Як зазначає Б.С. Набока, використання мережевної технології закладає базу для створення розгалуженої системи дистанційної освіти. А це дає змогу залучати до науково-методичної та самоосвітньої роботи широкі верстви педагогів [7,с.36-38]. Самостійно підвищувати свою кваліфікацію можна за допомогою Інтернет ресурсів та інформаційно-комунікативних технологій, наприклад дистанційні курси, інтернет-семінари, інтернет-конференції, педагогічні форуми та ін.

Ресурси мереж надають викладачам такі можливості:

- використання відкритих безкоштовних електронних ресурсів;
- самостійне створення мереженого навчального змісту;
- участь в інтернет-конференціях, форумах, вебінарах, майстер-класах.
- Характерними перевагами самоосвіти в дистанційному режимі викладачів є:
- можливість навчатися «без відриву від виробництва»,
- можливість реалізації прискореного варіанту здобуття освіти;
- не витрачати коштів та часу на

поїздки до навчального закладу, в інше місто, країну;
- можливість навчатися у зручний час, у зручному місці;
- можливість навчатися за індивідуальним планом чи програмою;
- об'єктивна система оцінювання знань;
- можливість застосувати одержані знання на практиці;
- можливість отримати консультації викладачів та обговорення проблем на форумах та ін.

Професійне самовдосконалення викладача вищої школи може відбуватись у двох формах – самоосвіта і самовиховання. Саме ці складові забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію викладача та детермінуються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самосвідомість.

Саме від викладача вищого навчального закладу сьогодні вимагається здатність налагоджувати ефективну педагогічну взаємодію, за допомогою дистанційного навчання, соціальних мереж, застосування презентацій, черпаючи інформацію із зарубіжних іншомовних джерел [4, с.4-5]. А для цього педагог повинен постійно зростати та удосконалювати свій професіоналізм.

Самовдосконалення особистості викладача вищої школи на сьогодні стає провідним засобом і пріоритетною метою освіти. Цим визначається необхідність перегляду змісту, форм та методів професійної підготовки з орієнтацією на таку «модель фахівця», коли головним стає формування такої особистості, що розвивається, що готова самостійно поповнювати свої знання після навчального закладу.

Н.М. Лосєва зазначає, що самовдосконалення – це процес свідомого управління особистістю розвитком своїх якостей, здібностей [5, с. 45].

На думку, В.М. Гриньової, самовдосконалення також є процесом, але таким, що має ряд додаткових характеристик: свідомий, цілеспрямований, такий, що сприяє підвищенню рівня власної компетентності, розвитку значущих властивостей, ціннісних орієнтацій відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов діяльності та особистої програми розвитку «Я-концепції», що передбачає сформованість досконалого рівня культури

[3, с. 256].

За твердженням І.Чемерілової, професійне самовдосконалення – цілеспрямована, систематична, високоорганізована і творча діяльність, яка міститься в самостійному заглибленні і розширенні професійно-педагогічних знань, розвитку педагогічних вмінь, здібностей і професійно-значущих якостей особистості і має на меті неперервне зростання педагогічної майстерності та особистісне самовдосконалення [13, с.37].

Самовдосконалення професіоналізму педагогічної діяльності здійснюється шляхом об'єктивного самооцінювання та самоаналізу, самоконтролю у процесі педагогічного спілкування. Розглядаючи професіоналізм знань як міру оволодіння педагога цілісною системою фахових знань, психолого-педагогічних, методичних, загальних та рефлексивних, можна зазначити, що несформованість хоча б одного переліку знань, веде до несформованості професіоналізму знань, а це, у свою чергу, призводить до непрофесіоналізму педагогічної діяльності загалом [10, с.63].

На якому б етапі життєвого досвіду та професійного шляху не перебував педагог, він ніколи не може вважати власну освіту завершеною, а саме професійну компетентність повністю

сформованою. Сьогодні кожен учитель самостійно вивчає найважливіші аспекти своєї майстерності, цьому значною мірою сприяє діагностика професійних труднощів та успіхів педагога. Займаючись самоосвітою можна побачити, що багато перешкод у власному розвиткові лише здаються не переборними.

Сучасна педагогіка має потребу у висококваліфікованих фахівцях, які здатні творчо підходити до організації навчально-виховного процесу та досягати високих якісних результатів. Основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності викладача є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Тому лише за умови наполегливої праці над собою та правильно поставленої мети педагог може досягти педагогічної майстерності – професійного вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу. Педагогічна майстерність характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених вмінь, і, звичайно, суть її - в особистості викладача, його позиції, здатності керувати діяльністю на високому рівні.

Основною умовою розвитку професійної майстерності є повне залучення до того, що треба робити тут і зараз, мобілізувати себе на повну віддачу, поглиблений інтерес, захоплення справою. Має значення місце і роль професійних цінностей у структурі ціннісно-смислової сфери особистості, глибоке розуміння сенсу своєї праці. Важливим є також відповідальність за результати своєї діяльності.

Так, Н.В. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само-»:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибирати своє місце в житті, у суспільстві, усвідомити свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти [1, с.24].

Отже, постійне самовдосконалення є важливим засобом професійного розвитку, підвищення ефективності педагогічної діяльності та педагогічної майстерності. Педагогічні працівники повинні бути здатними до постійного самовдосконалення, орієнтованого на відповідність вимогам сьогодення. Нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені кардинальною зміною суспільних відносин висувають необхідність вибудовувати свої особистісні цінності, визначати чіткі життєві й виробничі цілі.

Подальшого дослідження потребує виявлення проблеми самоосвіти та самовдосконалення викладача вищої школи у зарубіжних публікаціях; перспективи подальших досліджень пов'язуємо зі створенням методичних вказівок та рекомендацій щодо пошуку ефективних напрямів професійного самовдосконалення фахівців упродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бухлова Н. В. Як навчити учня вчитися: поради та рекомендації / Н. В. Бухлова. – Київ: Шкільний світ, 2007. – 128 с.*
2. *Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 375 с.*
3. *Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспект [Текст]: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Валентина Миколаївна. – К., 2001. – 416 с.*
4. *Кубелко Г. І. Роль самоосвітньої діяльності у професійному зростанні вчителя / Г. І. Кубелко. – Товстолуг, 2013. – 21 с.*
5. *Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібн. / Н. М. Лосєва. – Донецьк : Дон НУ, 2003. – 336 с.*
6. *Мачинська Н.І. Акмеологічна модель сучасного педагога/ Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 135.- с.14*
7. *Набока Б. Інтернет-технологія як фактор підвищення кваліфікації вчителів / Б. Набока. // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 36–38.*
8. *Отич О. М. Майстерність вчителя гарантія якості освіти / О. М. Отич. // Освіта. – 2014. – №47. – С. 4–5.*
9. *Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г.,Юрченко В.І. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320с.*
10. *Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В.Савчин. - К.: Академвидав, 2007. - 424 с.*
11. *Сковорода Г. С. Разговор о том: узнай себе: повне зібрання творів: у 2-х т. - К., 1973. - т. 1. - 154-200с.*
12. *Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. — К. : Рад. шк., 1977. — Т. 4. — С. 7 — 390.*
13. *Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию [Текст] : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика" / И. А. Чемерилова. – Чебоксары, 1999. – 22 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Buhlova N. V. Yak navchiti uchnya vchitisya: poradi ta rekomendatsIYi / N. V. Buhlova. – KiYiv: ShkIlniy svIt, 2007. – 128 s.*
2. *Goncharenko S. U. UkraYinskiy pedagogIchniy slovnik / S. U. Goncharenko. – KiYiv: LibId, 1997. – 375 s.*
3. *Grinova V. M. FormuvannYa pedagogIchnoYi kulturi maybutnogo vchitelya: teoretichniy ta metodichniy aspekt [Tekst]: dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Grinova Valentina MikolaYivna. – K., 2001. – 416 s.*
4. *Kubelko G. I. Rol samoosvItnoYi dIyalnostI u profesIynomu zrostannI vchitelya / G. I. Kubelko. – Tovstolug, 2013. – 21 s.*
5. *LosEva N. M. Samorozvitok vikladacha vischoYi shkoli : navch. posIbn. / N. M. LosEva. – Donetsk : Don NU, 2003. – 336 s.*

6. *Machinska N.I. AkmeologIchna model suchasnogo pedagoga/ NaukovI zapiski. SerIya: pedagogIchnI nauki. Vipusk 135.- c.14*
7. *Naboka B. Internet-tehnologIya yak faktor pIdvischennya kvalIfIkatsIYi vchitelIv / B. Naboka. // Shlyah osvIti. – 2001. – #1. – S. 36–38.*
8. *Otich O. M. MaysternIst vchitelya garantIya yakostI osvIti / O. M. Otich. // OsvIta. – 2014. – #47. – S. 4–5.*
9. *Podolyak L.G. PsihologIya vischoYi shkoli: Navchalniy posIbnik dlya magIstrantIv I aspIrantIv /Podolyak L.G.,Yurchenko V.I. – K.: TOV "FIl-studIya", 2006. – 320s.*
10. *Savchin M. V. PedagogIchna psihologIya: navch. posIb. / M. V.Savchin. - K.: Akademvidav, 2007. - 424 s.*
11. *Skovoroda G. S. Razgovor o tom: uznay sebe: povne zIbrannya tvorIv: u 2-h t. - K., 1973. - t. 1. - 154-200s.*
12. *Suhomlinskiy V. O. Pavliska serednya shkola / V. O. Suhomlinskiy // Vibr. tv. : v 5 t. — K. : Rad. shk., 1977. — T. 4. — S. 7—390.*
13. *Chemerilova I. A. Formirovanie gotovnosti buduschego pedagoga k professionalnomu samosovershenstvovaniyu [Tekst] : avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 „Obschaya pedagogika" / I. A. Chemerilova. – Cheboksaryi, 1999. – 22 s.*

СКАРЛУПІНА Ю.А.,
асистент,
кафедра іноземних мов,
Українська академія
банківської справи,
м. Суми, Україна

ЗМІШАНЕ Й ПЕРЕВЕРНЕНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Організація навчального процесу у форматах змішаного або перевернутого навчання широко використовується у практиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах в багатьох країнах світу. Серед переваг цих підходів слід назвати розширення спектру можливостей для самостійної роботи студентів, оптимізацію тайм-менеджменту під час аудиторних занять, а також підвищення мотивації студентів.

Ключові слова: *змішане навчання, перевернене навчання, іноземні мови, інноваційні методи викладання,мотивація*

Организация учебного процесса в форматах смешанного или перевёрнутого обучения широко используется в практике преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях многих стран мира. Среди основных преимуществ данных подходов следует назвать расширение спектра возможностей для самостоятельной работы студентов, оптимизацию тайм-менеджмента в ходе аудиторных занятий, а также повышение мотивации студентов.

Ключевые слова: *смешанное обучение, перевёрнутое обучение, иностранные языки, инновационные методы преподавания, мотивация*

Blended (or hybrid) and flipped learning methods are widely used nowadays as the innovative forms of organizing the learning process. Applying blended learning approach means that traditional classroom setting is combined with online tasks or using BYOD method. Flipped classroom, in its turn, is a pedagogical approach which means that the

© СКАРЛУПІНА Ю.А., 2016

traditional classroom-based learning is inverted, so that students get the learning material before class, with lesson time then being used for discussions and problem-solving activities facilitated by the teacher. They are considered to be effective in the foreign languages teaching, for specific purposes in particular. Teachers from all over the world mention such advantages of these methods as the growing range of possibilities for the students' independent work, time-management optimization (as far as the classroom lessons are concerned) and using digital technologies as one of the ways of raising the students' motivation.

Key words: *blended learning, flipped learning, foreign languages, innovative teaching methods, motivation*

Постановка проблеми. Володіння іноземною мовою є, безперечно, необхідною складовою практично будь-якої сфери діяльності, як засіб професійної міжкультурної комунікації. Сучасне суспільство, серед характеристик якого слід назвати зростання суспільної взаємодії і масової комунікації, ставить нові вимоги перед викладанням іноземних мов, зокрема, на немовних факультетах вищих навчальних закладів. Однією з найголовніших цілей освітньої діяльності є всебічний розвиток особистості і її спрямування на самовдосконалення протягом усього життя. Одним з можливих шляхів узгодження викладання іноземних мов з вимогами сучасного світу є впровадження технології змішаного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Методичні, педагогічні і психологічні аспекти використання змішаного навчання (blended learning, apprentissage hybride) досить широко висвітлені в роботах сучасних дослідників як в Україні, так і поза її межами. Як зазначає О.Ю. Чугай, «Перший раз термін blended learningз'явився в інформаційному бюлетені 1999 року, коли освітня компанія, що займалась інтерактивним навчанням, оголосила про зміну своєї назви на EPIC та зазначила, що буде використовувати методику змішаного навчання. Отже, цей термін почали використовувати стосовно цілої низки методів аж до 2006 року, коли Бонк та Грехем (Bonk and Graham) опублікували книгу «Handbook of Blended Learning», в якій дали визначення змішаного навчання як такого, що поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction)»[7]. Автори збірки «Collaborative Blended Learning Methodology», присвяченої новітнім методам навчаня, наголошують на тому, що ключовою ідеєю, на якій базується змішане навчання є наявність вибору, можливості обирати найбільш ефективні засоби і методи навчання, виходячи з поставлених цілей і конкретних потреб студентів [2].

Мета статті. Інформаційні технології вже давно стали невід'ємною частиною сучасного життя. Метою даної статті є аналіз досвіду українських і зарубіжних викладачів у запровадженні методу змішаного навчання, доцільності його використання у викладанні іноземних мов.

Методи дослідження. В ході даного дослідження були використані такі методи, як критичний аналіз літературних джерел, вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи викладачів іноземних (англійської і французької) мов, а також метод пробного навчання

(робота в блозі, використання віртуальної інтерактивної дошки, тощо).

Виклад основного матеріалу. Світова практика показує ефективність організації навчальної роботи у форматі змішаного навчання, зокрема при викладанні іноземних мов, адже у цій системі складові компоненти очного та дистанційного, навчального процесу гармонійно взаємодіють. З одного боку, це використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів, із іншого боку, частина діяльності студентів здійснюється на уроці за безпосередньої участі викладача . Змішане навчання дозволяє впровадити інтерактивні технології, підвищити якість навчання, залучити додатковий контингент студентів, знизити витрати на навчання [9].

Цей метод є актуальним для студентів немовних факультетів, де основними перешкодами для вивчення іноземних мов є невелика кількість аудиторних годин і, досить часто, невисокий рівень мотивації студентів. Комунікативний підхід у цьому випадку реалізується у формі проблемно-орієнтованого і діяльнісно-орієнтованого навчання. Особливість методики проблемно-орієнтованого навчання полягає в тому, що навчання відбувається завдяки вирішенню реалістичних проблем, які не мають готового, запланованого рішення. Студенти працюють над розробкою поставленої задачі самостійно, або невеликих групах, потім пропонують власні (особисті або групові), варіанти рішень. Діяльність під час аудиторних занять або самостійної роботи орієнтовано на особистість студента, з позиції самого студента, тобто має особистісно-смисловий характер. Особистісно-діяльнісний підхід інтенсифікує реалізацію можливостей, за рахунок автономії студента та діяльнісної основи навчання, що є динамічною ієрархічною системою взаємодії з навколишнім світом. Акцентується увага на формуванні навичок вироблення власних стратегій вирішення задач. Значну увагу приділяють самоконтролю та самооцінюванню. Завдання викладача полягає у керуванні процесом навчання, налагодженні співпраці, застосуванні методу опорних сигналів [8].

Саме ці підходи можуть бути реалізовані за допомогою методів змішаного навчання (термін з'явився наприкінці 90х років минулого століття), оскільки «ключовим положенням цього підходу є те, що навчання може бути більш ефективним, якщо в процесі навчання основний акцент робиться не на мовних засобах, необхідних для вирішення поставленого завдання, а на самому завданні, його змісті» [9]. Мета навчити студентів гідно зустрічати «виклики» майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного технологічного суспільства, є, в свою чергу, викликом для педагогічної майстерності викладача. Як справедливо підкреслює Т. Ю. Мороз «Важливим аспектом діяльності викладача іноземної мови при використанні змішаного навчання є необхідність вирішення психолого- педагогічних завдань, а також робота зі студентами на основі особистісно- орієнтованого навчання»[9].

Отже, змішане навчання, в рамках якого новітні технології використовуються з метою інтеграції засобів для урізноманітнення процесу навчання, залучення студента до діяльності, і, як результат, задоволення потреб студента (розвиток мовних компетенцій) може сприяти підвищенню внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземних мов, зокрема, професійного спрямування. Серед факторів, які сприяють цьому процесу, на думку М. Періфану, домінуючими є:

- виклик (завдання повинно бути значущим особисто для студента, відповідати його потребам),

- допитливість, пізнання нового (студенти можуть бути мотивовані перспективою набуття нових навичок),
- контроль (самоконтроль),
- фантазія (мотивація завдяки тому, що студенти уявляють себе в ситуації реального спілкування),
- дух суперництва (можливість порівняти результати своєї роботи з іншими),
- співпраця (допомога іншим також може бути джерелом мотивації, прикладом може слугувати робота в команді під час виконання групових завдань: рольова гра - проведення ділової наради, парна робота над презентаціями тощо),
- визнання (позитивна оцінка роботи з боку викладача і інших студнтів є одним з найпотужніших факторів підвищення мотивації)[2].

Слід зазначити, що поєднання традиційних форм і методів навчання з використанням інформаційних технологій ставить перед викладачем цілий ряд вимог стосовно вибору оптимальних варіантів поєднання форм навчання. На думку численних дослідників, численні варіанти комбінування традиційних методів з елементами дистанційного навчання надають викладачу можливість опимально використовувати сильні сторони кожного з методів, заради досягнення поставленої навчальної мети. Крім того, інтеграція різноманітних засобів навчання дозволяє студентам навчитися керувати процесом свого навчання, що, в свою чергу сприяє їх особистісному і професійному розвитку.

Так, виконання завдань, спрямованих на розвиток монологічного мовлення, може бути запропоноване як у традиційному форматі, так і за допомогою онлайн-технологій (коментарії у блозі, висловлення своєї думки у вигляді посту на віртуальній інтерактивній дошці padlet, тощо). Як показує практика, методика BYOD (bring your own device), тобто використання особистих електронних засобів спілкування, завдяки наближенню до умов реального життя, теж є більш ефективною при розвитку навичок іншомовного писемного мовлення (написання листів під час аудиторних занять, спілкування з викладачем електронною поштою, тощо).

В контексті використання комунікативного підходу необхідно згадати, що проблемно-орієнтоване навчання, як один з підходів, можливих до застосування при дистанційній формі навчання, пов'язаний з перевернеим навчанням (flipped classroom), яке являє собою педагогічну модель, за якої типові елементи навчання – подача матеріалу та елементи домашнього завдання – міняються місцями. Перевернеим навчанням вважають педагогічний підхід, при якому традиційна форма аудиторного навчання є інвертованою, тобто студенти отримують навчальні матеріали для самостійного опрацювання до практичного заняття, під час якого відбувається не ознайомлення з новим матеріалом, а його закріплення під час виконання завдань, спрямованих на розвиток тих чи інших навичок (наприклад, діалогічного або монологічного мовлення).

Термін «перевернене навчання» увійшов до загального вжитку починаючи з 2011-2012 років завдяки роботам Дж. Бергмана, А. Самса і С. Хана, хоча сама концепція використовувалась і раніше.

Як зазначає П'янковська І.В., такі заняття є середовищем:

- «для збільшення інтеракції та часу для індивідуального спілкування між студентами та викладачами;
- де студенти несуть відповідаль-

ність за власне навчання;
- де викладач є помічником і порадником;
- де поєднуються пряме навчання і конструктивістський підхід до навчання;
- де відсутність студентів на занятті не є причиною для відставання;
- де навчальні матеріали збережено для постійного перегляду і повторення;
- де всі студенти залучені до процесу навчання;
- де всі студенти можуть отримати індивідуальний підхід до навчання» [6].

Ключовими елементами організації переверненого навчання є:
- «можливість студентів ознайомитися з матеріалами до початку заняття (механізмами ознайомлення можуть бути текст підручника, відео лекції, подкасти чи скрінкасти);
- підвищення мотивації студентів готуватися до заняття (наявність
- завдання на перевірку матеріалу, що оцінюється, наприклад, онлайн тест чи коротке письмове завдання, стимулюватиме студентів краще опрацьовувати матеріал);
- створення механізму оцінки розуміння студентами матеріалу (зокрема, тести, що студенти виконують до початку заняття, можуть дати викладачеві уявлення про певні аспекти теми, які є студентам менш зрозумілими);
- розробка для виконання у класі завдань, які зосереджені на когнітивних процесах вищого порядку (ознайомившись із матеріалом вдома, на занятті студенти можуть продемонструвати його розуміння через участь у дискусіях, дебатах, аналізуванні інформації; головним є те, що студенти використовують час в аудиторії для поглиблення свого розуміння і покращення вмінь користуватися набутими знаннями)» [6].

Прикладом застосування перевернеого навчання при викладанні французької мови для студентів немовних факультетів може служити онлайн ресурс Apprendre le français avec TV5Monde, який пропонує як країнознавчу інформацію, так і низку інтерактивних завдань (на базі відео, аудіо і текстових матеріалів), які мають зручний для користувача інтерфейс і розподілені згідно з рівнями володіння мовою від A1 до B2. Так, автентичні відеосюжети (наприклад ситуація знайомства), можуть бути корисними для підвищення зацікавленості студентів у вивченні французької мови як другої іноземної.

Висновки. Формати змішаного і перевернеого навчання забезпечують гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надають можливість освітнім закладам пропонувати навчання в більш динамічних умовах доставки навчального матеріалу, що дозволяє розширити можливості роботи зі студентами різних рівнів базової підготовки. Крім того, на думку дослідників, цей вид навчання дозволяє компенсувати скорочення кількості аудиторних годин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Blended learning [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://edglossary.org/blended-learning/*
2. *Collaborative Blended Learning Methodology [Електронний ресурс] /Perifanou M., Attwell G., Eichstaedt M., Jaruga A., Zieliński K. Режим доступу:*

http://www.adam-europe.eu/prj/7398/prd/3/2/Collaborative%20Blended%20Learning%20Methodology%20ver.%201.pdf

3. *Flipped learning [Електронний ресурс]/ Режим доступу: https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/starter-tools/flipped-learning-0*
4. *Jouons pour apprendre. Dévelopер la compétence écrite par la jeu. [Електронний ресурс] / Garcia M.M. Режим доступу: http://promo.oupe.es/formacion/webinars/Webinar2_MG.pdf*
5. *Synthèse du Webinaire avec la moitié de l'équipe locale du dernier "Colloque Cyberlangues" [Електронний ресурс] / Wagner J. Режим доступу: https://dl.dropboxusercontent.com/u/8905964/Breeze/Synthese_outils_pour_sonder.pdf*
6. *Застосування технології «переверненого навчання» у викладанні дисципліни «Лексичний менеджмент» [Електронний ресурс]/П'янковська І.В. Режим доступу: http://naub.oa.edu.ua/2016/%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD/*
7. *Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі [Електронний ресурс] /Чугай О.Ю. Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268*
8. *Особистісно-діяльнісний підхід в навчанні іноземних мов студентів технічних внз. [Електронний ресурс] / Корницька Ю.А. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2014/Pedagogica/2_159301.doc.htm*
9. *Самостійна робота студентів крізь призму змішаного навчання (blended learning) [Електронний ресурс] /Мороз Т.Ю. Режим доступу: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10310/1/Moroz_247-251.pdf*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Blended learning [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://edglossary.org/blended-learning/*
2. *Collaborative Blended Learning Methodology [Електронний ресурс] /Perifanou M., Attwell G., Eichstaedt M., Jaruga A., Zieliński K. Режим доступу: http://www.adam-europe.eu/prj/7398/prd/3/2/Collaborative%20Blended%20Learning%20Methodology%20ver.%201.pdf*
3. *Flipped learning [Електронний ресурс]/ Режим доступу: https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/starter-tools/flipped-learning-0*
4. *Jouons pour apprendre. Dévelopер la compétence écrite par la jeu. [Електронний ресурс] / Garcia M.M. Режим доступу: http://promo.oupe.es/formacion/webinars/Webinar2_MG.pdf*
5. *Synthèse du Webinaire avec la moitié de l'équipe locale du dernier "Colloque Cyberlangues" [Електронний ресурс] / Wagner J. Режим доступу: https://dl.dropboxusercontent.com/u/8905964/Breeze/Synthese_outils_pour_sonder.pdf*
6. *Застосування технології «переверненого навчання» у викладанні дисципліни «Лексичний менеджмент» [Електронний ресурс]/П'янковська І.В. Режим доступу: http://naub.oa.edu.ua/2016/%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-*

%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD/

7. *Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі [Електронний ресурс] /Чугай О.Ю. Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268*
8. *Особистісно-діяльнісний підхід в навчанні іноземних мов студентів технічних внз. [Електронний ресурс] / Корницька Ю.А. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2014/Pedagogica/2_159301.doc.htm*
9. *Самостійна робота студентів крізь призму змішаного навчання (blended learning) [Електронний ресурс] /Мороз Т.Ю. Режим доступу: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10310/1/Moroz_247-251.pdf*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Blended learning [Elektronniy resurs] / Rezhim dostupu: http://edglossary.org/blended-learning/*
2. *Collaborative Blended Learning Methodology [Elektronniy resurs] /Perifanou M., Attwell G., Eichstaedt M., Jaruga A., Zielinski K. Rezhim dostupu: http://www.adam-europe.eu/prj/7398/prd/3/2/Collaborative Blended Learning Methodology ver. 1.pdf*
3. *Flipped learning [Elektronniy resurs]/ Rezhim dostupu: https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/starter-tools/flipped-learning-0*
4. *Jouons pour apprendre. Developper la competence ecrite par la jeu. [Elektronniy resurs] / Garcia M.M. Rezhim dostupu: http://promo.oupe.es/formacion/webinars/Webinar2_MG.pdf*
5. *Synthese du Webinaire avec la moitie de l'equipe locale du dernier "Colloque Cyberlangues" [Elektronniy resurs] / Wagner J. Rezhim dostupu: https://dl.dropboxusercontent.com/u/8905964/Breeze/Synthese_outils_pour_sonder.pdf*
6. *Zastosuvannya tehnologIYi «perevernenogo navchannya» u vikladannI distsiplIni «Leksichniy menedzhment» [Elektronniy resurs]/P'yankovska I.V. Rezhim dostupu: http://naub.oa.edu.ua/2016/%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD/*
7. *ZmIshane abo gIbridne navchannya yak transformatsIya traditsIynoYi osvItnoYi modelI [Elektronniy resurs] /Chugay O.Yu. Rezhim dostupu: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1268*
8. *OsobistIsno-dIyalnIsniy pIdhId v navchannI Inozemnih mov studentIv tehnIchnih vnz. [Elektronniy resurs] / Kornitska Yu.A. Rezhim dostupu: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2014/Pedagogica/2_159301.doc.htm*
9. *SamostIyna robota studentIv krIz prizmu zmIshanogo navchannya (blended learning) [Elektronniy resurs] /Moroz T.Yu. Rezhim dostupu: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10310/1/Moroz_247-251.pdf*

СЛОБОДИСЬКА О.А.,
кандидат історичних наук,
доцент, кафедра психології,
соціології та права,
Вінницький торговельно-
економічний інститут КНТЕУ,
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІСТОРИКО-ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті подано основи використання засобів наочності при викладанні історико-правових дисциплін. Дається характеристика таким засобам як: речові та художні пам'ятки, графічна наочність тощо. Визначено, що систематичне використання засобів наочності позитивно впливає на формування у студентів умінь самостійно працювати з історичними джерелами, сприяє вдосконаленню професійних компетентностей.

Ключові слова: *історико-правові компетенції, засоби наочності, якість освіти, історико-правові дисципліни.*

The article focuses on fundamentals of visualization means application for historic and law disciplines teaching. It characterizes such means as material and artistic artefacts, graphic visibility and the like. The application methods of the mentioned means in the process of delivering lectures, conducting practical classes, and self-studying are described. Special attention is paid to age features of information perception in youthful age and the necessity to stimulate the intellectual activity, to identify causal relationships between historic objects and events, to formulate correct conclusions and generalizations. The work underlines the possibility to put essential accents in the presentation arranging basic and additional elements of charts and tables, coloring concepts and terms, using different types, prints or colored text filling. The article determines that systematic usage of visualization means positively affects the process of formation the students' ability to work with historic documents individually, develops skills of educational material structuring, analyzing, systematization, generalization, helps to improve professional competences.

УДК 378.14 (045) **© СЛОБОДИСЬКА О.А., 2016**

Key words: *historic and law competences, visualization means, quality of education, historic and law disciplines.*

В статье представлены основы использования средств наглядности при преподавании историко-правовых дисциплин. Определено, что систематическое использование средств наглядности положительно влияет на формирование у студентов умений самостоятельно работать с историческими источниками, способствует совершенствованию профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *историко-правовые компетенции, средства наглядности, качество образования, историко-правовые дисциплины.*

Постановка проблеми. Одним із основних завдань сучасної освітньої політики є забезпечення якості освіти, адекватної темпам розвитку суспільства. Якісна правова освіта, як складова суспільно-економічної діяльності, лежить в основі розвитку будь-якої країни.. Як в освіті загалом, так і у викладанні дисциплін правничого циклу, відбувається еволюція, суть якої полягає в переході від знаннєво-орієнтованого підходу до особистісно-орієнтованого. Тому використання наочності суттєво допомагає індивідуалізувати навчання та розкриває нові можливості до самостійного отримання знань студентами.

Аналіз сучасних досліджень. У дослідженнях О.О.Певцової, О.І.Пометун, Г.О.Фреймана, А.Т.Степанищева та інших проаналізовані загальні принципи використання засобів наочності при викладанні історії, розроблена методика роботи з ними, що спрямована на підвищення ефективності навчального процесу [7, 8, 9]. Використання електронних презентацій як важливого елементу підвищення якості освіти у своїх роботах досліджували Десятов Д.Л., Ляшенко Б.Н., Чорней Н.Б., НетьосовС.І. тощо, які проаналізували функціональні можливості ІКТ, розробили вимоги до підготовки і використання презентацій на уроках правознавства [4, 5]. Методичні засади використання писемних історичних джерел досліджувала Ковбасюк Т.Л. [3]. Однак, використанню засобів наочності при викладанні історико-правових дисциплін у вищій школі не приділено належної уваги у працях вчених.

Метою статті є аналіз використання засобів наочності при викладанні історико-правових дисциплін.

Виклад основного змісту. Фундаментальне значення у підготовці фахівця-правника має система знань історико-теоретичного спрямування, складові якої забезпечують наукове підгрунтя, методологічну базу для вивчення галузевих та міжгалузевих напрямів юриспруденції.

Саме за допомогою дисциплін «Історія держави і права України» та «Історія держави і права зарубіжних країн» - у студентів-правників формується, як зазначає А.В. Грубінко [2], низка професійних компетенцій, серед яких:

- розуміти причини та механізми виникнення, формування

та розвитку, умов забезпечення стійкості державно-правових систем в різних соціально-економічних, політичних, соціо- та етнокультурних середовищах;
- розуміти суть правотворення і правозастосування в конкретних державно-правових умовах співвідносно до характеру історичного процесу;
- уміти застосовувати критерії оцінки відповідності державно-правових систем характеру соціально-економічного, політичного, релігійного стану суспільства на певному етапі розвитку цивілізації;
- самостійно робити висновки щодо ефективності, можливості практичного використання державно-правових систем в цілому або окремих елементів їх структурно-функціональної організації в сучасному державо- та правотворенні;
- застосовувати співвідносно до потреб державо- та правотворчої практики загальноцивілізаційний та історико-правовий досвід, критично аналізувати його та пропонувати соціальнозначимі зміни до нього;
- тощо.

Ця система компетенцій, яка є кінцевим результатом якісної освіти, формується в навчальному процесі, який має враховувати вікові особливості студентів 1-2 курсу (саме в цей час вивчаються історико-правові дисципліни), щодо засвоєння програмного матеріалу. В юнацькому віці (16-18 років) продовжують розвиватися усі когнітивні, афективні і особистісні процеси, з'являється абстрактне мислення. Відомо, що мислення дорослої людини – це сплав чуттєвого (наочно-образного) і теоретичного (логічного) мислення.

На основі безпосереднього сприйняття предметів чи за допомогою зображень (наочності) у процесі навчання у студентів формуються образні уявлення і поняття про історико-правові процеси. Принцип наочності сформулював і обґрунтував в XVII ст. Я. Коменський: «...усе, що тільки можна уявляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме - для сприйняття зором, те, що почуте, - слухом, запахи - нюхом, те, що смакує, - смаком, доступне дотику - шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти декількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються декількома почуттями»

Як зазначає О.Пометун [8], наочність – це один із принципів навчання, заснований на показі конкретних предметів, процесів, явищ. Під засобами навчання розуміють предмети, прилади чи їх сукупність, яка необхідна для здійснення чого-небудь. Таким чином, під засобами наочності в широкому сенсі є все те, що можна сприймати за допомогою зору, слуху, інших органів чуття.

При викладанні історико-правових дисциплін нами використовуються наступні наочні засоби: 1) справжні речові пам'ятки минулого (першоджерела); 2) образотворчі засоби (картини, карикатури); 3) умовно-графічні засоби (історичні карти, схеми, графіки і діаграми).

Уявити викладання історико-правових дисциплін без використання речових пам'яток минулого, а саме, писемних джерел взагалі неможливо. Історичний документ є основою для того, щоб розвивати вміння критично аналізувати текст, формувати вміння встановлювати і розуміти хронологічні межі існування державно-правових систем, застосовувати сучасні методи ретроспективного аналізу до вище-

зазначених систем, стану їх розвитку, тощо. Ми використовуємо наступні форми роботи з писемними джерелами. Найпростіша - для підтвердження окремих висновків, положень використовуємо цитати з певного документа; в іншому випадку – в самостійній роботі студента - пропонуємо детально ознайомитись з текстом першоджерела, виконати глибокий аналіз, конспектування, формулювання самостійних висновків. (Наприклад, використовуючи текст документу «Hebeas corpus act» визначте основні права і свободи, які були закріплені англійським парламентом у 70-80 рр. XIX ст. чи з'ясуйте історичні причини, що обумовили саме закріплення цих прав та свобод [1]). Такий підхід продуктивніший, він спонукає студентів до творчої розумової діяльності. Під час самостійної роботи відбувається не лише пізнання історичного змісту, а одночасно і його аналіз, оцінка і, звичайно, засвоєння.

Що стосується використання образотворчих засобів, то при читанні лекцій нами використовуються різні види картини та карикатур. Так при вивченні тем, які стосуються перебігу світових воєн, перерозподілу сфер впливів, сучасних процесів державотворення нами використовувались політичні карикатури, фотожаби (різновид фотомонтажу). Цінність карикатур полягає в тому, що вони відображають настрої людей певного часу, певні стереотипи. При їх використанні нами враховувався той аспект, що художник-карикатурист виходить з того, що його глядачі повністю знайомі з проблематикою, якій присвячена його робота, однак, сучасним студентам всі метафори і багатозначність можуть бути незрозумілі, тому карикатура як джерело часто вимагає додаткового пояснення. Разом з тим, це стимулює студентів до більш глибоко аналізу теми, до детального ознайомлення з певним історичним періодом, до розвитку дослідницької та просвітницької діяльності у сфері історико-правових знань через інтерпретацію карикатури, пошук символів.

І найбільш широкою та використованою групою засобів наочності є, звичайно, умовно-графічні засоби - це історичні карти, схеми, графіки і діаграми, які реалізовуються як у друкованому варіанті (збірники тестів, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, опорні конспекти лекцій тощо), так і в електронному варіанті (електронні презентації та елементи дистанційних курсів).

Наявність графічної наочності на паперових носіях (у вигляді не до кінця заповнених таблиць і схем) і в електронному варіанті створює сприятливі умови для організації самостійної роботи студентів з історико-правових дисциплін. Елементи організації дистанційного навчання в середовищі MOODLE, які пропонуються для організації самостійної роботи, ефективно використовуються у роботі зі студентами, які мають пропущені заняття.

До графічної наочності ставиться низка вимог: відповідність наочного засобу змісту досліджуваного матеріалу; неперевантаженість об'єктами для запам'ятовування; чіткість зображення; широка гама кольорів зображення і т. п.

Кожний з засобів графічної наочності має свої сильні сорони, так історичні карти відтворюють просторово-часові конструкти, використовуючи абстрактну мову символів; схеми відображають суттєві ознаки, зв'язки і відносини історико-правових явищ. Вони використовуються для наочного порівняння явищ, що вивчаються, показу тенденцій їхнього розвитку, а також для узагальнення і систематизації знань, (наприклад ієрархічна схема

«Судові установи Російської імперії у першій половині XIX ст.»[6], логічна схема «Утворення східної деспотії у Єгипті» [1]); таблиці містять перелік цифрових даних або інших відомостей, розташованих у визначеному порядку по графах. Так, хронологічні таблиці групують факти на основі часових відносин між ними, відбивають послідовність подій; синхроністичні таблиці відбивають «горизонтальні» часові зв'язки між подіями і явищами, тобто фіксують події, що відбувались у різних місцях в один і той самий час; тематична таблиця містить однорідні факти, наприклад війни чи повстання; порівняльні таблиці, виокремлюючи суттєві порівняльні ознаки історичних явищ, аналогічні чи протилежні, сприяють виявленню відносин подібності і відмінності між ними, наприклад між суспільними верствами, формами державного устрою. Варіантами таблиць є діаграми, що показують кількісні відносини між окремими явищами чи етапами розвитку одного явища.

При складанні електронних презентацій нами враховувались наступні рекомендації: інформацію, що входить до навчального матеріалу, потрібно подавати невеликими логічно завершеними блоками-слайдами; обов'язкове врахування вікових особливостей і рівня підготовки глядачів; яскраві малюнки не повинні суперечити реальним фактам; реалізація індивідуального підходу до студента, врахування індивідуальних можливостей сприйняття пропонованого навчального матеріалу; врахування особливості сприйняття інформації з екрана (зводимо текстову інформацію до мінімуму, замінюючи її схемами, діаграмами, рисунками, тощо); включення (без шкоди науковому змісту) у презентацію гумористичних, цікавих сюжетів, які створюють позитивний емоційний настрій, що сприяє засвоєнню матеріалу і більш міцному запам'ятовуванню; враховуємо роль кольорових сполучень і дотримання стилю в оформленні слайдів.

Висновок. Систематичне використання засобів наочності та врахування вікових особливостей студентів, дозволяє оптимізувати навчальний процес у вищому навчальному закладі, сформувати позитивну мотивацію до навчальної діяльності студентів та професійні компетентності.

У цілому, проблеми використання засобів наочності при викладанні історико-правових дисциплін для студентів-правників на сучасному етапі розвитку вищої освіти набувають особливого значення та потребують подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бостан Л.М. Історія держави і права зарубіжних країн. 2-ге вид. перероб. й доп. : навч.посібник. / Бостан Л. М., Бостан С. К. — К.: Центр учбової літератури, 2008 — 730 с.*
2. *Грубінко А.В. Формування історико-правових компетенцій у майбутнього правника. / Грубінко А.В. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: серія Філософія, Політологія. – 2010. - № 94/96 – С.51-54.*
3. *Ковбасюк Т.Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчальній історії України: автореф.дис..канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Л. Ковбасюк ; АПН України, Ін-т педагогіки . – К., 2010. – 20 с.*

4. *Ляшенко Б.Н. Електронні презентації MICROSOFT POWER POINT у навчальному процесі /Ляшенко Б.Н., Чорней Н.Б. - Режим доступу - http://eprints.zu.edu.ua/931/1/05lbmunp.pdf*
5. *Нетьосов С.І. Графічна наочність на уроках правознавства з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / Нетьосов С.І. // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2012.- №1 (27). - Режим доступу до журналу: http://www.journal.iitta.gov.ua*
6. *Орленко В.І. Історія держави і права України: навч. посіб. / В.І.Орленко, В.В. Орленко. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. -488 с.*
7. *Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Певцова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.*
8. *Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.*
9. *Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. / Степанищев А.Т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 304 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bostan L. M. Istoriya derzhavy i prava zarubizhnykh krain. 2-he vyd. pererob. i dop. : navch.posibnyk. / Bostan L. M., Bostan S. K. — K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2008 — 730 s.*
2. *Hrubinko A.V. Formuvannia istoryko-pravovykh kompetentsiy u maibutnoho pravnyka. / Hrubinko A.V. // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: seriya Filosofiya, Politolohiya. – 2010. - № 94/96 – S.51-54.*
3. *Kovbasiuk T.L. Metodychni zasady vykorystannia pysemnykh istorychnykh dzherel u navchalniy istoriyi Ukrainy: avtoref. dys. . kand. ped. nauk : 13.00.02 / T. L. Kovbasiuk ; APN Ukrainy, In-t pedahohiky . – K., 2010. – 20 s.*
4. *Liashenko B.N. Elektronni prezentatsiyi MICROSOFT POWER POINT u navchalnomu protsesi /Liashenko B.N., Chornei N.B. - Rezhym dostupu - http://eprints.zu.edu.ua/931/1/05lbmunp.pdf*
5. *Netiosov S.I. Hrafichna naochnist na urokakh pravoznavstva z vykorystanniam informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy / Netiosov S.I. // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannia. - 2012.- №1 (27). - Rezhym dostupu do zhurnalu: http://www.journal.iitta.gov.ua*
6. *Orlenko V.I. Istoriya derzhavy i prava Ukrainy: navch. posib. / V.I.Orlenko, V.V. Orlenko. – K.: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2012. -488 s.*
7. *Pevtsova E. A. Teoriya y metodika obuchenyia pravu : ucheb. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenyi / E. A. Pevtsova. – M.: Humanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. – 400 s.*
8. *Pometun O.I. Metodyka navchannia istoriyi v shkoli / O.I. Pometun, H.O.Freiman. – K.: Heneza, 2006. – 328 s.*
9. *Stepanyshchev A.T. Metodika prepodavaniya i izucheniya istoriyi: ucheb. posobiye dlia stud. vyssh. ucheb. zavedeniy: V 2 ch. / Stepanyshchev A.T. – M.: Humanit. izd. tsentr VLADOS, 2002. – Ch. 1. – 304 s.*

ТОПОРЕНКО О.,
аспірант, кафедра педагогіки і
менеджменту освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ҐЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто проблеми та перспективи впровадження ґендерного підходу у дисципліну «Захист Вітчизни». Проаналізовано нормативно-правове регулювання поділу класів за статевим принципом, основні проблеми та перспективи удосконалення системи первинної військової підготовки учнів та учениць старших класів у середній загальноосвітній школі. Здійснено теоретичне обґрунтування особливостей змісту, умов проектування та реалізації ґендерного підходу в дисципліні «Захист Вітчизни».

Ключові слова: *«Захист Вітчизни», «Основи медичних знань», ґендер, ґендерний підхід, патріархальність, ґендерні стереотипи.*

В статье рассмотрены проблемы и перспективы внедрения гендерного подхода в дисциплине «Защита Отечества». Проанализировано нормативно-правовое регулирование разделения классов по половому принципу, основные проблемы и перспективы совершенствования системы первичной военной подготовки учеников и учениц старших классов в средней общеобразовательной школе. Осуществлено теоретическое обоснование особенностей содержания, условий проектирования и реализации гендерного подхода в дисциплине «Защита Отечества».

Ключевые слова: *«Защита Отечества», «Основы медицинских знаний», гендер, гендерный подход, патриархальность, гендерные стереотипы.*

© ТОПОРЕНКО О., 2016

The article investigates the concepts of gender approach in military training in high school. The author analyses problems and prospects of promoting gender approach and gender equality in the disciplines such as «National defense» for boys and «Bases of the medical knowledge» for girls. Article says about importance and prospects of developing gender approach in military training that can allow us to take into account abilities, possibilities and educational demands of female and male representatives. The role of a modern educational institution in creating gender self awareness of subjects in military education is examined. The basic trends in the educational process which are taught in educational institutions are characterised. The list of legal instruments is posted in the field of basic military education in high school. Arguments that study the curriculum «Bases of the medical knowledge» studied by boys and "National defense" studied by girls is a possible and necessary condition of the pedagogical process of the shaping military-patriotic and conscious competence of the future defenders of the own nation and country. The results of the theoretical study of the gender dimension of social representations about the sivic roles of boys and girls in military-patriotic activities are shown.

Key words: *bases of the medical knowledge, national defense, pedagogical process, gender approach in education, gender stereotypes.*

Постановка проблеми. Події в Криму та на Сході України у період з 2014-2015 рр. переконливо засвідчили нагальну необхідність здорової мілітаризації українського суспільства. Вони продемонстрували, що стан справ, як в українському війську, так і у системі освіти перебуває у вкрай негативному становищі. Роками знищувана система національно-патріотичного виховання, поряд з українською національною культурою, на сьогодні, починає займати провідні місця у списку пріоритетів державної політики. Дані трансформаційні процеси потребують докорінних системних змін у традиційних сферах формування патріотично налаштованої особистості, головними з яких є викладання предметів відповідного спрямування та проведення військово-патріотичних заходів. Головною, у цьому плані, є дисципліна – «Захист Вітчизни», яка, через війну на Сході країни, перетворилась у свідомості людей із сумнозвісної «допризовної підготовки» на «Захист Вітчизни», захист власної Батьківщини - України. Разом з тим, поряд із актуальними викликами та проблемами, що постають перед даним предметом, на фоні крайнього традиційного формалізму, консервативності викладачів та недостатності матеріально-технічної оснащеності і забезпеченості, досі зберігається яскраво виражена ґендерна упередженість як освітян, командного та викладацького складу цієї дисципліни, так і авторів навчальних планів, програм та підручників. Досі, при викладанні цього предмету, зберігається законодавча та особистісна налаштованість на необхідності роздільного навчан-

ня за статевим принципом. Ролі та призначення кожної статі у процесі навчання здійснюється на фоні абсолютної патріархальної спрямованості навчальних підручників, та в умовах тотального превалювання ґендерних стереотипів.

Вказані проблеми вкрай негативно відображаються результатах, що зумовлює необхідність застосування ґендерних пріоритетів, як умови інтеграції України у європейську систему освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

На основі аналізу психолого-педагогічних та ґендерологічних джерел виявлено, що дослідження педагогічних проблем під час вивчення предмету «Захист Вітчизни» у старших класах здійснюється у наступних аспектах: соціально-філософське осмислення проблем військово-патріотичної підготовки молоді (Н. Волошина); організація психологічних умов формування патріотичної свідомості підростаючого покоління (О. Боровик); формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до усвідомленого обов'язку захисту Вітчизни (Б. Мисак); інтеграція військово-козацьких традицій у процес допризовної підготовки учнівської молоді (О. Кириченко); концептуальне осмислення сучасного змісту військово-патріотичного виховання при вивченні предмета «Захист Вітчизни» в сучасній школі (О. Гаврилюк) та інші. Важливими для нашого дослідження являються роботи вітчизняних теоретиків з проблем середньої освіти дівчат (Г. Лактіонова, М. Поліщук, О. Луценко) та прикладів проведеного ґендерного аналізу навчальної літератури для школярів (С. Вихор, О. Кікінежді, О. Марущенко). Однак, зазначимо, що на сьогодні відсутні дослідження проблеми військово-патріотичної підготовки дівчат та спроб застосування ґендерного підходу в процесі вивчення дисципліни «Захист Вітчизни» з наступною інтеграцією дівчат у навчально-виховний процес дисципліни, а також вибору хлопцями програми «Основи медичних знань» для дівчат.

Об'єкт дослідження – ґендерний підхід на уроках «Захисту Вітчизни».

Предмет дослідження – особливості змісту, умови проектування та реалізація ґендерного підходу в дисципліні «Захист Вітчизни».

Методи дослідження:

Для вирішення поставлених завдань нами були використані такі методи дослідження:

- **аналітичні:** аналіз нормативних документів, що регламентують викладання предмету «Захист Вітчизни», діяльність командного та викладацького складу по роботі з учнями та ученицями, керівників підрозділів службово-бойової підготовки, викладачів освітніх установ; мета-аналіз (кабінетне дослідження) та збір якісної емпіричної інформації; аналіз змісту та форм виховання учнів та учениць в школах допризовної підготовки та освітніх установах Міністерства освіти і науки України;
- **діагностичні:** експертні оцінки, бесіди із командним, викладацьким складу освітніх установ, вчителів предмету «Захист Вітчизни», суддів Всеукраїнських військово-патріотичних ігор «Джура» («Сокіл»), системний аналіз, узагальнення та статистично-математичні методи обробки емпіричних даних;

Виклад основного матеріалу. Виховна складова у сучасній українській системі освіти спрямована на форму-

вання «справжніх» чоловіків та жінок у відповідності до представлених у суспільстві ґендерних стереотипів.

В цьому аспекті необхідно зупинитися на предметі «Захист Вітчизни», який входить до інваріантної складової Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеня [20].

Даний навчальний предмет, на фоні законодавчо визначеної роздільності вивчення за статевою ознакою (у 10 та 11 класах – дівчата та хлопці навчаються разом, а у 9 класі – спільно, у формі факультативу) [14] називається, в обох випадках, «Захист Вітчизни», проте щодо дівчат він звучить з конкретизованим уточненням, як ««Основи медичних знань» для дівчат». Цікаво, що ті хлопці, які за релігійними переконаннями, чи у зв'язку із станом здоров'я є такими, що не можуть відвідувати предмет для хлопців чи є звільненими від вивчення початкових основ військової підготовки, а також із власної ініціативи, повинні вивчати предмет за програмою дівчат.

У Листі Міністерства № 1/9-343 від 01.07.2014 згадується і існуюча можливість дівчат щодо їхнього навчання у групах для юнаків, щоправда наголошується на винятковості та бюрократизмі такої процедури: «Як виняток, дівчата можуть навчатися за програмою для групи юнаків, за умови їх бажання, згоди батьків та відповідно до рішення педагогічної ради навчального закладу» [13, с. 116]. Саме цей аспект розглядається і в учнівському середовищі, і командним та викладацьким складом з позицій ґендерних стереотипів, щодо невідповідності такого роду ситуації «прийнятим» нормам та якостям поведінки чоловіків і жінок [6]. Це яскраво демонструє назва предмету, уточнено адресована дівчатам - ««Основи медичних знань» для дівчат», відображаючи, у повній мірі представлення про жіночу роль та виступаючи дочірнім до «основного» предмету, який вивчають хлопці – «Захист Вітчизни», закріпленого законодавством.

Поділ класів здійснюється відповідно до ще прийнятих 20.02.2002 р. наказів Міністерства освіти і науки України № 128 та зареєстрованих у Міністерстві юстиції України від 6.03.2002 р. №229/6517 т.зв. «Нормативів наповнюваності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп подовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» [5].

Цікаво, що у діючому застарілому Наказі з 2002 р. і до сьогодні відсутнє згадування предмету «Захист Вітчизни», а присутня лише норма «При проведенні уроків з основ здоров'я та фізичної культури з кількістю більше 27, але не менше 8 учнів у 10-12-му класах (окремо для хлопців і дівчат)» [21], якою користуються при вивченні предмету «Захист Вітчизни».

Згадується цей предмет у т.зв. листі-роз'ясненні Міністерства освіти і науки України від 09.10.2002 № 1/9-444 у застарілій редакції та доцільності поділу за статтю: «Міністерство освіти і науки на численні запити щодо поділу класів на групи при здійсненні допризовної підготовки учнів-юнаків та медично-санітарної підготовки учениць роз'яснює. Допризовна підготовка учнів-юнаків та медично-санітарна підготовка учениць у 10 і 11-му класах здійснюється за різними навчальними програмами окремо з юнаками та дівчатами по 1 годині на тиждень» [14].

Зазначимо, що «допризовна підготовка учнів-юнаків» та «медично-санітарна підготовка учениць» є застарілим радянським терміном, а на їх зміну сьогодні прийшла правонаступниця – дисципліна «Захист Вітчизни».

Станом на 2015-2016 навчальні роки уроки проводяться відповідно до календарного плану по 1,5 години на тиждень у 10, 11 класах та 1 годині у 9 класі [7], [8].

Аналіз планів та підручників [4], [27] демонструє, що основною метою предмета «Захист Вітчизни» (для дівчат) являється підготовка до соціальної ролі лише обслуговуючого персоналу у питаннях «Захисту Вітчизни»:

«Метою предмета «Захист Вітчизни» є виховання здорової, гармонійно розвиненої молодої людини – *громадянина* України […], зобов'язані піклуватись про своє здоров'я та здоров'я дітей і т.д.» [17, С. 3-4].

Крім того, наголошується на першочерговості національної безпеки (прерогативи хлопців), а незначна згадка про необхідність здоров'я населення (тобто компетенції дівчат) зумовлена його погіршенням через «виходу з-під контролю» процесів виродження та депопуляції [17, С. 3-4].

У той же час, мета предмету «Захист Вітчизни» [3], [4] для хлопців сформульована як: «розвиток особистості учнів, формування їх готовності до захисту Вітчизни […] формування почуття патріотичної свідомості та національної гідності» [13, с.115].

Результати контент-аналізу навчальної програми і проектів навчальних програм «Захисту Вітчизни» [18], на фоні патріархатного змісту та існуючого ґендерного дисбалансу щодо ґендерної репрезентації (хлопці представлені в 4 рази частіше), засвідчили існування значної подібності із планами 20-річної давності [5] та перекликаються із програмами 90-х років курсу «Обов'язкова підготовка громадян до служби», що викладався у Російській Федерації в 90-х роках [22], [23]. В свою чергу останній бере свої витоки із «початкової військової підготовки» (пвп), що викладалася в СРСР, щоправда, в останньому, «пвп» вчили дівчата [2].

На сьогодні, у відповідності до Державного стандарту предмет «Захист Вітчизни» вивчається хлопцями за трьома основними змістовими лініями:

- основи військової справи та військово-патріотичне виховання;
- основи попередження і захисту у надзвичайних ситуаціях;
- основи медичних знань, надання першої допомоги [13, с. 115].

Дівчата допущені лише до вивчення останньої змістовної лінії. Крім того, існує проблема можливості зміни хлопцями своєї основної навчальної програми на «Основи медичних знань», причиною якої може бути лише релігійна позиція старшокласника.

Говорячи про впровадження ґендерної складової на уроках «Захисту Вітчизни» необхідно зупинитися на констатації суті ґендерного підходу в освітньому процесі. Штильова Л.В. однією з перших зауважила, що термін «ґендерний підхід» передбачає методологічний рівень розуміння проблем. За її визначенням, ґендерний підхід - це певна деконструкція усталених обмежень у культурі, які визначають розвиток потенціалу особистості, поєднуючись із статевим фактором, та наступним створенням умов для максимальної самореалізації та розкриття здібностей осіб обох статей в процесі педагогічної взаємодії [29, с.209].

У Словнику ґендерних термінів, під даною дефініцією розуміється гармонізація взаємин чоловіків і жінок у суспільстві, яка немислима без реаль-

ного прагнення соціуму до вирівнювання їх статусів [28].

Словник «Сучасне ґендерне мислення» трактує дефініцію під кутом планування ґендерних стратегій та ґендерного аналізу наслідків їх впливу на чоловіків та жінок, розглядаючи їх не ізольовано один від одного, а в системі динамічних взаємовідносин, що склалися у суспільстві.

Виступаючи своєрідним результатом соціального замовлення суспільства у відповідь на нові виклики, які принесли з собою Революція Гідності та збройний конфлікт 2014-2015 рр., саме ґендерний підхід постає новим фактором модернізаційних реконструкцій співжиття статей, насамперед, в освіті [19, С.17], що характеризується системністю та комплексністю із певними структурними елементами.

На думку Вихор С. Т. ґендерний підхід в освіті повинен передбачати такі його основні компоненти: «відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення ґендерних стереотипів; урахування соціально-статевих відмінностей» [1, с. 55].

Разом з тим, науковці [9], [15], обумовлюючи актуальність впровадження ґендерного підходу в освіту, трактують сучасний освітній процес у площині т.зв. статево-рольового підходу, який визначає традиційні напрямки педагогічного процесу на роль та призначення хлопців і дівчат у соціумі.

Даний підхід особливо яскраво спостерігається на уроках «Захисту Вітчизни», виявляючи свою специфічність. Вона полягає у чіткій поляризації продиктованих суспільством функцій майбутніх чоловіків та жінок, вираженні ієрархії соціостатевих ролей, де хлопці повинні займати більш значущу соціальну позицію (захист Вітчизни, патріотизм, право на захист та владу тощо), а позиція дівчат – як обслуговуючої та підлеглої («помічник» та «відновлювач» чоловічих сил, його обслуговування тощо).

Саме ґендерний підхід повинен розширити життєвий простір обох статей з реально рівним доступом до вивчення обох дисциплін («Основ медичної підготовки» та «Захисту Вітчизни») задля розвитку особистісних здібностей та максимального розкриття потенціалу кожного учня та учениці у процесі вивчення даних дисциплін. Цей процес повинен відбуватися на фоні оволодіння ґендерною чутливістю викладацьким та командним складом дисципліни «Захисту Вітчизни»; оперуванням методикою ґендерного підходу до процесів соціалізації хлопців та дівчат під час викладання основ початкової військової підготовки [12, С.8], вивільненням патріархального мислення командного та викладацького складу предмету «Захисту Вітчизни» від статево-рольових стереотипів та запобіганням ситуацій соціальної стигматизації за статевою ознакою.

Особливим пунктом під час запровадження рівних можливостей статей у питаннях їх самореалізації на уроках «Захист Вітчизни» повинна стати масштабна просвітницька діяльність у напрямку спростувань існуючих груп ґендерних стереотипів, формуючи, таким чином, особливо новий тип мислення патріота/патріотки своєї Вітчизни з розвиненим відчуттям чутливості до різного роду відмінностей (статевих, вікових тощо). Для реалізації даного пункту необхідно звернутися до забутих прикладів історіографії в питаннях участі жінок у житті держави, захисту своєї землі, самопожертви, тобто перегляду традиційної «публічної історії». Тому необхідно «вписати»

жінок в історію війська де б ці приклади ретранслювались не тільки під час викладання «Захисту Вітчизни», а й у зміст інших дисциплін та заходів патріотичного спрямування в освітніх закладах. У процесі реалізації ґендерного підходу важливо, щоб на фоні емансипації жінки, відбувався «діалог статей» [24, с.26] та не було тотального превалювання одної з них.

Приклад таких історіографічних розвідок були оприлюднені авторським колективом у праці [26]. Констатуємо, що при наявному забутті жінки в історії, сьогодні необхідно запобігти і новій спробі нівелювання ролі та значення жіночого чинника в революційних подіях та питаннях захисту Вітчизни під час проведення антитерористичної операції в 2014-2015 рр., що є умовою формування високої патріотичної свідомості при новому ставленні до історії, культури згідно прийнятої «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 16.06. 2015 р. [10, С.8].

Крім того, вагомий вплив на формування старшокласників, відповідно до цілей суспільства, здійснює «прихований навчальний план». Саме «прихований навчальний план» нав'язує хлопцям та дівчатам відповідну соціальну роль через конструювання, як безпосередніми уроками, так і неявними формами навчально-виховного процесу (т.зв. «метауроками») традиційних ґендерних стереотипів та упереджень, підтримуючи відповідний ґендерний дисбаланс [19, с. 477].

Тому необхідно визнати, що вивчення предмету «Захист Вітчизни» є відлунням статево-рольової виховної теорії, де і далі відбувається традиційна (патріархатна) соціалізація, яка будується на жорсткому соціостатевому конструюванні світу, де чоловіче – домінуюче, жіноче – другорядне. Крім того, нівелюється сама військово-патріотична та первинна військова підготовка, оскільки законодавчо питання захисту Вітчизни, патріотизму, прийняття рішень тощо отримують тільки хлопці.

У той же час, було б абсолютно невірно вважати, що учнівська молодь проявляє цілковиту конформну поведінку, погоджуючись на виконання тієї соціальної ролі, яку законодавство та суспільні стереотипи накладають на неї у межах викладання дисципліни хлопцям чи дівчатам.

Так, в 2015 році, через передбачене законодавством суперечливе право обирати дівчатам програму хлопців [13, с. 116], близько третини учениць з третини бажаючих зуміли побороти суспільне клеймо та бюрократичну тяганину [16], маючи можливість опановувати «Захист Вітчизни для юнаків», який, по своїй структурі та суті, передбачений для хлопців. Проте навіть в цьому випадку здебільшого зберігається роздільність навчання – з таких дівчат формуються окремі взводи з різних шкіл за статевим принципом. Це, в свою чергу, призводить до певних проблем у процесі опанування дівчатами цього предмету:

- відсутністю сучасного методологічного інструментарію по навчанню та вихованню дівчат в умовах патріархальної дисципліни «Захист Вітчизни»;
- деіндивідуалізацією особистості дівчат у зв'язку із жорсткою нормативністю в питаннях дотримання військової форми одягу, комунікації;
- необхідністю у формуванні нормативно-регламентованого стилю поведінки в умовах військового середовища, що передбачає копіювання усіх сторін життя та процесів регламентованої вій-

ськової субординації, чоловічих «правил гри» у проектуванні та прийнятті рішень, з наступною реалізацією їх в життя;

- наявністю особливого типу вербального спілкування, що заснований на патріархально спрямованій військовій термінології згідно Військових Статутів Збройних Сил України («Так точно», «Ніяк ні», «Дозвольте звернутись», «Винуватий», «Курсант (!) *(прізвище)* за Вашим наказом прибув», «ЗахиснИК Вітчизни» і т.д.).
- особистісної нетерпимості викладачів та командирів з однієї сторони, та юнацького колективу з іншої до присутності жінки у «традиційній» чоловічій сфері – захисту Вітчизни.
- патріархально-стереотипним мисленням щодо місця і ролі жінки у військових формаціях: *«окраса колективу», «не жіноча справа»* тощо.

Необхідно визнати, що не завжди під час вивчення «Захисту Вітчизни» дівчата можуть себе реалізувати нарівні з хлопцями через нерівнозначність фізіологічних та фізичних можливостей (наприклад, «Фізична підготовка»). В цьому випадку необхідно враховувати відмінності між учнями (під час навчання дисципліни – курсантами) різних статей. Насамперед, за будовою тіла. Так, за даними науки, чоловіки на 8% міцніші та на 7% вищі за статурою. Довжина жіночого тіла на 10 см є меншою чоловічого, зростання ж становить 93% від зростання чоловіків. М'язова тканина дівчат складає 32-35% від загальної маси тіла, натомість чоловіків - 40% [25, с. 16-19]. Звичайно, все це впливає на зниження працездатності, витривалості, нездатності освоїти повною мірою деякі предмети. Та все ж, в умовах вже вищих військових навчальних закладів дівчатами освоєні практично всі види занять, включно з фізичною підготовкою, і початкова військова підготовка в середній школі, в такому випадку, стала б першим кроком на шляху до успішної професіоналізації та реалізації можливостей дівчатами в умовах вже військового вишу.

Тому, на відміну від статево-рольового підходу, заснованого на сформованих стереотипах, ґендерний підхід врахує особистісні можливості і здібності кожного, а не статеву приналежність. Використання ґендерного підходу, при організації навчально-виховного процесу взводів з дівчатами, дозволить більш гнучко, з урахуванням особливостей учениць та учнів організувати процес викладання та вивчення «Захисту Вітчизни».

Він повинен бути врахований на макрорівні (у вигляді законодавчо обґрунтованої системи викладання предмету «Захисту Вітчизни» для обох статей, обґрунтовуючи практичну недоцільність та архаїстичність роздільного навчання, і на мікрорівні (орієнтацію на нейтралізацію та пом'якшення відмінностей між статями під час навчального процесу у ході вивчення» Захисту Вітчизни») [11].

Тому ґендерний підхід у питаннях навчання і виховання хлопців та дівчат, під час вивчення предмету «Захисту Вітчизни», повинен дозволити «відійти» від усталених традиційних міркувань щодо «мужності» та «жіночності», які осмислюються конструктами індивіда та культури. Використання ґендерного підходу під час вивчення предмету «Захист Вітчизни» надасть можливість відійти від традиційних ґендерних стереотипів, які на уроках «Захисту Вітчизни» ретран-

слюються особливо яскраво.

Практична реалізація ґендерного підходу обумовлена запитом суспільства на виховання особистості, яка здатна з готовністю реагувати на нові умови та виклики української дійсності, принесені збройним конфліктом на Сході країни та наявною постійною військовою загрозою з боку Росії. Для цього необхідно інтегрувати результати ґендерних досліджень як в роботу загальноосвітніх закладів, так і здійснення просвітницької роботи з командно-викладацьким складом.

Перспективами розвитку наукових досліджень є розробка та інтеграція ґендерної складової під час викладання предмету «Захист Вітчизни» у 9-11 класах, що дозволить відійти від традиційного статево-рольового трактування про поняття «мужності» та «жіночності», які є конструктами індивіда та культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 264 с.*
2. *Допризывная подготовка в СССР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://ciwar.ru/armiya-20-vek/sovetskaya-armiya-1970-1990/doprizyvnaya-podgotovka-v-sssr/. – Назва з екрану.*
3. *Захист Вітчизни. 10 клас (рівень стандарту), авт. Пашко К. О., Герасимов І. М., Щирба І. П., Фуко М. М., вид. «Астон», 2010;*
4. *Захист Вітчизни. 11 клас (рівень стандарту, академічний, профільний-для хлопців), авт. Пашко К. О., Герасимов І. М., Щирба І. П., Фуко М. М., вид. «Астон», 2011;*
5. *Інструктивно-методичний лист про основи захисту Вітчизни у 2004/05 навчальному році [Текст] // Фізичне виховання в школі. – 2004. – №3. – С.6-7.*
6. *Калабихина И. Методология гендерного анализа / И. Калабихина// Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. Под общ. ред. В. И. Успенской. – Тверь, 1999. – С. 23–31.*
7. *Календарне планування "Захист Вітчизни, навчання дівчат, 1,5 годин на тиждень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.docme.ru/doc/1088587/kalendarne-planuvannya--zahist-v%D1%96tchizni---navchannya-d%D1%96vchat-.... – Назва з екрану.*
8. *Календарне планування "Захист Вітчизни, навчання юнаків, 1,5 годин на тиждень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://www.docme.ru/doc/1088992/kalendarne-planuvannya--zahist v%D1%96tchizni---navchannya-yunak%D1%96v-.... – Назва з екрану.*
9. *Клецина І. Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект. // Ґендерна педагогіка: Хрестоматія. / За ред. В. Гайденко. Суми, 2006.*
10. *Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641*
11. *Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. - 2001. - №2. - С.105-112.*

12. *Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 406 с.*
13. *Лист Міністерства № 1/9-343 від 01.07.2014 «Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі».*
14. *Лист-роз'яснення Міністерства освіти і науки України від 09.10.2002 № 1/9-444. Режим перегляду: metodist.ucoz.com/nova/2014-2015/doc/zv_rozpodil.doc*
15. *Луценко О. А. Ґендерна освіта й педагогіка // Основи теорії ґендеру. К., 2004. С. 476–583.*
16. *Матат, Д.Д. "Захист Вітчизни": для "альтернативників" іншої програми не буде [проект навчальної програми] / Д. Д. Матат // Фізичне виховання в рідній школі: науково-метод. журнал. К., - 2015, - N 3, С.35.*
17. *Міненко, М. І. Захист Вітчизни. (Основи медичних знань): підручник для 10 кл. загальноосвітніх навч. закл. Рівень стандарту. [Електронний ресурс] / М. І. Міненко . – Харків : Б.в., 2010.*
18. *Міністерство освіти і науки України. Навчальна програма "Захист Вітчизни: 10-11 кл. / проект// Фізичне виховання в рідній школі - наук.-метод. журрнал. - К., 2015. - №1. - с.2-25.*
19. *Основи теорії гендеру : навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – 536 с.*
20. *Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 27.08.2010 № 834». Наказ Міністерства № 657 від 29.05.2014*
21. *Про затвердження Нормативів наповнюваності груп дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів), груп подовженого дня і виховних груп загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах.*
22. *Програма курса обязательная подготовка граждан к военной службе// Физическая культура в школе. - 1995. - №2 - С. 77-80.*
23. *Програма курса обязательная подготовка граждан к военной службе// Физическая культура в школе. - 1995. - №2 - С. 77-80.*
24. *Пушкарева, Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в си-стеме исторических наук / Н.Л. Пушкарева // Женщина. Гендер. Культура. – М:МЦГИ, 1999. – С. 15–34.*
25. *Сологубов Е. Б.Физиологические основы спортивной тренировки женщин: лекция. Л.: ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1987. С. 16-19.*
26. *Топоренко О.Ю. Жінка в епоху козацтва: актуальність та перспективи викладу // Гендерна політика міст : історія і сучасність : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 6 – 7 жовтня 2015 р. / [редкол.: Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко, З. О. Першай та ін.] ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. – Вип. 5. – С. 291-295.*
27. *Фука М.М. Основи медико-санітарної підготовки. Посібник для вчителя. 10 клас.– Тернопіль: Астон, 2006. – 160 с.*
28. *Хрисанова С. Ф. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех [Текст] / С. Ф. Хрисанова ; Міжнародний фонд "Панна". - Х. : САБО-ЛТД,*

2002. - 99 с. - (Серия "Драма Прекрасной Дамы : парадоксы современного равенства мужчин и женщин. Гендерный подход к известной проблеме")

29. *Штылёва Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Vikhor S. T. Genderne vikhovannya uchniv starshogo pidlitkovogo ta rannogo yunatskogo viku: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / S. T. Vikhor. – Ternopil. 2006. – 264 s.*
2. *Doprizyvnaya podgotovka v SSSR [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : URL: http://ciwar.ru/armiya-20-vek/sovetskaya-armiya-1970-1990/doprizyvnaya-podgotovka-v-sssr/. – Nazva z ekranu.*
3. *Zakhist Vitchizni. 10 klas (riven standartu). avt. Pashko K. O.. Gerasimov I. M.. Shchirba I. P.. Fuko M. M.. vid. «Aston». 2010;*
4. *Zakhist Vitchizni. 11 klas (riven standartu. akademichniy. profilniy-dlya khloptsiv). avt. Pashko K. O.. Gerasimov I. M.. Shchirba I. P.. Fuko M. M.. vid. «Aston». 2011;*
5. *Instruktivno-metodichniy list pro osnovi zakhistu Vitchizni u 2004/05 navchalnomu rotsi [Tekst] // Fizichne vikhovannya v shkoli. – 2004. – №3. – S.6-7.*
6. *Kalabikhina I. Metodologiya gendernogo analiza / I. Kalabikhina// Feminizm i gendernyye issledovaniya. Khrestomatiya. Pod obshch. red. V. I. Uspenskoy. – Tver. 1999. – S. 23–31.*
7. *Kalendarne planuvannya "Zakhist Vitchizni. navchannya divchat. 1.5 godin na tizhden [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : URL : http://www.docme.ru/doc/1088587/kalendarne-planuvannya--zahist-v%D1%96tchizni---navchannya-d%D1%96vchat-.... – Nazva z ekranu.*
8. *Kalendarne planuvannya "Zakhist Vitchizni. navchannya yunakiv. 1.5 godin na tizhden [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : URL : http://www.docme.ru/doc/1088992/kalendarne-planuvannya--zahist v%D1%96tchizni---navchannya-yunak%D1%96v-.... – Nazva z ekranu.*
9. *Kletsina I. Genderna identichnist i prava lyudini: psikhologichniy aspekt. // Ґenderna pedagogika: Khrestomatiya. / Za red. V. Gaydenko. Sumi. 2006.*
10. *Kontseptsiya natsionalno-patriotichnogo vikhovannya ditey ta molodi dodatok do nakazu Ministerstva osviti i nauki Ukraïni vid 16. 06. 2015 r. № 641*
11. *Kostikova I.. Mitrofanova A.. Pulina N.. Gradskova Yu. Perspektivy gendernogo obrazovaniya v Rossii: vzglyad pedagoga // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - 2001. - №2. - S.105-112.*
12. *Kravets V. P. Genderna pedagogika. Navchalniy posibnik. – Ternopil: Dzhura. 2003. – 406 s.*
13. *List Ministerstva № 1/9-343 vid 01.07.2014 «Pro organizatsiyu navchalno-vikhovnogo protsesu u zagalnoosvitnikh navchalnikh zakladiv i vivchennya bazovikh distsiplin v osnovniy shkoli».*
14. *List-roz'yasnennya Ministerstva osviti i nauki Ukraïni vid 09.10.2002 № 1/9-444. Rezhim pereglyadu: metodist.ucoz.com/nova/2014-2015/doc/zv_rozpodil.doc*

15. *Lutsenko O. A. Ґenderna osvita y pedagogika // Osnovi teorії renderu. K.. 2004. S. 476–583.*
16. *Matat. D.D. "Zakhist Vitchizni": dlya "alternativnikiv" inshoї programi ne bude [proyekt navchalnoї programi] / D. D. Matat // Fizichne vikhovannya v ridniy shkoli: naukovo-metod. zhurnal. K.. - 2015. - N 3. S.35.*
17. *Minenko. M. I. Zakhist Vitchizni. (Osnovi medichnikh znan): pidruchnik dlya 10 kl. zagalnoosvitnikh navch. zakl. Riven standartu. [Elektronniy resurs] / M. I. Minenko . – Kharkiv : B.v.. 2010.*
18. *Ministerstvo osviti i nauki Ukraïni. Navchalna programa "Zakhist Vitchizni: 10-11 kl. / proyekt// Fizichne vikhovannya v ridniy shkoli - nauk.-metod. zhurrnal. - K.. 2015. - №1. - s.2-25.*
19. *Osnovi teorії genderu : navchalniy posibnik. – K. : «K.I.S.». 2004. – 536 s.*
20. *Pro vnesennya zmin do nakazu Ministerstva osviti i nauki Ukraïni vid 27.08.2010 № 834». Nakaz Ministerstva № 657 vid 29.05.2014*
21. *Pro zatverdzhennya Normativiv napovnyuvanosti grup doshkilnikh navchalnikh zakladiv (yasel-sadkiv) kompensuyuchogo tipu. klasiv spetsialnikh zagalnoosvitnikh shkil (shkil-internativ). grup podovzhenogo dnya i vikhovnikh grup zagalnoosvitnikh navchalnikh zakladiv usikh tipiv ta Poryadku podilu klasiv na grupi pri vivchenni okremikh predmetiv u zagalnoosvitnikh navchalnikh zakladakh.*
22. *Programa kursa obyazatelnaya podgotovka grazhdan k voyennoy sluzhbe// Fizicheskaya kultura v shkole. - 1995. - №2 - S. 77-80.*
23. *Programa kursa obyazatelnaya podgotovka grazhdan k voyennoy sluzhbe// Fizicheskaya kultura v shkole. - 1995. - №2 - S. 77-80.*
24. *Pushkareva. N.L. Gendernyye issledovaniya: rozhdeniye. stanovleniye. metody i perspektivy v si-steme istoricheskikh nauk / N.L. Pushkareva // Zhenshchina. Gender. Kultura. – M:MTsGI. 1999. – S. 15–34.*
25. *Sologubov E. B.Fiziologicheskiye osnovy sportivnoy trenirovki zhenshchin: lektsiya. L.: GDOIFK im. P. F. Lesgafta. 1987. S. 16-19.*
26. *Toporenko O.Yu. Zhinka v epokhu kozatstva: aktualnist ta perspektivi vikladu // Genderna politika mist : istoriya i suchasnist : materiali IV mizhnar. nauk.-prakt. konf.. Kharkiv. 6 – 7 zhovtnya 2015 r. / [redkol.: N. V. Bibik. G. G. Fesenko. Z. O. Pershay ta in.] ; Kharkiv. nats. un-t misk. gosp-va im. O. M. Beketova. – Kharkiv: KhNUMG im. O. M. Beketova. 2015. – Vip. 5. – S. 291-295.*
27. *Fuka M.M. Osnovi mediko-sanitarnoї pidgotovki. Posibnik dlya vchitelya. 10 klas.– Ternopil: Aston. 2006. – 160 s.*
28. *Khrisanova S. F. Slovar gendernykh terminov. Gendernoye prosveshcheniye dlya vsekh [Tekst] / S. F. Khrisanova ; Mizhnarodniy fond "Panna". - Kh. : SABO-LTD. 2002. - 99 s. - (Seriya "Drama Prekrasnoy Damy : paradoksy sovremennogo ravenstva muzhchin i zhenshchin. Gendernyy podkhod k izvestnoy probleme")*
29. *Shtyleva L. V. Faktor pola v obrazovanii: gendernyy podkhod i analiz / L. V. Shtyleva. M.: PER SE. 2008. – 316s.*

ЦЮНЯК О.П.,
викладач, кандидат
педагогічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені В. Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена проблемі професійного іміджу сучасного вчителя початкових класів, який розглядається як ознака високої професійної культури та особистісної якості педагога. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкрито сутність поняття «професійний імідж сучасного вчителя початкових класів», визначено його ключові характеристики. Особливу увагу приділено питанню зовнішнього вигляду сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу України.

Ключові слова: *професійний імідж, інтелігентність, сучасний вчитель початкових класів, загальноосвітній навчальний заклад України.*

Статья посвящена проблеме профессионального имиджа современного учителя начальных классов, который рассматривается как признак высокой профессиональной культуры и личностного качества педагога. На основе анализа психолого-педагогічних исследований раскрыта сущность понятия «профессиональный имидж современного учителя начальных клас сов», определенно его ключевые характеристики. Особенное внимание уделено вопросу внешнего вида современного педагога общеобразовательного учебного заведения Украины.

Ключевые слова: *профессиональный имидж, интеллигентность, современный учитель начальных классов, общеобразовательное учебное заведение*

The article is devoted to the problem of the professional image of modern primary school teacher. The image is considered as a feature of high professional culture and personal quality of a teacher. Modern system of education has to correspond to the high requirements of society to the

УДК 371.132

© ЦЮНЯК О.П., 2016

personality of a teacher. However, the teachers perform an important social mission – teach, educate, form personality. The modern teacher actively participates in the political, social and public life of a country, creatively works in the fields of education, science, culture, art, that proves their persistence and responsibility for future of society and country in general. It is worth noting that future of our society will depend on present results of work of our teachers. Based on the analysis of psychological and pedagogic research, the article discloses the essence of the concept "professional image of modern primary school teacher", and determines its key characteristics. The pupils of primary school are striving for following, and they need to have an excellent example in their front. Peculiar attention is paid to the issue of appearance of modern teacher at the general educational establishment of Ukraine. Nice appearance of a teacher shall first attract attention of the pupils, then will wake up desire to learn the discipline, and then the teacher shall become an example for schoolchildren.

Key words: *professional image, intelligence, modern primary school teacher, general educational establishment of Ukraine*

Потрібна маленька монографія на таку тему,
як вплив одягу вчителя на характер учнів,
вплив міміки вчителя на виховання характеру учня.
Все це найдрібніші деталі, які вимагають уваги.
А.С. Макаренко

Постановка проблеми. Сьогодні стає очевидним, що досягнення цілей освітнього процесу багато в чому пов'язано з особистісним потенціалом учителя, його професійною культурою. Професійна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній найбільш повно відображені духовні та матеріальні цінності освіти й виховання, способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для здійснення освітньо-виховного процесу. І тому не потребує додаткових доказів твердження, що вчителі виконують важливу соціальну місію – навчають, виховують, формують особистість.

Загальновідомо, нова освітня філософія ставить сучасні завдання і вимоги перед тими, хто готує майбутнє нашої держави. Людина, яка обрала професію педагога, відповідальна за все що знає і вміє. Передусім, сучасний учитель бере активну участь у політичному, суспільно-громадському житті країни, плідно працює у царині освіти, науки, культури, мистецтва, що свідчить про його наполегливість,

відповідальність за долю суспільства і держави в цілому. Варто зазначити, які результати праці педагогів сьогодні – таким буде наше суспільство завтра.

Практика доводить, що сучасній освіті потрібен ерудований педагог, з високим рівнем культури і педагогічної майстерності, котрий працюватиме на перспективу. На наше переконання, саме педагоги мають бути своєрідним еталоном, взірцем для молоді, їм потрібно бути не тільки фахівцем високого рівня, а й вишуканою, вихованою людиною, тобто дотримуватись певного професійного іміджу. Відтак, вчителі постійно перебувають у полі зору учнів, батьків, колег. І як стверджував американський фахівець з менеджменту Генрі Р.Мільора: «Другої можливості справити перше враження у вас не буде». Сучасна освітня система має відповідати високим вимогам суспільства до особистості педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя початкових класів деякою мірою висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов та ін.); формування педагогічного іміджу та «професійного образу «Я» майбутнього педагога (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов та ін.); закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти (І. Зязюн, Г. Закорченна, В. Сухомлинський та ін.).

Мета статті – розкрити сутність поняття «професійний імідж сучасного вчителя початкових класів».

Виклад основного матеріалу. Образ вчителя в історії вимальовувався поступово. У Давньогрецькій державі педагог стояв поряд з філософом, божественним поетом, оратором, пророком-віщуном, царем. Він служив істині, був провісником правди, добра, краси, володів ораторським та евристичним мистецтвом, «сократівським» методом ведення бесіди, чітко висловлював свою точку зору, був творчою людиною. У Давній Греції та Римі вчитель уособлював у собі образ добропорядного громадянина, якому притаманні моральні якості: чесність, порядність, скромність, доброзичливість, передбачливість. Православна традиція Середньовіччя вбачала в образі педагога людину, що володіла «християнськими чеснотами», «мудрістю розуму», «мудрістю серця». В період епохи Відродження від вчителя вимагалося бути освіченим і завжди прагнути до розширення знань і досвіду. Епоха Просвітництва трактувала твердження, що вчителем має бути не просто освічена людина, а людина, яка передає дітям свої знання. Педагог, насамперед, повинен щиро любити дітей, організовувати навчання і виховання на основі знань про фізичні і психічні особливості учнів, виявляти у своїй діяльності педагогічний такт.

Вітчизняний педагог Григорій Сковорода був взірцем гармонії, мудрості і таланту педагога. Він створив етичний ідеал вільної, незалежної людини, наставника молоді.

К.Ушинський справедливо вважав, що справа вчителя скромна ззовні – є однією з великих справ в історії людства. Виховання «має просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежав ясний скарб добра»[7, 224 с.]

Видатний український педагог А. Макаренко стверджував, що вчитель не може нехтувати естетикою свого зовнішнього вигляду.

Образ ідеального педагога вимальовується і в творах В.Сухомлинського,

який узагальнив усі вимоги до цілісної моделі особистості та сформував сто порад вчителю школи. Педагог особливу увагу звертав на внутрішню культуру, етику поведінки і спілкування. Вважав, що вчителю, перш ніж робити зауваження учню, слід легко доторкнутися до плеча чи покласти руку на голову, заглянути в очі. Така поведінка вчителя є справді гуманною.

І все ж таки, погоджуємося із Дістервегом, який зазначав: «Учитель повинен свідомо йти в ногу із сучасністю».

Якщо ти думаєш на рік вперед – посади насіння,

Якщо ти думаєш на десятиріччя вперед – посади дерево,

Якщо ти думаєш на століття вперед – виховай людину!

Думати на «століття вперед» – основна професійна місія сучасного педагога. Саме в його руках майбутнє покоління держави. Від того, яким буде вчитель в очах свої учнів, від іміджу, – залежить дуже багато. Образ педагога залишається у пам'яті дитини назавжди.

Сучасний етап дослідження вимог до особистості вчителя можна назвати іміджевим. Це період створення нових іміджевих технологій, які розкривають сучасні підходи до побудови іміджу та їх вплив на особистість.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування іміджу педагога, відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та світі.

Імідж – це своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудувати взаємини з навколишнім світом. Як засвідчує аналіз літератури, імідж – уявлення про людину, що складається на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків та ін. Педагогічний імідж – це безпосереднє уявлення учнів, вихованців, колег про зовнішній вигляд педагога.

У своїх працях С.Ф. Русова так характеризувала вчителя «нової школи»: «Велике значення в школі має приклад вчителя: це повинна бути виняткової краси людина, яка своїми переконаннями, всією своєю поведінкою повинна впливати на своїх учнів. Нині, коли школа набуває такого великого значення як осереддя найкращого соціального виховання, коли школа є не тільки науковою організацією, а такою, що морально виховує, вчитель не сміє бути якимось ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну винагороду за працю, а більш гуманне завдання [4, С. 5-104].

Особливої значущості набуває імідж учителя в умовах початкової школи. Адже учні початкових класів у всьому прагнуть до наслідування, їм необхідно мати перед собою прекрасний взірець. Від того, як молодший школяр сприймає педагога, який вплив той справляє на учня, залежить ставлення дитини до школи і до навчання. Безперечно, молодші школярі часто переносять своє ставлення до вчителя, його іміджу, поведінки, манер, на всю школу, або й систему навчання загалом. Ставлення до навчання, той образ учителя й школи, що залишається в учнів на все життя, впливає на формування їхньої особистості. Ця ідея знаходить розвиток у працях українських учених, які опікуються сучасними проблемами початкової освіти. Так, академік О.Я. Савченко вважає, що перший вчитель відіграє виняткову роль у навчанні та вихованні молодшого школяра: «Особистісні якості педагога надають про-

цесу навчання ціннісно значущу спрямованість і своєрідність впливу через індивідуальну культуру спілкування, поведінку, почуття тощо. Гуманний педагог, прилучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності» [5, С.91-92].

Дослідниця Л.Г. Попова вважає, що професійний імідж учителя початкових класів з одного боку, має загальні риси, які притаманні тій чи іншій соціально-професійній групі, до якої він належить. З іншого боку, у процесі спілкування з різними соціально-віковими групами вчитель початкових класів виявляє свої індивідуальні якості, що не входять до набору стереотипних якостей професії. І, навпаки, в кожному вчителеві виявляються не тільки індивідуальні риси, що характерні для спілкування в певній соціальній групі, але й загальні, які формуються в процесі виконання професійної діяльності [3, С. 83-86].

Академік І.Д. Бех зазначає, що існує велика довіра і відкритість молодших школярів у їхніх стосунках з дорослими, особливо з учителем. Вони прагнуть у всьому наслідувати його моральний приклад, беззаперечно приймають висловлені ним погляди й оцінки життєвих явищ: «Багато що пов'язано з позицією вчителя: дитина уловлює її навіть в інтонації педагога , коли той читає вголос. Аналізуючи розповідь, картину, вчитель висловлює моральні й естетичні судження – і учні відповідно до них оцінюють події, взаємини людей, їхні вчинки і дії» [1, с.99].

Сьогодні стає дедалі очевидним, що у кожного вчителя виробився свій, власний стиль одягу, якого вони притримуються. Вчителі сучасності вміють «доглядати» за своїм зовнішнім виглядом, а саме слідкують за модними тенденціями, вміють правильно підібрати одяг, взуття та аксесуари, доглядають за волоссям (вміють робити гарні зачіски). Адже саме гарно підібраний одяг з правильно підібраними аксесуарами буде допомагати вчителю почувати себе впевненіше, а разом з цим його професійна діяльність буде успішнішою. Так, гарний зовнішній вигляд педагога буде привертати спочатку увагу учнів, потім бажання вчити той предмет, який викладає педагог, а потім вчитель стане взірцем для школярів. Правильно підібрані тон розмови, тембр голосу, доречні рухи багато в чому визначають той образ, у якому вчитель з'являється перед учнями й колегами.

Імідж педагога може бути як позитивним так і негативним. Позитивний імідж – це не тільки елегантний, стильний, але разом із тим простий і зручний одяг, гарні манери, доброзичливість, гуманність, справедливість, а найголовніше любов до дітей та до своєї професійної діяльності, повага до учнів та колег. Вчитель з позитивним іміджем свідомо здійснює самопрезентацію. Він повинен подати себе, свій характер так, щоб викликати необхідне сприйняття в учнів. Негативний імідж, в свою чергу, уособлюється у вчителя, який не слідкує за своїм зовнішнім виглядом, а саме, як полюбляє говорити молодь, одягнений в те, «що перше випало з шафи». Педагоги з негативним іміджем працюють за шаблоном, емоційно скуті, мають підвищений рівень тривожності, байдужі до учнів.

Як випливає із зазначеного вище, зовнішність вчителя – досить вагомий аргумент для навчання, у якому повинен відбиватися багатий духовний світ, любов до дітей і турбота про них. Сьогодні діти не такі, як були раніше. Сучасним учням недостатньо власне

факту наявності школи та вчителя. Передусім їхню увагу привертає нова сукня або костюм наставника, зачіска, мобільний телефон тощо. І немодне вбрання викличе набагато більше насмішок, ніж незнання предмета викладання. Відтак, недалеко й до неповаги класу, учні якого не розуміють, що є речі, набагато важливіші, ніж ультрамодна спідниця чи MP3 плеєр. І пояснювати це дітям мають не тільки вчителі молодших класів, а й, як не дивно, батьки.

Таким чином, з огляду на зазначене можна стверджувати, що одяг сучасного педагога має бути стильним, елегантним, яскравим, простим і найголовніше зручним. Формуючи свій стиль і вибираючи одяг, вчитель найперше повинен звертати увагу на його зручність. Адже професія вчитель – це постійне писання крейдою на дошці, демонстрація наочних матеріалів, ходіння між партами, допомога учням тощо. Тому одягаючи певний одяг, потрібно подумати чи буде зручно виконувати всі ці дії і лише тоді одягати чи купувати його. Дотримуючись всіх правил та норм і не доводячи їх до критичності, педагог сформує власний професійний імідж.

Відомо, що діти є найсуворішими критиками. І бажають бачити вчителя із приємною зовнішністю, завжди одягнутого за модними тенденціями, зі стильною зачіскою, доглянутого і охайного, завжди усміхненого, справедливого, доброго і гуманного. Учням і вихованцям хочеться мати і бачити лише «найкращого вчителя». Адже, будь-який елемент чи деталь одягу наставника має виховне значення, а саме – виховання в учнів естетичного смаку. Вчитель з «ідеальним» зовнішнім виглядом стає еталонним зразком для школярів, діти намагаються в усьому бути схожими на свого «ідеального» вчителя. Вони старатимуться вивчати предмет якомога краще, щоб не засмучувати педагога, можуть навіть копіювати манери, поведінку, стиль одягу тощо. Отже, про такого вчителя можна сміливо сказати, що він має бездоганний професійний імідж.

Беззаперечно, імідж педагога розглядається нами як важливий аспект його професіоналізму, компонент професійної культури й засіб педагогічного впливу на школярів. Професійна культура невіддільна від культури зовнішнього вигляду, культури мови, естетичної культури, різнобічних інтересів і духовних потреб. Успішно спроектований професійний імідж впливає на самоствердження вчителя і його подальше професійне самовдосконалення.

Свого часу В.О. Сухомлинський звернув увагу на таке: «Стала тривіальною істина, що вплив особистості вчителя на вихованця ні з чим не можна порівняти і нічим не можна замінити, але ті, хто повторює цю істину, рідко розуміють, що особистість вчителя розкривається перед учнями в єдності слова і поведінки. Учитель у слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованця» [6, С. 321-330]. І далі: « ... кожен прояв педагога повинен відображати його особистість, його моральність, людяність, доброту, правдивість ... З учителя починається, по суті, пізнання дитиною світу людини; легко зрозуміти, що означає при цьому приклад учителя. Багато духовних багатств треба мати вихователю, щоб постійне самовиявлення його особистості діяло на учнів як стимул до самовдосконалення» [Так само, с.330].

Висновки. Без сумніву, сучасний вчитель початкових класів має бути високоморальною людиною, доступною і щирою у педагогічному спілку-

ванні, доброзичливою, тактовною та толерантною.

Без прагнення до постійного самовдосконалення (усвідомлення своїх недоліків й уміння їх виправити, здатність до самоконтролю й самоаналізу, побудова проблеми дій із самовиховання), педагог не може характеризуватися як носій високої професійної культури і має право учити доти, поки учиться сам – це заповідь повинна стати професійним кредо сучасного фахівця.

Будьте самі шукачами, дослідниками.
Якщо не буде вогника у вас,
вам ніколи не запалити його в інших.
В. Сухомлинський

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех./ – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.*
2. *Перелыгина Е.Б. Психология имиджа : учебное пособие для студентов / Перелыгина Е.Б./ М. : Аспект. Пресс, 2002 – 224 с.*
3. *Попова Л.Г. К вопросу об имидже современного педагога / Л.Г. Попова / Завуч начальной школы. – 2003. − № 3. – С. 83-86.*
4. *Русова С. Нова школа / В кн.: Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 //За ред. Є.І. Коваленко;[упоряд., прим. Є.І. Коваленко, І.М.Пінчук]. – К.: Либідь, 1997. – С.5 – 104.*
5. *Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко . – К.: СПД "Цудзинович Т.І." – 2007. – 204 с.*
6. *Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В кн.: Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С.321-330.*
7. *Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 2 / К. Д. Ушинський ; пер. з рос. / ред. кол. В. М. Столєтов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – 359 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bekh I.D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku : navch. posib. / I.D. Bekh./ – K.: Akademvydav, 2012. – 256 s.*
2. *Perelыhyna E.B. Psykholohyia ymydzha : uchebnoe posobye dlia studentov / Perelыhyna E.B./ M. : Aspekt. Press, 2002 – 224 s.*
3. *Popova L.H. K voprosu ob ymydzhe sovremennoho pedahoha / L.H. Popova / Zavuch nachalnoi shkolы. – 2003. − № 3. – S. 83-86.*
4. *Rusova S. Nova shkola / V kn.: Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory: U 2 kn. Kn. 2 //Za red. Ye.I. Kovalenko;[uporiad., prym. Ye.I. Kovalenko, I.M.Pinchuk]. – K.: Lybid, 1997. – S.5 – 104.*

5. *Savchenko O.Ia. Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity / O.Ia. Savchenko . – K.: SPD "Tsudzynovych T.I." – 2007. – 204 s.*
6. *Sukhomlynskyi V. O. Slovo vchytelia v moralnomu vykhovanni / V kn.: Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory: V 5-ty t. T. 5. – K.: Rad. shkola, 1977. – S.321-330.*
7. *Ushynskyi K. D. Vybrani pedahohichni tvory : v 2-kh t. T. 2 / K. D. Ushynskyi ; per. z ros. / red. kol. V. M. Stolietov (holova) ta in. – K. : Rad. shkola, 1983. – 359 s.*

ШЕРСТЮК Л.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра англійської
мови, Чорноморський державний
університет імені Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНА НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ЯК ФОРМА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Стаття пропонує аналіз форм і методів індивідуалізації навчання у ретроспективному аспекті. Індивідуальний підхід як засіб розвитку пізнавальної активності та самостійності, проблемного характеру навчання активно вивчався протягом XX століття. Представлено психолого-педагогічні та методологічні трактування терміну «індивідуалізація навчання». Доведено, що індивідуальний стиль діяльності викладача впливає на формування у студента індивідуальної стратегії навчання.

Ключові слова: *індивідуальна стратегія навчання, індивідуалізація навчання, підструктури особистості, індивідуальні стилі педагогічної діяльності, індивідуальний стиль діяльності.*

The article deals with the retrospective analysis of individualization forms and methods. An individual approach was first applied in Ancient Rome and Greece. Individual approach to teaching children became the subject of research in the 1950s. This teaching method was to make self-education process more effective. Teachers and psychologists studied students' characteristics and grouped them into individual learning styles. At the same time, scientists created the scale of personal activity to measure individual skills and to form strategies for increasing efficiency of talented students. Further research enabled distinguishing individual pedagogical styles, describing their advantages and disadvantages in some classrooms. Psychologists suggested four main substructures of an individual. Detailed characteristics of these substructures laid the basis for categorizing individual styles of activity and individual pedagogical style.

УДК 37.09+37.013.41]:005.21 **© ШЕРСТЮК Л.В., 2016**

The process of an individual pedagogical style formation is rather difficult and is closely connected with personal features of character. While forming an individual pedagogical style teachers should pay special attention to studying their skills. Teachers' effectiveness is much depended on communicative, organizational, creative, gnostic, and constructive skills to meet the common goals and set up feedback with students' upbringing and development. An individual pedagogical style also influences the formation of students' individual learning strategy.

Key words: *individual learning strategy, individualized education, substructures of an individual, individual pedagogical style, individual style of activity.*

Статья предлагает анализ форм и методов индивидуализации обучения в ретроспективном аспекте. Индивидуальный подход как способ развития познавательной активности и самостоятельности, проблемного характера обучения активно изучался на протяжении XX столетия. Представлено психолого-педагогические и методологические трактования термина «индивидуализация обучения». Доказано, что индивидуальный стиль деятельности преподавателя влияет на формирование индивидуальной стратегии обучения студента.

Ключевые слова: *индивидуальная стратегия обучения, индивидуализация обучения, подструктуры личности, индивидуальные стили педагогической деятельности, индивидуальный стиль деятельности.*

Сучасна вища школа використовує безліч способів і форм інноваційного навчання. Однією з найбільш ефективних форм, спрямованої на особистісний розвиток студентів, є індивідуальна стратегія навчання. Однак до сих пір немає однозначних відповідей на питання щодо сутності індивідуальної стратегії навчання, її призначення, методів її розробки та реалізації. Водночас, закордонний досвід (У. Барб, Г. Гарднер, Р. Еніс, К. Коттон, П. Міллер, М. Мілоун, Р. Свассинг) використання метакогнітивних, когнітівних, комунікативних, афективних, компенсаторних та інших стратегій навчання дозволяє вирішувати індивідуальні педагогічні, психологічні і соціальні проблеми студентів.

Метою даної статті є аналіз форм індивідуалізації навчання, описаних вітчизняними та зарубіжними вченими, задля визначення поняття «індивідуальна навчальна стратегія».

Останнім часом було проведено низку досліджень щодо індивідуальних стратегій навчання, індивідуальний навчальних траєкторій, індивідуальних маршрутів, але слід відмітити, що вищезазначені підходи є формами індивідуалізації навчання, представленої у різні періоди у дослідженнях О. Бударного, В. Володька, В. Гладких, О. Кірсанова, Г. Кумаріної, С. Ніколаєвої, Є. Рабунського, І. Унт та інших дослідників.

Відомо, що проблема індивідуаль-

ного підходу у навчанні не є новою. Індивідуалізація навчання використовувалась в школах стародавньої Греції, Риму, в ранньому середньовіччі. У вітчизняній дидактиці дослідження щодо використання індивідуального підходу в процесі самостійної роботи учнів почали проводити у 50-х роках XX століття. В. Гладких, М. Сонін впроваджували в цей час індивідуальний підхід як засіб підвищення ефективності навчання.

Дослідженням питань індивідуального підходу до учнів як засобу розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, проблемного характеру навчання займалися Л. Арістова, Д. Вількеєв, М. Данілова, А. Кірсанов, М. Махмутова, І. Огороднiков, Н. Половнікова та інші.

У 60-ті роки найбільш вагомими стали дослідження Є. Рабунського та І. Унт, які займалися проблемою індивідуального підходу у процесі самостійної роботи учнів. Ґрунтуючись на розробленому підході, вчені та практики С. Гончаренко, М. Данилов, В. Загвязінський, Т. Ільїна, А. Кірсанов, Л. Книш, Л. Кондрашова, В. Лозова, Т. Ніколаєва, Є. Рабунський, Г. Селевко, В. Семенцов, М. Скаткін, І. Чередов та інші починають розробляти фронтальні, групові та індивідуальні форми навчальної роботи, створення навчальних планів, програм з використанням індивідуальних завдань, формування різних типів навчальних закладів, груп, класів.

На матеріалі досвіду індивідуалізації навчання, А. Кірсановим розробляється повна система мір індивідуального підходу з точки зору етапів навчального процесу. Радянський психолог Б. Ананьєв вивчав психологічний і філософський аспект індивідуальності не як «сторону» і «властивість» особистості, а як поняття більш широке чим «особистість» [2, с. 9]. Дослідник розглядає індивідуальний підхід в аспекті навчально-виховної роботи як принцип практичної діяльності, де особистісний підхід є основою індивідуального.

Значний внесок у дослідженні проблем індивідуалізації особистості належить Є. Клімову, який дає повну характеристику у визначенні індивідуального стилю діяльності особистості.

П. Блонський розглядав індивідуалізацію процесу навчання як психологічно і соціально виправданий підхід, що використовується з метою підвищенні ефекту навчання і виховання та надання простору розвитку задатків і здібностей кожної особистості [4, 65]. Необхідною умовою успішного навчання за П. Блонським є глибоке вивчення особистості учня. Організація навчання має враховувати особливості розвитку інтелектуальних та загальних інтересів, бути емоційним, а також потребує створення груп з додатковим контролем для слаборозвинутих учнів.

Німецький дослідник В. Коррель вважає одним із засобів реалізації індивідуалізації навчання диференціювання рівня навчальних завдань та розробку індивідуального темпу пізнавального просування [6, 37].

Послідовники біхевіористських ідей, психологи Б. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон вважають, що індивідуалізація навчання полягає у безпосередньому включенні учнів у систему навчання, метою якої є розвиток здібностей та нахилів [9].

А. Комбс, Д. Майерс, К. Паттерсон, Дж. Холт пропонують виявлення пізнавальних потреб задля формування індивідуальності та гуманізації освіти. Зазначені вчені та педагоги виступають за відмову від основних елементів

урочної системи, наділення вчителя функцією організатора-консультанта, розробку індивідуалізованих технологій навчання.

Починаючи з кінця 90-х років навчальний процес масово насичують комп'ютерними технологіями, які стають засобом широкого впровадження індивідуального підходу в навчанні. Велика кількість дослідників займається цією проблемою, зокрема В. Володько, Б. Гершунський, В. Глушков, А. Довгялло, Ю. Машбиць та інші.

Індивідуалізація навчання визначається Е. Азімовим та О. Щукіним як «організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів; дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня» [1, 77]. Автори зазначають, що у практиці навчання індивідуалізація спрямована на подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, який задається програмою, і реальними можливостями кожного учня. Використання індивідуальних та групових завдань, а також рольових ігор і технічних засобів навчання дають можливість індивідуального підходу (англ. individual approach), тобто дозволяють ураховувати конкретні індивідуальні особливості студента в процесі навчання. Такий підхід вимагає від викладача особливої ретельності у підготовці до занять, адже потрібно провести спеціальне вивчення психологічних особливостей студентів за допомогою спостереження, природного експерименту, спеціальних тестів тощо.

С. Ніколаєва представляє індивідуалізацію процесу навчання іншомовного мовлення як цілісну систему, що охоплює всі сторони і етапи навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня що здійснюють значний вплив на якість володіння ними іншомовним мовленням. До складу цієї системи входять 3 складові: цілі індивідуалізації процесу навчання, види індивідуалізації та їх зміст, прийоми та засоби індивідуалізації [7, 250].

Український педагогічний словник визначає поняття «індивідуалізація процесу навчання» як організацію навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання [3, 142].

О. Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як «систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з врахуванням цілей навчання» [6, 138].

У дослідженнях Г. Кумаріної, В. Володька індивідуалізація навчання розглядається як найповніше врахування індивідуальних особливостей кожного окремого учня в реальному навчально-виховному процесі.

В. Онищук виділяє три рівні розвитку індивідуалізації навчання. Перший рівень – це врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання і розвитку; другий – здійснюється засобами диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним ступенем трудності для різних груп учнів); а третій – індивідуального підходу, який здійснюється з врахуванням індивідуальних відмінностей учнів і

вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності [5, 103]. Індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях В. Онищук розглядає як комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів.

На думку В. Лозової сутність принципу індивідуального підходу в навчанні полягає у вивченні й врахуванні в навчальному процесі індивідуальних і вікових особливостей кожного учня з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей, забезпеченні на цій основі підвищення якості його навчальної роботи, всебічного розвитку.

У нашому дослідженні «індивідуалізація навчання» застосовується як організація процесу навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості студентів у всіх формах і методах. Відомо, що індивідуалізація неможлива без диференціації навчальної діяльності. Якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей всередині групи, то диференціація передбачає врахування й подібних типових особливостей груп.

Індивідуальність кожної особистості є також підґрунтям у процесі вироблення нею стратегії як одного зі способів придбання, збереження і використання інформації, що служить досягненню визначеної мети.

Стратегія навчання визначається Е. Азімовим та О. Щукіним як «загальна концепція навчання, що базується на певних лінгвістичних, психологічних і дидактичних принципах і визначає підхід до навчання» [1, 295].

На думку Р. Оксфорд, стратегії навчання – це способи поведінки і мислення, які впливають на процес переробки інформації суб'єктом навчання [11].

Дж. Рубін, спостерігаючи за діяльністю учнів під час вивчення мови, дійшла висновку, що найбільш успішні студенти застосовують певні стратегії у навчанні, тому визначила навчальні стратегії як прийоми чи техніки, що використовують учні задля оволодіння знаннями [12].

Зважаючи на вищезазначене, можемо зробити висновок, що *індивідуальна стратегія навчання* – це характерна для цього індивіда система навичок, методів, прийомів вирішення різноманітних завдань для досягнення поставленої ним мети. Оскільки процес навчання є двостороннім, студенти застосовують індивідуальні стратегії навчання, а викладачі – індивідуальні стратегії викладання. В свою чергу, індивідуальна стратегія викладання базується на індивідуальному стилі діяльності задля забезпечення ефективного побудування стратегій опанування того чи іншого матеріалу, формування навичок та навчальних компетенцій.

Термін «індивідуальний стиль діяльності» було досліджено багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема Г. Айзенком, Р. Грановою, Н. Кузьміною, А. Марковою, А. Ніконовою, К. Платоновим, Б. Тепловим, В. Толочек, М. Щукіним та ін. Існують різні класифікації стилів діяльності, стилів викладання і стилів навчання, але, на думку автора, всі класифікації спираються на психологічний тип особистості, який, в свою чергу, базується на типологічних особливостях характеру індивіда.

Е. Джил виокремлює п'ять ефективних стилів педагогічної діяльності [10], які ми проаналізували на предмет їхнього використання у навчальному процесі вищої школи.

Авторитарний або лекційний стиль, коли викладач знаходиться в

центрі уваги, процес навчання організований як тривалі лекції або презентації. Роль студентів зводиться до нотування або поглинання інформації. Такий стиль можливо використовувати під час лекцій на велику аудиторію слухачів, але через брак взаємодії з аудиторією слухачів не може бути ефективною навчальною стратегією.

Демонстративний або наставницький стиль дозволяє викладачам продемонструвати свої знання, використовуючи різні формати (лекції, мультимедійні презентації та демонстрації), тим самим заохочуючи студентів до самостійної роботи та подальшого вивчення проблеми. Водночас, даний стиль важко пристосувати до індивідуальних потреб студентів у великих групах.

Активний стиль діяльності або стиль викладача-помічника допомагає студентам розвинути навички критичного мислення, знайти відповіді та рішення дослідним шляхом, спонукає до самоактуалізації та самонавчання. Водночас перед викладачем з'являється проблема мотивації студентів до активних дій змість читання лекцій та фактів.

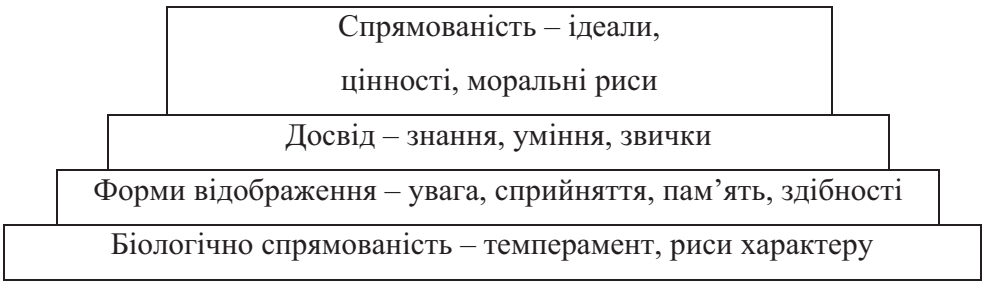
Стиль делегата або груповий стиль найкраще підходить для лабораторних занять з хімії, біології, або інших предметів, де використовують дискусії, творчі письмові роботи. Викладач працює зі студентами в тандемі, виступає в якості консультанта, сприяє пошуку знань та творчості студентів. Цей стиль критикують за відсутність сталого авторитарного викладацькоцентрованого підходу.

Гібридний або змішаний стиль – це комплексний підхід до навчання, який пристосовує кластери особистості викладача до інтересів студентів за допомогою відповідних методів задля досягнення мети навчальної програми. Якщо викладач намагатиметься догодити всім студентам, він не зможе зосередитися на навчальних цілях курсу.

Індивідуальний стиль діяльності вивчається не тільки педагогами, а й психологами. Останні стверджують, що існує дві категорії рис особистості:

біологічно зумовлені (з ними людина народжується, вони зберігаються протягом усього життя); соціально зумовлені (їх людина набуває в процесі свого соціального розвитку, спілкування та діяльності).

К. Платонов виділяє чотири підструктури особистості: підструктуру спрямованості (ідеали, цінності, моральні риси вчителя, які лежать в основі його роботи), підструктуру досвіду (знання, уміння і звички, придбані особистістю), підструктуру форм відображення (індивідуальні особливості окремих психічних процесів: уваги, сприйняття, пам'яті, особливостей мислення і здібностей) та біологічно спрямовану підструктуру (типологічні властивості особистості, найважливішим з яких є темперамент, статеві та вікові особливості, які в основному обумовлені природними властивостя-



ми людини). Структуру особистості, що лежить в основі вироблення індивідуального стилю, було представлено у вигляді ієрархічної піраміди [8].

Причому, особливості нижчого рівня впливають на поведінку людини більше, ніж підструктури вищих рівнів. У будь-якій ситуації, особливо у тих, які вимагають швидкої реакції або рішення, дії педагога імпульсивно будуть відображати особливості його темпераменту і біологічно зумовлені риси. І лише в міру аналізу або роздуми він керуватиметься підструктурами вищих рівнів: згадає, як діяв в аналогічних випадках в минулому, перевірить ще раз свої дії, буде використовувати накопичені знання і досвід, аналізувати ситуацію, виходити зі спрямованості.

Слід зазначити, що природні і сформовані протягом життя властивості особистості утворюють складні динамічні структури. Саме завдяки їм людина може регулювати свою поведінку і не перебувати в повній залежності від біологічно обумовлених особливостей.

Знання про індивідуальні стилі діяльності дозволяють визначити власний індивідуальний стиль. Дослідниками В. Успенським та А. Чернявською було розроблено інструкцію щодо діагностування підструктур особистості. Вони пропонують діагностувати біологічно обумовлені особливості за допомогою методики Г. Айзенка, досвід – за допомогою рефлексії, роботи в методичних об'єднаннях, різних формах підвищення кваліфікації, форми відображення – за допомогою діагностики уваги, сприйняття, пам'яті, мислення; діагностика спрямованості відбувається за допомогою психодіагностичних методик, техніки самоопису, рефлексії тощо.

Для формування індивідуального стилю роботи педагогам і психологам слід звернути особливу увагу на вивчення своїх здібностей. Успішність роботи багато в чому залежить від наявності цілого ряду здібностей, серед них комунікативні, організаторські, творчі, гностичні та конструктивні, що дозволяють сформувати стратегії роботи зі студентами для вирішення повсякденних завдань з урахуванням загальних цілей, встановлення необхідного взаємозв'язку з процесом виховання і розвитку студента [8].

А. Марковою та А. Ніконовою було запропоновано схему аналізу індивідуального стилю діяльності вчителя-предметника, де оцінюються змістовні, динамічні та результативні характеристики роботи вчителя.

До змістовних характеристик належать переважна орієнтація вчителя на процес або на результат роботи; адекватність – неадекватність планування навчально-виховного процесу; оперативність – консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності; рефлексивність – інтуїтивність діяльності (враховуються орієнтовні, виконавські та контрольні компоненти діяльності).

Серед динамічних характеристик вчителя оцінюють його гнучкість (вчитель швидко реагує на зміни ситуації, переключається з одного виду роботи на інший, може змінити початковий план уроку) або традиційність (вчитель із працею пристосовується до ситуації, що змінюється, суворо дотримується заздалегідь встановленого плану уроку); імпульсивність (імпровізаційність) або обережність (вчитель заздалегідь продумує свої дії, ретельно аналізує їх результат); стійкість по відношенню до ситуації, що змінюється на уроці (учитель орієнтований не на ситуацію, а на свої цілі) або нестійкість (поведінка вчителя залежить від ситу-

ації, що складається на уроці, настрою і підготовленості класу або окремих учнів); стабільне емоційно-позитивне ставлення до учнів (учитель рівний, доброзичливий, терпимо, у нього відсутні різкі спади і підйоми настрою) або нестабільне емоційне ставлення до учнів (учитель легко виходить з рівноваги, оцінює діяльність і властивості учнів по ситуації); наявність особистісної тривожності (емоційна напруженість, занепокоєння, підвищена чутливість до невдач і помилок) або її відсутність; спрямованість рефлексії в неблагополучній ситуації на себе, на інших або на обставини.

До результативних характеристик діяльності викладача відносять такі параметри, як однорідність рівня знань учнів, стабільність у них навичок вчення та рівень розвитку в учнів інтересу до предмету.

За визначеними характеристиками визначають індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителя, який певною мірою впливає на індивідуальний стиль навчання учня та студента, які, в свою чергу, виробляють індивідуальні навчальні стратегії з метою опанування того чи іншого матеріалу.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що сучасний викладач має бути креативним, цікавим, евристичним та об'єктивним, використовувати навички організатора, аналітика, консультанта, посередника поряд з широким спектром сучасних методів викладання, щоб сформувати у кожного студента ефективну навчальну стратегію, виховати його творчою активною людиною, яка успішно адаптуватиметься до змінних умов сучасного життя.

Подальших розвідок потребують методики індивідуалізації навчання за допомогою створення індивідуальної навчальної траєкторії та індивідуального навчального маршрута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Азімов, Е. Г., Щукін, О. М. Новий словник методичних термінів і понять (теорія і практика навчання мовам). – М : ІКАР, 2009. – 448 с.*
2. *Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя / З.Н. Вяткина. Учебное пособие. Пермь, 1979. – 70с.*
3. *Гончаренко, С. І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.*
4. *Дейніченко, Т. Індивідуалізація і диференціація навчання [Електронний ресурс] / Т. Дейніченко // режим доступу: http://nauka.zinet.info/3/deinitshenko.php*
5. *Дидактика современной школы: Пособие для учителей // Под. ред. В. А. Онищука.- К.: Рад. Школа, 1987. – 351 с.*
6. *Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема /А.А. Кирсанов. – Казань: КГУ, 1982. – 224с.*
7. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти. Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.*
8. *Успенський, В.Б., Чернявська, А.П. Введення в психолого-педагогічну діяльність [Електронний ресурс] /В. Б. Успенський, А. П. Чернявська// режим доступу: http://medbib.in.ua/vvedenie-psihologo-pedagogicheskuyu.html*

9. *Элкін, А. О стилях обучения Intel Teach, режим доступу: http://ru.calameo.com/books/002077012b54fb5318988*
10. *Gill, E. (2013) 5 Types of Effective Teaching Styles for 21st-century Classrooms. Concordia Online Education [online], 5 January 2013. Available from: http://education.cu-portland.edu/blog/teaching-strategies/5-types-of-classroom-teaching-styles/ [Updated 7 January 2016].*
11. *Oxford, R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions/ R. Oxford // TESOL Journal. – 2 (2). – 1992–93. – P. 18-22.*
12. *Rubin, J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us / Joan Rubin // TESOL Quarterly. – 1975. – Vol. 9, No. 1. – P. 41-51*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *AzImov, E. G., SchukIn, O. M. Noviy slovnik metodichnih termInIv I ponyat (teorIya I praktika navchannya movam). – M : IKAR, 2009. – 448 s.*
2. *Vyatkina Z.N. Individualnyiy stil deyatelnosti v pedagogicheskom masterstve uchitelya / Z.N. Vyatkina. Uchebnoe posobie. Perm, 1979. – 70s.*
3. *Goncharenko, S. I. UkraYinskiy pedagogIchniy slovnik. – K.: LibId, 1997. – 376 s.*
4. *DeynIchenko, T. IndivIdualIzatsIya I diferentsIatsIya navchannya [Elektronniy resurs] / T. DeynIchenko // rezhim dostupu: http://nauka.zinet.info/3/deinitshenko.php*
5. *Didaktika sovremennoy shkolyi: Posobie dlya uchiteley // Pod. red. V. A. Onischuka.- K.: Rad. Shkola, 1987. – 351 s.*
6. *Kirsanov A.A. Individualizatsiya uchebnoy deyatelnosti kak pedagogicheskaya problema /A.A. Kirsanov. – Kazan: KGU, 1982. – 224s.*
7. *Metodika navchannya Inozemnih mov u serednIh navchalnih zakladah: PIdruchnik dlya studentIv vischih zakladIv osvIti. Kol. avtorIv pId kerIvn. S. Yu. NIkolaEvoYi – K.: LenvIt, 2002. – 328 s.*
8. *Uspenskiy, V.B., Chernyavska, A.P. Vvedennya v psihologo-pedagogIchnu dIyalnIst [Elektronniy resurs] /V. B. Uspenskiy, A. P. Chernyavska// rezhim dostupu: http://medbib.in.ua/vvedenie-psihologo-pedagogicheskuyu.html*
9. *ElkIn, A. O stilyah obucheniya Intel Teach, rezhim dostupu: http://ru.calameo.com/books/002077012b54fb5318988*
10. *Gill, E. (2013) 5 Types of Effective Teaching Styles for 21st-century Classrooms. Concordia Online Education [online], 5 January 2013. Available from: http://education.cu-portland.edu/blog/teaching-strategies/5-types-of-classroom-teaching-styles/ [Updated 7 January 2016].*
11. *Oxford, R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions/ R. Oxford // TESOL Journal. – 2 (2). – 1992–93. – P. 18-22.*
12. *Rubin, J. What the "Good Language Learner" Can Teach Us / Joan Rubin // TESOL Quarterly. – 1975. – Vol. 9, No. 1. – P. 41-51*

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

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL,
Dr hab.,
University of Warsaw,
Jagiellonian University,
Poland

IMPLIKACJE KONCEPCJI GLOTTODYDAKTYKI PORÓWNAWCZEJ I DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI DLA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW[1]

Słowa kluczowe: *glottodydaktyka porównawcza, komparatywizm, wielojęzyczność, kształcenie nauczycieli języków obcych*

This article makes an attempt at reflecting on the need to separate an area described as "comparative foreign language didactics" from among the areas of contemporary foreign language didactics. Its first part outlines the development of European and Polish didactic thought, understood as parallel developing areas of research activity, generating and using free flow of academic ideas. It constitutes an attempt at combining the trends which are a part of the implementation of the assumptions of foreign language didactics. From the international perspective, the first European papers, undertaking conscious reflection on the sense of existence of comparative foreign language didactics, become an important point of reference for our deliberations. Specialists in teaching of foreign languages from France and Germany undertook their development, placing it among other research currents of the contemporary foreign language didactics. The theoretical deliberations and research solutions underscore the sense of development of theoretical and methodological assumptions for comparative foreign language didactics. They become a part of the publication which comprises the original concept of comparative foreign language didactics – understood as the sub-discipline of Polish foreign language didactics. At the end there are some implications for teacher training referring to foreign languages

Key words: *comparative foreign language didactics, comparative study, multilingualism, foreign language teachers education*

1 Niniejsze opracowanie stanowi skróconą prezentację rozważań opisanych w tomie Modele kształcenia nauczycieli języków obcych Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej (Kraków 2013).

© PRZEMYSŁAW E. GĘBAL, 2016

Wstęp

W dotychczasowych opracowaniach glottodydaktycznych rozpatruje się zwykle wybrane zagadnienia w ramach uczenia się i nauczania jednego konkretnego języka obcego. Tak też funkcjonują poszczególne glottodydaktyki szczegółowe (metodyki nauczania konkretnych języków obcych), które istniejąc paralelnie w stosunku do innych, raczej w niewielkim stopniu uwzględniają zdobycze wypracowane przez specjalistów w zakresie innych języków obcych.

Dzisiejsza rzeczywistość kształcenia językowego w naszym kraju, wpisująca się w realizację lansowanej przez Radę Europy ideę różno- i wielojęzyczności, staje się istotnym bodźcem dla funkcjonowania glottodydaktyki porównawczej. Obecność w polskich szkołach coraz większej liczby nauczanych języków, a co za tym idzie, konieczność prowadzenia naukowej refleksji i badań nad ich koegzystencją na wszystkich polach układów glottodydaktycznych oraz rozwój glottodydaktyki polonistycznej, to kolejne elementy umożliwiające funkcjonowanie komparatywizmu.

1. Współczesne podejścia badawcze w glottodydaktyce: w stronę komparatywizmu

Rozwijająca się w ostatnich latach dydaktyka wielojęzyczności, postrzegana jako subdyscyplina glottodydaktyki, wpływa w coraz większy sposób na kształt tej ostatniej. Zjawisko wielojęzyczności, leżące u podstaw nowego nurtu badawczego, staje się częstym punktem odniesienia dla debat o charakterze ogólnoglottodydaktycznym, co owocuje pojawieniem się pierwszych polskich opracowań prezentujących możliwości rozwoju myśli glottodydaktycznej w nowym, wielojęzycznym kierunku. Pionierką tego typu dociekań jest Weronika Wilczyńska, w której ostatnich publikacjach można zauważyć zainteresowanie tą problematyką.

Nader istotne wydaje się zamieszczone w artykule *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym* zestawienie ukazujące odmienność badawczą tzw. ujęć bi- i plurilingwalnego (zob. tabelę 1.).

Pierwsze z podejść – bilingwalne, odpowiada tradycyjnemu sposobowi uprawiania glottodydaktyki. Zgodnie z nim glottodydaktyki szczegółowe zorientowane są na nauczanie poszczególnych języków w izolacji od siebie. Drugie z podejść – plurilingwalne, zakłada współpracę pomiędzy poszczególnymi glottodydaktykami szczegółowymi, co umożliwia nadanie im wymiaru komparatystycznego.

Odnosząc swoje rozważania do prymarnych układów glottodydaktycznych, autorka zestawienia zauważa, iż model plurilingwalny daleko wybiega poza snute przed laty rozważania. Wielojęzyczny wymiar glottodydaktyki jest, jej

Tabela 1: Odmienność podejścia badawczego w ujęciu bi- i plurilingwalnym wg W. Wilczyńskiej (2007)

Zagadnienie / typ ujęcia	Ujęcie analityczne, bilingwalne	Ujęcie zintegrowane, plurilingwalne
Ideał kompetencji	NS (*native speaker*)	*competent foreigner*
Tożsamość uczącego się	przemienna	wielojęzyczna / wielokulturowa
Model kompetencji	J1+J2+J*n*	zintegrowany
Model działania kompetencji	przełączanie kodów	funkcjonalność wewnętrzna, zewnętrzna
Model dydaktyki	orientacja na nauczenie poszczególnych JO	współpraca dydaktyczna
Podejście badawcze	ujęcia opisowe, analityczne, ujęcia poprzeczne	ujęcia problemowe (→ zależności) ujęcia podłużne

zdaniem, nie do uchwycenia w proponowanej triadzie nauczyciel – uczeń – język:

„W kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji kilkujęzycznej model trójkąta „nauczyciel – uczeń – język" jest praktycznie nieprzydatny – jest on zbyt „zewnętrzny" w stosunku do uczącego się, by wyjaśnić jego sukces czy porażkę przy opanowywaniu poszczególnych języków" (Wilczyńska, 2007: 39).

Glottodydaktyka europejska i polska podążają za zmieniającą się rzeczywistością kształcenia językowego. Propozycje nowych podejść badawczych, integrujących z sobą poszczególne glottodydaktyki szczegółowe, są jednym z przykładów potwierdzających powyższe stwierdzenie. Wypływająca z nowych kierunków współpraca dydaktyczna powinna się szybko przenieść do działań badawczych i zaowocować badaniami o charakterze porównawczym. Trudno sobie bowiem wyobrazić zintegrowany sposób kształcenia językowego, obejmujący równoległe nauczanie większej liczby języków, bez uwzględniania dotychczasowych dokonań natury teoretycznej i praktycznej na polu poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych. Ich dorobek, poddany stosownej obróbce komparatystycznej, może doprowadzić do dalszego rozwoju nowych rozwiązań dydaktycznych, na które z pewnością czekają Europejczycy, uczący się coraz większej liczby języków.

2. Badania porównawcze w glottodydaktyce europejskiej

Badania porównawcze nie mają długiej historii w rzeczywistości glottodydaktyki europejskiej. Zwrócenie uwagi na potrzebę ich prowadzenia nastąpiło w krajach Europy Zachodniej dopiero z początkiem XXI wieku. Mimo iż część wcześniejszych prac europejskich specjalistów w zakresie nauczania języków ob-

cych wpisywała się w nurt badań porównawczych ich autorzy nie podejmowali szerszej dyskusji na temat realizowanego podejścia badawczego. Ich monografie i artykuły były kolejnymi rozprawami z zakresu szeroko pojętej glottodydaktyki. Prowadzone dość przypadkowo glottodydaktyczne działania porównawcze nie zaowocowały przez wiele lat próbą wprowadzenia żadnego naukowego terminu opisującego praktyki konfrontatywno -kontrastywne. Brak terminu oznaczał, iż komparatywizm przez lata formalnie nie istniał w ramach glottodydaktyki.

Ważnym elementem konstytutywnym opisywanych praktyk porównawczych stała się rozwijająca się od schyłku XX wieku w ramach europejskiej glottodydaktyki dydaktyka wielojęzyczności. Rodzące się dzięki niej plurilingwalne podejście badawcze (zob. 1.) było ważnym czynnikiem inspirującym dociekania natury porównawczej, w myśl coraz szerzej rozwijanej współpracy dydaktycznej pomiędzy poszczególnymi dziedzinami glottodydaktycznymi, odpowiedzialnymi za kształcenie językowe realizowane równolegle w ramach kilku języków.

2.1. Komparatywizm w glottodydaktyce francuskiej

Francuski zalążek glottodydaktyki porównawczej, określany mianem „*didactique comparée des langues-cultures*", rozpoczął swoją historię w roku 2003. Ośrodkiem, w którym pojawiła się idea teoretycznej i metodologicznej refleksji nad nową subdyscypliną dydaktyki języków obcych, był Uniwersytet w Saint-Étienne, zaś materiałem zawierającym pierwsze rozważania na temat glottodydaktycznego nurtu komparatystycznego był materiał autorstwa Christiana Purena. Jego publikacja stała się swoistym manifestem i apelem, zachęcającym do refleksji nad możliwościami wdrożenia nowej subdyscypliny dydaktycznej. Zdaniem francuskiego badacza prezentacji kluczowych założeń *didactique comparée* musi towarzyszyć próba bilansu uprawianych współcześnie nurtów badawczych w glottodydaktyce, której się zresztą podejmuje.

Dokonana przez Purena próba bilansu otwiera nową perspektywę badawczą, określoną mianem „podejścia komparatystycznego" (*l'approche comparatiste*), które stało się centralnym punktem odniesienia dla wszystkich rozważań prowadzonych w trakcie prezentacji pozostałych podejść.

Właściwa refleksja nad stworzeniem ram teoretycznych dla *didactique comparée des langues-cultures*, wypełniająca założenia nowego podejścia badawczego, koncentruje się na wyliczeniu powodów, które w środowisku glottodydaktyków mogą przemawiać przeciwko niej. Przyjęcie takiej perspektywy jest w dużym stopniu właściwe, gdyż już na samym początku pomysłodawca nowej subdyscypliny naukowej wyprzedza jej potencjalnych przeciwników, zaś zwolennikom sygnalizuje sporne punkty, z których warto uczynić obszar najbliższych dociekań. W sumie francuski dydaktyk wymienia trzy powody wymagające szerszej analizy. Traktując *didactique comparée des langues-cultures* jako byt formalnie niefunkcjonujący we francuskiej rzeczywistości naukowej, odnosi je pierwotnie do rodzącej się w ramach nauk pedagogicznych interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej.

„[…] Istnieje koncepcja stworzenia interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej, wobec której dydaktycy języków i kultur mogą być powściągliwi z następujących powodów:

interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza powstała pierwotnie w ramach nauk pedagogicznych, co może podważać z trudem osiągniętą autonomię dydaktyki języków i kultur;

interdyscyplinarna dydaktyka po-

równawcza pozostaje pod silnym wpływem dydaktyk nauk ścisłych, zwłaszcza matematyki, z tradycyjnym zogniskowaniem na koncepcji „transpozycji dydaktycznej". W dydaktyce języków i kultur pojęcie to nie jest zbyt trafne z epistemologicznego punktu widzenia, gdyż nie chodzi tu o nabycie wiedzy szkolnej w powiązaniu z wiedzą naukową, lecz umiejętności poruszania się w kontekście język – kultura;

interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza odwołuje się przede wszystkim do francuskiego systemu szkolnictwa, a ponadto szkolnictwa krajów zachodnich. Dydaktyka języka francuskiego jako obcego obejmuje nauczanie w krajach całego świata, adresowane do zróżnicowanych odbiorców ze skrajnie różnych środowisk, korzystając z wieloletnich i bogatych doświadczeń, jakie stały się jej udziałem. Powinna więc wykorzystać komparatywizm wewnętrzny i wdrożyć niezbędne środki i materiały, umożliwiające jej skuteczne funkcjonowanie" (Puren, 2003: 125-126, tłum. PG).

Podkreślając po raz kolejny potrzebę stworzenia *didactique comparée des langues-cultures*, na zakończenie artykułu Puren przenosi swoje rozważania na grunt praktyki glottodydaktycznej.

Poza propozycjami Purena wątek glottodydaktycznych badań porównawczych stał się na gruncie francuskim także przedmiotem rozważań uczestników dwu spotkań naukowych, zorganizowanych przez *Association de didactique du français langue étrangère* (*l'Asdifle*) w roku 2001. Tematem dyskusji prowadzonych w marcu w Paryżu, pod kierunkiem Louisa Porchera, i w październiku w Nancy, pod kierunkiem Marie-José Gremmo – były zagadnienia związane z edukacyjnymi badaniami porównawczymi, prowadzonymi w ramach kształcenia językowego. Pokłosiem spotkań jest wydany w roku 2002 w serii *Les cahiers de l'Asdifle* tom *Éducation comparée et enseignement des langues*, zawierający dziewięć tekstów, będących pierwotnie referatami prezentowanymi w trakcie debat oraz transkrypcję otwartej dyskusji prowadzonej w formie okrągłego stołu moderowanej przez M.-J. Gremmo, z udziałem wszystkich uczestników spotkania w Nancy.

Spośród zawartych w omawianej publikacji materiałów za szczególnie ważne można uznać rozważania Louisa Porchera na temat istoty prowadzenia edukacyjnych badań porównawczych *sensu largo*:

„Nie chodzi bynajmniej o wzajemne porównywanie systemów edukacyjnych w celu dowiedzenia, że jeden z nich jest lepszy od drugiego. Założenie to jest samo w sobie słabe: oczywiste jest w istocie rzeczy, że każdy system edukacyjny (narodowy, regionalny *etc.*) nie jest ani lepszy, ani gorszy. Obydwa są produktem historii, wpisują się w antropologię danego terytorium, mają swoją własną spójność i sprzeczności (jak wszystkie kultury), jednym słowem, podlegają dwóm własnym logikom, których porównywanie jakościowe nie pozwoli nigdy na przyznanie komuś racji (nawet jeśli tzw. międzynarodowi biurokraci usiłują sklasyfikować wyniki owego porównywania)" (Porcher, 2002: 31, tłum. PG).

Tak pojmowane działania edukacji porównawczej sprzeciwiają się wartościowaniu rezultatów nauczania, czynionych często w ramach międzynarodowych studiów i analiz systemów edukacyjnych, w oderwaniu od rzeczywistości kształcenia, głęboko osadzonej w tradycji dydaktycznej danych regionów i państw.

2.2. Komparatywizm w glottodydaktyce niemieckiej

W rzeczywistości niemieckiej również można odnaleźć inicjatywy, wpisujące się w omawiany nurt refleksji nad sensem prowadzenia glottodydaktycznych badań porównawczych.

Pierwszym zwiastunem nowego kierunku badawczego jest opublikowany w roku 2000, pod redakcją Gisèle Holtzer i Michaela Wendta, tom *Didactique comparée des langues et études terminologique*, będący pokłosiem zorganizowanej dwa lata wcześniej debaty w ramach tzw. *Journées d'étude de Besançon.* Opracowana w języku francuskim publikacja, wydana trzy lata wcześniej niż wspomniana praca Christiana Purena, w żaden sposób nie łączy się z jego rozważaniami na temat *didactique comparée des langues-cultures.*

Najważniejszym z naszej perspektywy artykułem zamieszczonym w tym tomie jest opracowanie niemieckiej romanistki Dagmar Abendroth-Timmer z Uniwersytetu w Giessen, zatytułowane *Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères.* Jego celem jest porównanie dwóch sposobów interpretacji i realizacji nauczania międzykulturowego w dydaktykach języka francuskiego i niemieckiego jako obcych.

Abendroth-Timmer jest także autorką monografii zatytułowanej *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, będącej kolejnym przykładem wykorzystania badawczych narzędzi porównawczych w dociekaniach glottodydaktycznych, obejmujących sposoby wprowadzania i realizacji treści kulturowych w niemieckich, francuskich i rosyjskich podręcznikach do nauki języków obcych. Opublikowana w 1998 roku praca, często w środowisku niemieckich dydaktyków oceniana jako materiał w wyraźny sposób wpisujący się w nurt tzw. *Vergleichende Fremdsprachendidaktik*, czyni studia porównawcze głównym przedmiotem zainteresowania.

W rezultacie przeprowadzonych dociekań Abendroth-Timmer wyciąga szereg wniosków w odniesieniu do współczesnej europejskiej rzeczywistości preparacji i ewaluacji metariałów glottodydaktycznych.

Uprawianie niemieckiej *Vergleichende Fremdsprachendidaktik* znajduje się obecnie w nieco innym punkcie rozwoju niż francuska *didactique comparée des langues-cultures.* Brak szerszych rozważań natury epistemologicznej wydaje się jednak w znacznym stopniu rekompensować dotychczasowa praktyka prowadzenia dociekań natury komparatystycznej. Praca Abendroth-Timmer wydaje się dobrym przykładem, ukazującym szerokie możliwości badawcze, wynikające z przyjęcia porównawczej perspektywy dociekań.

2.3. Komparatywizm w glottodydaktyce polskiej. Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej

Pisząc o rozwoju glottodydaktycznych ścieżek badawczych o charakterze komparatystycznym w Polsce, warto przedstawić rozwój krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, stworzonego pod koniec latach 70. minionego stulecia. Na jego przykładzie bowiem wyraźnie widać, jak przyjęcie porównawczego nurtu badań i jego konsekwentna realizacja w praktyce akademickiej doprowadziły do ukształtowania się samego ośrodka, postrzeganego przez znaczną część specjalistów od nauczania języka polskiego jako obcego jako szkołę naukową w dużym stopniu wpływającą na rozwój całej glottodydaktyki polonistycznej[1].

Czynnikiem inicjującym i ułatwiającym rozwój glottodydaktyki polonistycznej okazało się wykorzystanie międzynarodowego przepływu myśli glottodydaktycznej. Uruchomiło ono działania, które z dzisiejszej perspektywy określić można promowaniem i budowaniem zrębów podejścia komparatystycznego w badaniach glottodydaktycznych,

1 Szerzej na ten temat piszę w monografii Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej, Kraków 2014.

czyli przysłużyło się powstaniu glottodydaktyki porównawczej. Inicjatorem opisywanych działań był Władysław T. Miodunka, który zaproponował zwrot ku rozwiązaniom sprawdzonym w nauczaniu tzw. języków światowych. Owa idea leżała u podłoża ewolucji krakowskiego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UJ, uwieńczonej uruchomieniem pierwszej, i jedynej jak dotychczas w naszym kraju, Katedry Języka Polskiego jako Obcego.

Obserwacja rozwoju krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, ukierunkowana na komparatystyczny styl prowadzenia badań, wykazuje istnienie trzech etapów jego dotychczasowego funkcjonowania: etapu eksploatacji swobodnego przepływu międzynarodowej myśli glottodydaktycznej, etapu prowadzania badań o charakterze *stricte* komparatystycznym, konfrontujących wybrane elementy nauczania polszczyzny z ich funkcjonowaniem w dydaktykach innych języków oraz etapu komparatystycznej eksploatacji europejskich standardów kształcenia językowego.

Pierwszy etap obejmuje prace publikowane od początku istnienia ośrodka, czyli od roku 1978, do połowy lat 90. minionego stulecia. Na drugi składają się publikacje opracowywane od połowy lat 90. do końca pierwszej dekady XXI wieku. Etap trzeci to rozważania i opracowania z ostatnich lat.

Autorami prac wpisujących się w pierwszy nurt badawczy są Władysław Miodunka, Zofia Cygal-Krupowa, Urszula Czarnecka, Waldemar Martyniuk oraz Robert Dębski. Wśród przygotowanych przez nich materiałów znaleźć możemy także tzw. opracowania podstawowe, które w dużym stopniu zmieniały oblicze glottodydaktyki polonistycznej i uznane zostały za istotne w ramach jej literatury przedmiotu. Należą do nich monografie i tomy pokonferencyjne poświęcone badaniom słownictwa tematycznego oraz wprowadzające podejście komunikacyjne do nauczania języka polskiego jako obcego[2].

Komparatystyczny nurt badawczy realizowany jest w kolejnych opracowaniach, poświęconych semantyce i leksykografii porównawczej, dydaktyce kultury oraz metodyce nauczania sprawności i części systemu językowego polszczyzny, autorstwa Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Iwony Janowskiej, Przemysława E. Gębala, Agnieszki Rabiej, Bronisławy Ligary i Władysława T. Miodunki[3].

Europejskie standardy kształcenia językowego stały się z kolei bodźcem dla przeprowadzenia badań w zakresie nowych technik nauczania, głównie w odniesieniu do założeń podejścia zada-

2 Do prac wpisujących się w ten nurt zaliczamy: Teorię pól językowych W. T. Miodunki (1980), Słownictwo tematyczne języka polskiego… Z. Cygal-Krupowej (1986), Prononciation polonaise pour les francophones W. T. Miodunki (1987), Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny) U. Czarneckiej (1990), Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego W. Martyniuka (1991) oraz Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego R. Dębskiego (1996).

3 Mamy tutaj na myśli następujące opracowania: Definicje i definiowanie A. Seretny (1998), Kulturę w nauczaniu języka polskiego jako obcego pod red. W. T. Miodunki (2004), ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny (2006), Specyfikę nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego A. Rabiej (niepublikowana rozprawa doktorska z 2007 roku), Nową generację w glottodydaktyce polonistycznej pod red. W. T. Miodunki, wraz z tekstem B. Ligary, poświęconym wykorzystaniu w glottodydaktyce polonistycznej koncepcji leksykultury francuskiego dydaktyka Roberta Galissona (2009), Planowane lekcji języka obcego I. Janowskiej (2010), Dydaktykę kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców P. E. Gębala (2010) oraz Kompetencję leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych A. Seretny (2011).

niowego i międzykulturowego. Okazały się także punktem odniesienia dla opracowań podejmujących takie zagadnienia, jak nauczanie sprawności rozumienia ze słuchu, wykorzystanie tekstów literackich w kształceniu językowym cudzoziemców oraz integrowanie sprawności językowych i kompetencji lingwistycznych. Opisywany nurt obecny jest w pracach Iwony Janowskiej, Tamary Czerkies, Adriany Prizel-Kani, Anny Seretny, Ewy Lipińskiej oraz Przemysława E. Gębala[4].

Wypracowana w ośrodku krakowskim metodologiczna ścieżka badań znalazła swoich kontynuatorów wśród specjalistów od nauczania innych języków obcych. Mowa tutaj m.in. o Ewie Zajdler i wydanej w roku 2010 publikacji *Glottodydaktyka sinologiczna* jej autorstwa, dla której inspiracją były prace teoretyczne i konkretne propozycje dydaktyczne, przygotowane w ramach glottodydaktyki polonistycznej. Traktując wykreowany dla potrzeb polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców system certyfikacji znajomości języka jako model odzwierciedlający europejską myśl glottodydaktyczną, Zajdler opracowała spójny system nauczania chińszczyzny na poziomach podstawowych A1 i A2 według skali biegłości językowej ESOKJ, na który składają się propozycja programu nauczania oraz zarys systemu poświadczania znajomości tego języka.

3. Glottodydaktyka porównawcza – próba definicji, jej cele poznawcze i założenia metodologiczne

W nawiązaniu do dorobku glottodydaktyki oraz współczesnej europejskiej rzeczywistości kształcenia językowego proponujemy następującą definicję glottodydaktyki porównawczej:

Glottodydaktyka porównawcza to subdyscyplina glottodydaktyki, zajmująca się w wymiarze teoretycznym i empirycznym analizą porównawczą sposobów organizacji i realizacji elementów kształcenia językowego w ramach różnych systemów edukacyjnych w kontekście ich uwarunkowań natury historycznej, społeczno-ekonomicznej, politycznej oraz kulturowej. Swoją naturą nawiązuje do założeń i dokonań glottodydaktyki ogólnej i otwartych na wielojęzyczność glottodydaktyk szczegółowych poszczególnych języków. W wymiarze metodologicznym glottodydaktyka porównawcza jest interdyscyplinarną dziedziną badań, czerpiącą z glottodydaktyki czystej i stosowanej oraz z dyscyplin im pokrewnych, a szczególnie z językoznawstwa stosowanego i pedagogiki.

Głównym zadaniem glottodydaktyki porównawczej jest opisywanie, wyjaśnianie, rozwijanie i rozpowszechnianie wiedzy o systemach kształcenia językowego oraz o koncepcjach i rozwiązaniach dydaktyczno-metodycznych, uprawianych w ramach nauczania poszczególnych języków obcych.

W toku rozważań pojawia się także pojęcie natury metodologicznej – **komparatywizm glottodydaktyczny**. Obejmuje ono swoim zakresem wszelką glottodydaktyczną działalność o charakterze porównawczym. Dokładniej rzecz ujmując, oznacza ono uprawianie analiz porównawczych w wymiarze badawczym i dydaktycznym. Ze względu na poddawane konfrontacjom rzeczywistości kształcenia językowego wyróżniamy komparatywizm wewnętrzny i zewnętrzny.

4 W trzeci nurt komparatywizmu glottodydaktycznego uprawianego w Katedrze Języka Polskiego jako obcego wpisują się prace: Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego I. Janowskiej (2011), Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej) T. Czerkies (2012), Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym A. Prizel -Kani (2013) oraz Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej P. E. Gębala (2013).

Komparatywizm wewnętrzny to działalność komparatystyczna, realizowana w ramach jednej dydaktyki języków obcych (np. polskiego jako obcego), zarówno w wymiarze krajowym (w ramach jednego systemu edukacyjnego), jak i międzynarodowym (międzysystemowym).

Komparatywizm zewnętrzny natomiast oznacza prowadzenie studiów porównawczych na styku dydaktyk dwóch lub większej liczby języków (zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym).

Do zasadniczych celów poznawczych, konstytuujących glottodydaktykę porównawczą należą:

- opisywanie organizacji i realizacji kształcenia językowego w ramach poszczególnych języków obcych / drugich, w zakresie jednego bądź kilku systemów;
- badanie tendencji rozwojowych w zakresie poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych, a w oparciu o nie – także glottodydaktyki ogólnej, zarówno w ich wymiarach czystych, jak i stosowanych;
- wspieranie ponadnarodowych koncepcji kształcenia językowego, uwzględniających nowoczesne, otwarte na wielojęzyczność podejścia do nauczania języków obcych / drugich, wypracowywanych przez glottodydaktyki szczegółowe;
- dokumentowanie zarówno europejskiej, jak i narodowych tradycji nauczania języków obcych, ułatwiające prowadzenie badań diachronicznych;
- działalność interwencyjna, czyli praktyczne wykorzystywanie wypracowanych w innych systemach edukacyjnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, w myśl zasady „korzystania z cudzych doświadczeń".

Ważnym punktem odniesienia dla wszystkich nakreślonych powyżej celów poznawczych glottodydaktyki porównawczej jest zorientowana antropocentrycznie, wielojęzycznie i wielokulturowo europejska myśl glottodydaktyczna, w jej wymiarze teoretycznym, metodologicznym i stosowanym.

Kreśląc założenia metodologiczne dla glottodydaktyki porównawczej, podążamy drogą wyznaczoną przez glottodydaktykę polską, traktując zebrane przez W. Wilczyńską i A. Michońską-Stadnik rozwiązania metodologiczne (2010) za ważny punkt odniesienia. Specyfika dociekań komparatystycznych wymaga jednak przyjrzenia się dotychczas wykorzystywanym instrumentom badawczym z całkiem nowej perspektywy metodologicznej, zakładającej istnienie podstawy porównania, czyli *tertium comparationis*, służącego za miarę porównania dwu innych elementów. W naszych założeniach są nim ponadnarodowe europejskie standardy kształcenia językowego, uwzględniające w swych rozważaniach promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

4. Glottodydaktyka porównawcza i dydaktyka wielojęzyczności – implikacje dla kształcenia nauczycieli

Koncepcja glottodydaktyki porównawczej może mieć znaczący wpływ na sposób organizacji i realizacji kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Szczegółowy zakres jej oddziaływania prezentuje tabela 2. Wyszczególnione implikacje odnoszą się do pochodzącej z roku 2004 modułowej koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych, autorstwa Elżbiety Zawadzkiej. Każdej z wymienionych funkcji zawodowych nauczycieli języków obcych, postrzeganej w myśl przejętego modelu jako moduł kształcenia, przypisano określony zbiór kompetencji i szczegółowy opis umiejętności.

Tabela 2: Modułowa koncepcja kształcenia nauczycieli języków obcych E. Zawadzkiej w świetle założeń glottodydaktyki porównawczej

Kompetencje nauczycieli języków obcych	**Szczegółowy zakres umiejętności nauczycieli języków obcych**	**Funkcje nauczycieli języków obcych (moduły kształcenia) wg E. Zawadzkiej**	**Implikacje glottodydaktyki porównawczej dla kształcenia nauczycieli**
Kompetencje językowe (specjalistyczne)	- kompetencja komunikacyjna (znajomość prawideł komunikacji międzyludzkiej, dyskurs pedagogiczny, dialog); - osiągnięcie zaawansowanego poziomu językowej kompetencji komunikacyjnej (L1/L2).	Nauczyciel języków obcych jako ekspert	- osiągnięcie zaawansowanego poziomu językowej kompetencji komunikacyjnej (L1/L2/L3/…); - umiejętność rozpoznawania podobieństw i różnic pomiędzy poszczególnymi językami w obrębie ich podsystemów; - świadomość istnienia i umiejętność rozwijania strategii „wielojęzycznych”.
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne	- znajomość psychologii rozwojowej (wiedza o różnych grupach wieku, ich potrzebach oraz możliwościach; - umiejętność współdziałania (budowanie zaufania, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, przeciwdziałanie przemocy itp.).	Nauczyciel języków obcych jako ekspert	- znajomość mechanizmów psychologii uczenia się L3 i neurobiologicznych podstaw dydaktyki wielojęzyczności.
Kompetencje metodyczne	- umiejętność planowania i organizowania procesu nauczania; - umiejętność odpowiedniego doboru materiału, technik pracy adekwatnych do wieku i poziomu opanowania języka obcego; - umiejętność korzystania z technologii informatycznych, zarówno do wspomagania procesu uczenia się, jak i do wzbogacania własnej pracy; - umiejętność prawidłowej ewaluacji procesu nauczania.	Nauczyciel języków obcych jako ekspert	- znajomość podejść dydaktyki wielojęzyczności (nauczania między-/transkulturowego, zintegrowanej dydaktyki języków obcych, interkomprehensji, *language awareness*); - umiejętność przygotowania i realizacji zajęć w wymiarze poszczególnych podejść dydaktyki wielojęzyczności; - krytyczna obserwacja i autoewaluacja zajęć L2 / L3 z perspektywy założeń glottodydaktyki porównawczej (działalność interwencyjna); - identyfikacja przyczyn błędów systemowych w kontekście świadomości transferu międzyjęzykowego.
Kompetencje wychowawcze i moralne	- wychowanie w duchu wolności i demokracji, tolerancji, odpowiedzialności i przestrzegania norm zgodnych z ogólnohumanistycznymi wartościami.	nauczyciel języków obcych jako wychowawca	- promocja i wspieranie różnojęzyczności i różnokulturowości.

Kompetencje krajo- i kulturoznawcze	- znajomość krajów, realiów, norm, zwyczajów danego obszaru językowego; - znajomość problemów wielo- i międzykulturowych, funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń; - umiejętność kształtowania postaw tolerancji i akceptacji dla „innych" kulturowo; - umiejętność realizacji zajęć w myśl założeń nauczania międzykulturowego.	Nauczyciel języków obcych jako pośrednik kulturowy	- uświadamianie istnienia szeregu wymiarów kulturowych; - analiza aspektów innych kultur w porównaniu z kulturą rodzimą i kulturą obszaru L2; - umiejętność realizacji zajęć w myśl założeń nauczania transkulturowego.
Kompetencje organizacyjne	- tworzenie warunków do autonomicznego uczenia się.	Nauczyciel języków obcych jako organizator, moderator i doradca	- tworzenie warunków sprzyjających równoległemu uczeniu się większej liczby języków obcych;
Kompetencje innowacyjno-kreatywne	- twórcze korzystanie z informacji; - umiejętność analizy problemów i twórczego ich rozwiązywania; - krytyczne myślenie; - niestandardowość działania.	Nauczyciel języków obcych jako innowator, badacz i refleksyjny praktyk	- umiejętność preparowania materiałów autorskich dla potrzeb dydaktyki wielojęzyczności; - umiejętność wykorzystywania rozwiązań dydaktyczno-metodycznych proponowanych przez dydaktyki szczegółowe innych języków obcych; -- *action research* w kontekście wielojęzycznym.

Przygotowywanie przyszłych pedagogów do pracy z młodzieżą uczącą się coraz większej liczby języków warto uzupełnić m.in. o praktyczne wykorzystywanie w pracy szkolnej podejść plurilingwalnych, obejmujących dydaktykę języków tercjarnych, interkomprehensję oraz zorientowaną wielojęzycznie koncepcję language awareness. Dydaktyka wielojęzyczności nie powinna stać się tylko przedmiotem kształcenia na kierunkach neofilologicznych, oferujących przygotowanie do równoległego nauczania dwóch języków obcych. Promocja europejskiej idei wielojęzyczności i jej właściwe rozwijanie w warunkach szkolnych wymaga bowiem zaangażowania wszystkich nauczycieli języków, także anglistów, germanistów, czy romanistów, zajmujących się nauczaniem swojego jednego, kierunkowego języka. Komparatywizm glottodydaktyczny może w dużym stopniu kształtować zajęcia z glottodydaktyki ogólnej / ogólnej dydaktyki języków obcych, realizowane w ramach przygotowania nauczycielskiego studentów filologii i lingwistyk. Porównywanie dorobku dydaktyk szczegółowych / metodyk nauczania poszczególnych języków powinno bowiem zastępować uprawiane często ograniczanie treści kształcenia do dorobku dydaktyki/ metodyki jednego języka, uzupełnionego o wybrane elementy ponadnarodowych standardów europejskich. Rzeczywistość ta wydaje się być najmniej sensowna w przypadku równoległego kształcenia nauczycieli dwóch języków obcych, co ma miejsce np. w ramach studiów w zakresie lingwistyki stosowanej.

Zakończenie

Rozwój europejskiej i polskiej myśli glottodydaktycznej w ostatnim czasie wygenerował szereg nurtów i koncepcji

podkreślających istotę uprawiania komparatywizmu glottodydaktycznego. W perspektywie europejskiej, znaleźć można pierwsze opracowania, podejmujące refleksję nad sensem istnienia glottodydaktycznych badań porównawczych. Zwolennicy tego nurtu dociekań dostrzegają możliwość przenoszenia rozwiązań dydaktyczno-metodycznych z systemów bardziej rozwiniętych do rozwijających się. Istotnym dopełnieniem teoretycznego zaplecza europejskiej glottodydaktyki porównawczej staje się coraz powszechniej rozwijana dydaktyka wielojęzyczności, której koncepcje dydaktyczne nadają nauczaniu języków charakter porównawczy.

Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce, w coraz większym stopniu odzwierciedlające europejskie standardy pedeutologiczne, odnosi się głównie do wypracowanych w ciągu ostatnich dziesięcioleci rodzimych rozwiązań i modeli kształcenia przyszłych pedagogów. Przygotowywanie specjalistów w zakresie nauczania poszczególnych języków obcych jest wciąż pod dużym wpływem stopnia rozwoju dydaktyk konkretnych języków. Szersza współpraca dydaktyczna na polu pedeutologicznym oraz zachęcanie do korzystania z dorobku podejść plurilingwalnych stają się nadrzędnymi postulatami niniejszego opracowania.

RESOURCES:

1. *Abendroth-Timmer, D. 1998. Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken. Tübingen.*
2. *Abendroth-Timmer, D. 2000. Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères, (w:) G. Holtzer, M. Wendt (red.), Didactique comparée des langues et études terminologiques: interculturel − stratégies – conscience langagière, Frankfurt am Main: 25-38.*
3. *Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres 2002. Paris.*
4. *Gębal P. E. 2010a. Poza granicami tradycyjnej glottodydaktyki: w stronę glottodydaktyki porównawczej, (w:) T. Kunz, W. Miodunka, R. Nycz (red.), Polonistyka bez granic, tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata, Kraków: 67-79.*
5. *Gębal P.E. 2010b. Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze. Kraków.*
6. *Gębal, P. E. 2013. Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej. Kraków.*
7. *Gębal, P.E. 2014. Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Kraków.*
8. *Grucza, F. 2007. Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia. Warszawa.*
9. *Karpińska-Szaj, K. (red.) 2005. Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej, Łask.*
10. *Komorowska, H. (red.) 2007a, Nauczanie języków obcych w Polsce (1957-2007). Z wyborem tekstów z lat 1957-2007, Warszawa.*

11. *Komorowska, H. (red.), 2007b, Nauczanie języków obcych. Polska a Europa, Warszawa.*
12. *Komorowska, H. (red.), 2011, Paradigms in language teacher education, (w:) Issues in Promoting Multilingualism. Teaching-Learning-Assessment, Warszawa: 13-38.*
13. *Michońska-Stadnik, A., Wilczyńska, W. 2010. Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie. Kraków.*
14. *Miodunka, W.T. 1977. Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych, (w:) Przegląd Polonijny. 1: 131-141.*
15. *Miodunka, W.T. 2008. Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych. Kraków.*
16. *Miodunka, W.T. 2009. Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego, (w:) Lingwistyka Stosowana. Przegląd. 1.: 61-80.*
17. *Pfeiffer, W. 2002. Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań.*
18. *Porcher, L. 2002. L'éducation comparée et les langues. De quelques principes et conséquences, (w:) Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres. Paris: 21-36.*
19. *Puren, C. 2003. Pour une didactique comparée des langues-cultures, (w:) Revue de Didactologie des Langues-Cultures. 1: 121-126.*
20. *Skowronek, B. 2013. Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion. Poznań.*
21. *Wilczyńska, W. 2007. Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym, (w:) M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku. Kraków: 27-40.*
22. *Zawadzka, E. 2004. Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Kraków.*
23. *Zajdler, E. 2010. Glottodydaktyka sinologiczna, Warszawa.*

АНДРЕЙКО Л.В.
кандидат філологічних наук,
доцент, Інститут бізнес-
технологій, УАБС СумДУ,
м. Суми, Україна

МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема розробки кваліфікаційних вимог до викладачів іноземної мови. Детально аналізується остання за появою Кембриджська шкала CETF (Cambridge English Teaching Framework), як найбільш повна і докладна. Обґрунтовується доречність застосування міжнародного досвіду в процесі розробки професійних стандартів для викладачів іноземної мови і модернізації навчального процесу у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: *міжнародні стандарти, професійний розвиток, CETF, викладач іноземної мови, кваліфікаційні вимоги.*

В статье рассматривается проблема разработки квалификационных требований к преподавателям иностранного языка. Подробно анализируется последняя за появлением Кембриджская шкала CETF (Cambridge English Teaching Framework), как наиболее полная и подробная. Обосновывается уместность применения международного опыта в процессе разработки профессиональных стандартов для преподавателей иностранного языка и модернизации учебного процесса в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *международные стандарты, профессиональное развитие, CETF, преподаватель иностранного языка, квалификационные требования.*

The article looks into the problem of developing standards for mapping and assessing language teacher competencies. Cambridge English

© АНДРЕЙКО Л.В. 2016

Teaching Framework developed by Cambridge English Language Assessment in 2014 is analyzed in greater detail as the one that takes into account earlier initiatives on developing frameworks of standards for language teachers. This framework has five main categories, with each of these categories broken down further, making a total of 36 framework components. The framework is also organized according to four stages of teacher competency: Foundation; Developing; Proficient; Expert. It is aimed at helping teachers to identify where they are in their professional career as well as helping teachers and their employers to think about where to go next and identify development activities to get there. The reasons are given to employing international experience in the process of developing professional standards for language teachers in Ukraine.

Key words: *international standards, professional development, CETF, language teacher, qualification requirements.*

Постановка проблеми. Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», вивчення іноземних мов є одним із пріоритетів реформування галузі освіти. У зв'язку з цим, уряд на чолі з президентом України Петром Порошенко, проголосив 2016 рік – роком англійської мови в Україні. Дорожньою картою імплементації цих змін стала Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Go Global", яка реалізується через поширення англійської мови, запровадження цієї мови в органах влади, удосконалення процесу викладання у системі освіти і залучення носіїв мови до процесу навчання. Згідно з цією програмою, вивчення, викладання та оцінювання англійської мови відбуватиметься за європейськими стандартами CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment) [4]. CEFR – це система рівнів володіння іноземною мовою, яка використовується в Європейському Союзі і рекомендована ним для створення національних систем оцінки мовної компетенції. У зв'язку з цим актуальним стає питання про запровадження європейських стандартів, що визначають професійну компетентність викладачів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що проблема оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів висвітлена в численних працях (Васильєва Т. А., Лєонов С. В., Багмет К. В., Лумпієва Т. П., Волков О. Ф., Хриков Є. М. та ін.), врахування специфіки іноземної мови як дисципліни в системі оцінки професіоналізму викладача не стало предметом окремої уваги дослідників.

Виходячи з того, що реформа вищої освіти безпосередньо пов'язана і зі змінами у вивченні та викладанні іноземних мов, **метою** даної статті є проаналізувати міжнародні стандарти професійного розвитку викладачів іноземної мови, принципи, на яких вони базуються та доцільність їх застосування в Україні.

Виклад основного матеріалу. В Україні відсутні єдині кваліфікаційні вимоги до викладачів іноземної мови,

якими послуговуються при прийомі на роботу, прийнятті рішення про підвищення у посаді та про продовження контракту. Кожний вищий навчальний заклад користується власними нормативними документами, що регламентують процедури атестації викладачів. Проте, відстежується загальна тенденція − акцент на науково-дослідницькій діяльності як головний показник професійного росту і відсутність уваги до якості викладання. В основному оцінювання професійної діяльності викладачів здійснюється за такими критеріями: публікація статей у вітчизняних та зарубіжних виданнях, зокрема у наукових виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах (SCOPUS, Web of Science), написання монографій, керівництво науковими роботами студентів, видання навчально-методичних посібників та методичних вказівок, виконання навчального навантаження.

Як зазначає О. Величко [1, с.79], такі критерії оцінювання професійної діяльності викладачів орієнтовані на кількісні показники, а не на якість викладання. Чим більше опубліковано наукових статей і здійснено наукових проектів, тим вищий рейтинг викладача. Ті ж викладачі, хто менше приділяють уваги науковій роботі мають нижчий рейтинг професійної діяльності, не дивлячись на наявність значних досягнень в інших сферах педагогічної професії, зокрема таких як впровадження новітніх методик у викладанні, розробка нових курсів тощо.

Крім того, в багатьох вищих навчальних закладів України впроваджується зарубіжний досвід створення сайтів з метою збору інформації від студентів та випускників про якість викладання навчальних дисциплін окремими викладачами та рівень отримання вищої освіти в цьому закладі. Серед критеріїв, що оцінюються, є такі: загальна оцінка викладача, активність і організованість педагога, його вміння викладати навчальний матеріал з дисципліни, вимогливість, об'єктивність, почуття гумору, шарм та ін.. Як зазначає І. Зварич, ці критерії вказують на те, що саме цінують студенти у викладачі, зокрема «шарм», більше характеризують викладача як людину та особистість [2, с.38].

У всіх вищих навчальних закладах існує вимога проходити підвищення кваліфікації з певною періодичністю. Часто, такі курси проводять для спеціалістів різних профілів, збираючи в одній аудиторії як викладачів іноземної мови так і викладачів технічних, юридичних, економічних, медичних наук. Така система підвищення кваліфікації не враховує специфіки іноземної мови як предмета, який вимагає особливого підходу. Крім того, більша частина програм підвищення кваліфікації на включає практичний компонент, а є загалом теоретичними.

Враховуючи специфіку іноземної мови, існує нагальна потреба розробки та впровадження єдиних кваліфікаційних вимог для викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах і визначення механізмів їх застосування, а саме створення системи атестації та сертифікації викладачів іноземної мови, які б відповідали іноземним стандартам.

За останні 10 років в сфері загальної та мовної освіти була розроблена низка стандартів професійного розвитку. В загальноосвітньому середовищі це:

Професійні стандарти для викладачів (Professional Standards for Teachers (PST), розроблені департаментом освіти Великої Британії для початкової та середньої школи в 2013 році.

Шкала компетенцій для викладa-

чів (Competency Framework for Teachers (CFT), розроблена департаментом освіти Західної Австралії з метою описання вимірів ефективного викладання. Ця шкала використовується для оцінки діяльності викладачів, а також описує три різні ступені професійного розвитку викладачів.

Стандарти викладання американської Асоціації, що займається контролем та розробкою навчальних програм (Framework for Teaching, Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD). Дані стандарти описують чотири рівня викладацької компетенції і слугують інструментом для самооцінки викладачів.

Австралійські професійні стандарти для викладачів (Australian Professional Standards for Teachers (APST) Австралійського педагогічного інституту та школи лідерства. Ці стандарти є критерієм державної якості викладання і розподіляються на чотири рівня [7].

В сфері ж мовної освіти професійними спілками, що складалися з педагогів-практиків та експертів, були створені такі документи:

Європейська рамка кваліфікаційних профілів (The European Profiling Grid) розроблена Європейською асоціацією з якості мовних послуг (EAQUALS) в 2013 році; видана болгарською, голландською, англійською, французькою, німецькою, італійською, турецькою та іспанською мовами;

- Схема професійного розвитку викладачів англійської мови (The Teaching English Continuing Professional Development (CDP) Framework), розроблена Британською Радою в 2012 році;
- Стандарти з англійської мови як іноземної (National Board for Professional Teaching Standards (English as a New Language), розроблені Національною Радою з професійних стандартів викладання – некомерційним об'єднанням професійних педагогів США в 2010 році;
- Стандарти з англійської мови як іноземної для дорослих (Standards for ESL/EFL Teachers of Adults Framework (TESOL), розроблені найбільшою міжнародною Асоціацією викладачів англійської мови, що базується в США, в 2008 році;
- Стандарти для викладачів англійської мови в Австралії (Standards for Teachers of English and Literacy in Australia (STELLA), розроблені австралійською асоціацією з викладання англійської мови в 2002 році.

Найостаннішим здобутком в галузі оцінки професійної компетентності викладачів іноземної мови є Кембриджська шкала CETF (Cambridge English Teaching Framework), яка була розроблена Департаментом екзаменів Кембриджського університету (Cambridge English Language Assessment) в 2014 році. Як зазначають Муфазарова А.Д., Рассказова Т.П. та Вербицька Н.Д., які проаналізували всі шість описаних вище стандартів та їх структуру, саме рамка CETF є найбільш повною та докладною (вона містить загалом 70 дескрипторів − еталонних характеристик викладача іноземної мови), що й недивно, оскільки вона була розроблена пізніше решти описаних стандартів і спиралася на всі створені раніше документи [3]. Ця система описує чотири рівня компетенції викладачів (базовий, розвинений, спеціаліст та експерт), розподілених по 5 категоріям та 37 підкатегоріям. Її особливістю є те, що вона не є інструментом оцінки діяльності викладача або описанням

атрибутів «гарного педагога», а спрямована на те, щоб показати на якому етапі професійного розвитку знаходиться викладач в даний період часу. Такий підхід фокусується на позитивних моментах, тобто на тому, що викладач вміє робити, а не на тому, чого не вміє. Вбачається, що спеціаліст не може мати однаково розвинуті компетенції по всім категоріям. Навіть досвідчені фахівці в чомусь будуть більш ефективними, а в чомусь менш вправними. В центрі даної концепції лежить ідея, що індивідуальний профіль викладачів змінюється з появою нових обов'язків та цілей. Таким чином, зі зміною професійних потреб, така шкала допоможе їм визначити пріоритети свого подальшого розвитку [7].

Важливо, що шкала CETF спирається на передові наукові досягнення та кращі практики в галузі викладання іноземних мов. Як зазначають розробники, вони ретельно вивчили сучасні теоретичні розробки та детально дослідили матеріали курсів CELTA (сертифікат, що дає право викладання іноземної мови дорослим і включає практичну частину – відкриті заняття), ICELT (курс підвищення кваліфікації для дипломованих викладачів з досвідом роботи, що побудований на практичному застосуванні теоретичних знань у вузі) та DELTA (диплом більш високого рівня з методики викладання англійської мови дорослим) [7]. Це дозволило їм виділити такі області професійних знань та вмінь:

1) Навчання та студент (теорії навчання та їх застосування у викладанні).
2) Викладання, навчання та оцінювання (планування, використання ресурсів та матеріалів, ведення заняття, управлінні навчальною діяльністю студентів, навчання мовленнєвим навичкам и мовним аспектам, оцінювання прогресу у навчанні мови).
3) Мовна компетенція (використання мови на занятті, визначення помилок студентів, спілкування з колегами на належному рівні). При цьому лінгвістична компетенція та знання про мову вважаються різними незалежними концептами. Викладач з високим рівнем лінгвістичної компетентності може мати базовий рівень знань про мову і навпаки.
4) Знання мови і професійна грамотність (знання про мову, обізнаність в термінології).
5) Професійне зростання і цінності (критичний аналіз викладацької діяльності, планування власного розвитку, дослідницька діяльність, співпраця з колегами і робота в команді, професійні обов'язки) [6].

Цікаво, що такі фактори, як отримання додаткових кваліфікацій, відвідування семінарів/тренінгів, стаж викладацької діяльності або ступінь володіння мовою хоча й вважаються важливими, але не входять до шкали CETF, оскільки вони можуть безпосередньо не бути пов'язаними з певним рівнем професійної компетенції.

Важливо, що розробники не ставили собі на меті створення механізмів оцінки, заохочення або покарання конкретного викладача [7]. Головним завданням даної шкали є допомогти викладачам в діагностиці рівня власної професійної компетентності і визначенні напрямку професійного зростання та саморозвитку. Отже, ми бачимо, що один з найважливіших принципів, на якому будується оцінка професійної діяльнотсі – це пріоритет особистості. Деякі навчальні заклади навіть звільняють викладачів від їх посадових обов'язків (або від їх частини), щоб вони змогли зайнятися професійним вдосконаленням. В інших

випадках викладач визначає індивідуальний план саморозвитку. Викладач визначає цілі (в залежності від часу, яким він володіє, це можуть бути короткострокові конкретні практичні цілі, або довготривалі стратегічні цілі), час виконання (для короткострокових цілей це 2-4 тижні, для довгострокових – до 3-х місяців), шляхи досягнення цих цілей (вебінари, статті, спілкування з досвідченими колегами, онлайн форуми та курси тощо). Прикладом таких цілей можуть бути:

Дізнатися про ефективні техніки управління роботою на занятті?

Як залучити до роботи більше студентів в групі?

Як писати новий вокабуляр на дошці в більш ефективний спосіб? [5].

При визначенні більш широких цілей викладач може орієнтуватися, зокрема, на такі питання в кожній категорії:

Навчання і студент: Якщо я дізнаюся більше про теорії навчання, чи дозволить моє керівництво впровадити їх в практику? Чи позитивно відреагують мої студенти на нові підходи?

Викладання, навчання та оцінювання: Чи я маю або хочу окреслювати цілі для студентів і планувати заняття/серію занять самостійно? Чи я вільний частково обирати матеріал з підручника, адаптувати і/або доповнювати його? Чи я маю або хочу впроваджувати нові технології на своїх заняттях? Чи я маю або хочу навчати рецептивним навичкам? Чи я маю або хочу навчати продуктивним навичкам? Чи я маю або хочу створювати власні тести та оцінювати прогрес своїх студентів?

Мовна компетенція: Наскільки високим є мій рівень англійської мови? Чи я приділяю достатньої уваги наскільки правильно я говорю англійською на заняттях?

Знання мови і професійна грамотність: Чи я маю або хочу вміти аналізувати мову перед веденням заняття? Чи я маю або хочу аналізувати свою розмовну англійську? Чи я маю або хочу аналізувати письмові роботи своїх студентів?

Професійне зростання і цінності: Чи я хочу і маю можливість щоб мої заняття відвідували колеги? Чи я хочу і маю можливість відвідувати заняття своїх колег? Чи я зацікавлений розширювати свій викладацький досвід, наприклад шляхом складання екзаменів, проведення семінарів, відвідання конференцій тощо? [5].

Для адміністративно-управлінського апарата вищого навчального закладу шкала CETF допоможе виявити професійні потреби як індивідуального викладача так і групи викладачів для розробки програм професійного розвитку та визначення майбутніх відповідних курсів підвищення кваліфікації.

Висновки: Визначення сучасних методологічних орієнтирів стосовно професійного розвитку викладачів іноземних мов потребує зміни підходу до викладача іноземних мов як до рушійної сили позитивних реформ в сфері освіти. Аналіз міжнародних стандартів стосовно кваліфікаційних вимог до викладача іноземної мови дозволяє визначити ті категорії професійних знань і навичок, які було б доречно відобразити і в подібних документах в Україні. Використання такого досвіду неодмінно позитивно вплине на якість і кінцевий результат навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Величко О.Г. Розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / О.Г. Величко, В.П. Іващенко, О.Г. Ясев, О.Д. Рожков. // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 78 – 84.*
2. *Зварич І. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах України з урахуванням американського досвіду / І. Зварич. // Молодь і ринок. – 2014. – №12. – С. 36-41 – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_12_10.*
3. *Музафарова А. Д. Сравнительный анализ зарубежных стандартов обучения и преподавания иностранного языка в контексте компетенций современного специалиста / А. Д. Музафарова, Т. П. Рассказова, Н. Д. Вербицкая. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – Режим доступу до ресурсу: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20230.*
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.*
5. *Plan Your Development Goals – CPD and the Cambridge English Teaching Framework: Guide for Teachers (2 of 4) [Електронний ресурс] // Cambridge English Teacher. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/2219/plan-your-development-goals-cambridge-english-teaching-framework-guide-teachers.*
6. *The Cambridge English Teaching Framework [Електронний ресурс] // Cambridge English Language Assessment. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/.*
7. *The Cambridge English Teaching Framework. How and why the framework was developed. [Електронний ресурс] // Cambridge English Language Assessment. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.cambridgeenglish.org/images/172990-developing-the-cambridge-english-teaching-framework.pdf.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Velichko O.G. Rozvitok reytingovogo otsInyuvannya dIyalnostI naukovo-pedagogIchnih pratsIvnikIv / O.G. Velichko, V.P. Ivaschenko, O.G. Yasev, O.D. Rozhkov. // Vischa shkola. – 2011. – # 3. – S. 78 – 84.*
2. *Zvarich I. OtsInyuvannya profesIynoYi dIyalnostI vikladachIv u vischih navchalnih zakladah UkraYini z urahuvannyam amerikanskogo dosvIdu / I. Zvarich. // Molod I rinok. – 2014. – #12. – S. 36-41 – Rezhim dostupu do resursu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_12_10.*
3. *Muzafarova A. D. Sravnitelnyiy analiz zarubezhnyih standartov obucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyika v kontekste kompetentsiy sovremennogo spetsialista / A. D. Muzafarova, T. P. Rasskazova, N. D. Verbitskaya. // Sovremennyie problemyi nauki i obrazovaniya. – 2015. – #3. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20230.*

4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.*
5. *Plan Your Development Goals – CPD and the Cambridge English Teaching Framework: Guide for Teachers (2 of 4) [Elektronniy resurs] // Cambridge English Teacher. – 2015. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/2219/plan-your-development-goals-cambridge-english-teaching-framework-guide-teachers.*
6. *The Cambridge English Teaching Framework [Elektronniy resurs] // Cambridge English Language Assessment. – 2014. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/.*
7. *The Cambridge English Teaching Framework. How and why the framework was developed. [Elektronniy resurs] // Cambridge English Language Assessment. – 2015. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.cambridgeenglish.org/images/172990-developing-the-cambridge-english-teaching-framework.pdf.*

АРІСТОВА Н.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Національний університет
біоресурсів і
природокористування України,
м. Київ

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті уточнено сутність понять «методологічний підхід» і «компетентнісний підхід» у сучасній науковій літературі. Розглядаються принципи, на яких ґрунтується компетентнісний підхід, і детально аргументується необхідність реалізації компетентнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених автор уточнює сутність поняття «компетентність» і аналізує структуру компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, методологічний підхід, компетентність, структура компетентності, Національна рамка кваліфікацій України, майбутні філологи, професійна суб'єктність, професійна підготовка.*

В статье уточнена сущность понятий «методологический подход» и «компетентностный подход» в современной научной литературе. Рассматриваются принципы, положенные в основу компетентностого подхода, и детально обосновывается необходимость реализации компетентностного подхода в формировании профессиональной субъектности будущих филологов в высших учебных заведениях Украины. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых автор уточняет сущность понятия «компетентность» и анализирует структуру компетентности будущих специалистов.

© АРІСТОВА Н.О., 2016

Ключевые слова: *компетентностный подход, методологический подход, компетентность, структура компетентности, Национальная рамка квалификаций Украины, будущие филологи, профессиональная субъектность, профессиональная подготовка.*

The paper specifies the essence of the concepts "methodological approach" and "competency-based approach" in contemporary scientific literature. The author considers principles of the competency-based approach and grounds the necessity of implementing the competency-based approach into the process of formation of future philologists' professional subjectness at higher educational establishments of Ukraine. On the analysis of national and foreign scientists' research the author specifies the essence of the concept "competency" basing and analyzes the future philologists' structure of competency.

Key words: *methodological approach, competency-based approach, competency structure, future philologists, National Framework of Qualifications of Ukraine, professional subjectness, professional training.*

Більшість українських і зарубіжних учених висловлюють одностайність думок щодо формування у майбутніх фахівців потреби в удосконаленні та оновленні професійно значущих знань, умінь і навичок як одну з найактуальніших проблем сьогодення (О.Дубасенюк, М.Євтух, О.Ковтун, В.Луговий, Е.Лузік, П.Лузан, О.Малихін, Н.Ничкало, Т.Семигінівська, С.Сисоєва, В.Ягупов). Компетентнісний підхід і є таким методологічним підходом, який ефективно виконує цю функцію для вирішення цієї проблеми, оскільки безперечна доцільність і ефективність його впровадження в освітній процес сучасних вищих навчальних закладів директивно фіксується не тільки Радою з культурного співробітництва держав-учасниць Співдружності Незалежних Держав і вітчизняними органами управління освітою, а і багатьма нормативними документами в галузі освіти [6, с. 112; 15].

Формулювання мети статті та завдань. Актуальність проблеми та її недостатня наукова розробка визначили мету та завдання статті, які полягають в уточнені сутності понять «методологічний підхід» і «компетентнісний підхід», а також в обгрунтуванні необхідності реалізації компетентнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на той факт, що поняття «методологічний підхід» є загальновживаним у науковій педагогічній літературі, існують різні погляди щодо тлумачення цього поняття. Так, у «Педагогічному словнику» М.Ярмаченка слово «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [11]. Дуже схожим на визначення М.Ярмаченка є визначення «методологічного підходу», запропоноване Є.Степановим і Л.Лузіною, які

вважають, що це орієнтація викладача або керівника освітнього закладу, яка спонукає його на використання певної сукупності взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності в процесі виконання своїх професійних обов'язків [16].

Ми, в свою чергу, під категорією «методологічний підхід» розглядаємо «ідеологію і методологію вирішення проблеми, яка розкриває основну ідею, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей» [18, с. 280]. Слід додати, що будь-який методологічний підхід як комплексний педагогічний засіб включає три основні компоненти, зокрема понятійну складову, принципи як початкові положення, а також визначені прийоми і методи. Так, до понятійної складової входить цілісна сукупність понять, одно з яких є ключовим і обумовлює назву самого підходу. Другий компонент включає принципи, які в сукупності істотно впливають не тільки на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу, а і на вибір критеріїв оцінки результатів діяльності науково-педагогічних працівників. Під третім компонентом вчені розуміють певні прийоми і методи, обрані відповідно того або іншого підходу [18].

Незважаючи на існування думки про те, що в своїй професійній діяльності науково-педагогічні працівники повинні спиратися не на один, а на декілька методологічних підходів, які доповнюють один одного і сприяють досягненню успіху в їх роботі, ми вважаємо, що один з них повинен бути домінуючим [9; 16]. Цим домінуючим підходом у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців і є компетентнісний підхід. Вибір цього підходу в якості домінуючого пояснюється тим, що оновлення змісту освіти й узгодження його з потребами сучасного суспільства може бути досягнуто тільки за умови реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема філологічної, оскільки інтеграція української вищої освіти до світового та європейського освітніх просторів полягає в орієнтації навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження [15; 17, с. 13].

Проблема компетентнісного підходу у вищій професійній освіті набула ґрунтовного розв'язання в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (Н.Бібік, І.Зимня, О.Дубасенюк, О.Ковтун, В.Луговий, Е.Лузік, П.Лузан, О.Малихін, О.Савченко, С.Сисоєва, В.Ягупов, Дж.Равен), які вважають, що компетентність майбутнього фахівця полягає у «виявленні ним на практиці прагнення й готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення» [13, с. 39]. Тобто, компетентність, яку майбутні фахівці набувають під час підготовки у вищому навчальному закладі, буде характеризувати не тільки рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, а і зможе відобразити інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури [13, с.11].

Деякі вчені стверджують, що компетентнісним є такий підхід, який «спрямовує зміст навчання на формування певних компетентностей, що визначають здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести від-

повідальність за такі дії» [8, с. 3]. Ми, в свою чергу, дотримуємо думки, згідно з якою головна мета застосування компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього філологів полягає в формуванні здатності або готовності «мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й наявних умов» [7, с. 10]. Зважаючи на це, вважаємо, що величезний інтегративний потенціал застосування компетентнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів полягає у «посиленні міжпредметних зв'язків, створенні умов для міждисциплінарного перенесення знань, розкритті своєрідності творчої індивідуальності студента, створенні умов для розвиваючої освіти …» [1, с. 26].

Запровадження компетентнісного підходу в процес формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, на наш погляд, повинно *ґрунтуватися на чотирьох базових принципах освіти XXI століття або «The four pillars of education», сформульованих фахівцями ЮНЕСКО, зокрема, вчитися, щоб знати; вчитися, щоб робити; вчитися, щоб жити разом з іншими; вчитися, щоб бути [4; 20]. Так, сутність першого принципу «вчитися, щоб знати» полягає у розумінні основ системного мислення; принципів функціонування і взаємозв'язків природних, соціальних і економічних систем; взаємозв'язків між поколіннями; глибинних причин порушення стійкості соціально-економічних та екологічних систем. Другий принцип «вчитися робити» означає здатність використовувати нові ідеї та здобутий досвід у контексті різних дисциплін (культур, поколінь). Він сприяє появі нових поглядів на світ в контексті концепції сталого розвитку; формуванню у студентів критичного мислення і активної громадської позиції, а також вмінню критично оцінювати процеси змін в сучасному суспільстві [4; 20]. Виконання цього принципу забезпечує ефективне оволодіння майбутніми фахівцями професійними знаннями і навичками, формування і розвиток певних умінь і здатностей, зокрема,* здатності до критики і самокритики, здатності сприймати різноманіття міжкультурних відмінностей, здатності працювати в міжнародному контексті, здатності співпрацювати з експертами в інших предметних областях, а також уміння працювати в команді і дотримання етичних цінностей [4; 20]. *Третій принцип «вчитися жити разом» відображає здатність сприяти розвитку партнерства і позитивного сприйняття явищ взаємозалежності, плюралізму і взаєморозуміння. Тобто, реалізація цього принципу передбачає формування здатності розуміти інших людей. Сутність четвертого принципу «вчитися бути» полягає у всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця, його здатності до автономії, персональної відповідальності, а також здатності сприймати різні погляди і культури. З точки зору цього принципу, вища освіта повинна сприяти розвитку всіх аспектів потенціалу особистості майбутніх фахівців, зокрема, пам'яті, логічного мислення, естетичного смаку, фізичних можливостей і комунікативних навичок [20, с. 37].*

Ключовим поняттям, яке входить до складу понятійної складової компетентнісного підходу і обумовлює його назву, є компетентність. *Незважаючи на те, що у новому законі «Про вищу освіту»* під компетентністю розглядається «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громад-

ських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні освіти», серед сучасних науковців і досі не стихають дискусії щодо визначення сутності цього поняття [5]. Так, наприклад, деякі вчені під компетентністю розглядають інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку у суб'єктів навчання здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній мірі [19]. Інше трактування сутності поняття «компетентність» можна зустріти в Національний рамці кваліфікацій України, в якій зазначено, що компетентність є здатністю особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, а також інші особисті якості [12].

Проте наявність різних думок щодо визначення сутності поняття «компетентність» не заважає вченим стверджувати, що в сучасному світі процес формування професійної компетентності у майбутніх фахівців сприяє розвитку їх особистісних якостей, таких як здатність працювати самостійно, здатність брати на себе відповідальність і проявляти ініціативу, готовність виявляти проблеми і знаходити шляхи їх вирішення, здатність засвоювати необхідні знання з власної ініціативи, а також вміння працювати з іншими людьми [14, с.40].

Слід додати, що серед сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників досі немає і твердого усталеного погляду щодо структури компетентності або професійної компетентності. Відомий британський вчений Джон Равен стверджує, що всі компоненти, які входять до складу компетентності, відносяться до когнітивної або емоційної сфер. Хоча компоненти відносно незалежні один від одного, вони, в якості складової ефективної поведінки, можуть у значній мірі заміняти один одного [14, с.253-255].

Принципово іншої думки дотримують сучасні вітчизняні вчені. Так, наприклад, одна група дослідників вважає, що основними компонентами професійної компетентності, які повинні бути сформовані у майбутніх фахівців під час навчання у вищому навчальному закладі, є загальні і фахові (предметно-специфічні) компетентності. Загальними є такі компетентності, які «формуються у здобувача вищої освіти в процесі навчання за даною освітньою програмою, але мають універсальний характер і можуть бути перенесені із контексту однієї освітньої програми в іншу» [10, с. 24]. Під фаховими або предметно-специфічними розуміємо компетентності, які «безпосередньо визначають специфіку освітньої програми та кваліфікацію випускника, забезпечують індивідуальність кожній освітній програмі» [10, с. 66]. Розвиток загальних і фахових компетентностей під час професійної підготовки майбутніх фахівців дає науково-педагогічним працівникам можливість забезпечити «оволодіння поняттями, знаннями, розширення наукового світогляду; формування практичних умінь та навичок; розвиток здібностей, нахилів, майстерності, уяви, творчості; загальної культури особистості, вихованості, здатності до співпраці, прийняті рішень» [2, с. 5].

Згідно з іншим поглядом, який ми поділяємо, структура професійної компетентності складається із чотирьох видів компетентностей, зокрема, пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентності. Під пізна-

вальною розглядаємо компетентність, яку спрямовано на оволодіння знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство» [2, с. 5]. Практична компетентність є компетентністю, яка «спрямована на формування практичних умінь та навичок особистості» [2, с. 5]. Творчу компетентність, у свою чергу, спрямовано на «розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості», а соціальну «на загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізацію та самовизначення [2, с. 5].

Зважаючи на різні підходи до трактування сутності поняття «компетентність», а також її структури, в працях сучасних учених можна зустріти і різні погляди щодо сутнісних характеристик компетентності. Так, наприклад, С.Вітвицька, думку якої ми підтримуємо, виокремлює п'ять сутнісних характеристик компетентності. До першої сутнісної характеристика вчена відносить ефективне використання здібностей здобувачів вищої освіти, що надає їм можливість здійснювати майбутню професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця. Друга сутність полягає у тому, щоб здобувачі вищої освіти оволоділи знаннями, уміннями та здібностями, які їм будуть необхідні для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем. Під третьою сутнісною характеристикою дослідниця розглядає розвинену співпрацю з професійним міжособистісним середовищем, а під четвертою інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі. Здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидко реагувати на динаміку обставин і середовища є п'ятою сутнісною характеристикою компетентності [3]. Вчена слушно додає, що сутнісні характеристики компетентності мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні робити вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з неперервною самоосвітньою діяльністю, а також не є константними. Це пояснюється постійною зміною вимог до якості робочої сили і є результатом глобалізації і технологічних змін, які відбуваються у світі взагалі, а також змін в організації праці зокрема.

Отже, аналіз теоретичної літератури дає змогу резюмувати, що реалізація компетентнісного підходу в процесі формування професійної суб'єктності майбутніх філологів створює необхідні умови для формування пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентностей, що забезпечить здобувачам вищої освіти можливість здійснювати успішну самореалізацію і самоактуалізацію в різних сферах майбутньої професійної діяльності. Проте впровадження одного методологічного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів недостатньо, тому перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у пошуку оптимальної сукупності методологічних підходів щодо формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у вищих навчальних закладах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бендес Ю. П. Методичні аспекти використання інноваційних технологій в процесі формування інструментальних компетентносте під час вивчення фізики / Ю. П. Бендес // Наукові записки: збірник наукових статей. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – В. СІІ (102) – С.24-31.*
2. *Биковська О. В. Сучасна стратегія розвитку позашкільної освіти / О.В. Биковська // Наукові записки: збірник наукових статей. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – В. СІІ (102) – С. 3-6.*
3. *Вітвицька С. С. Наукові підходи до педагогічної підготовки магістрів / С. С. Вітвицька // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 63-68.*
4. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» − Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис. 2015. – С.309-310.*
5. *Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/law/2235/ - Дата звернення (14.02.2106).*
6. *Ковтун О. В. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі: монографія / О. В. Ковтун ; наук. ред. академік НАПН України, докт. пед. наук, проф. Богуш А. М. – К. : Освіта України, 2012. – 264 с.*
7. *Малихін О. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія / Олександр Володимирович Малихін, Ірина Сергіївна Гриценко. – Київ: Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – 492 с.*
8. *Мальований Ю. Післямова до стандарту / Ю. Мальований // Шлях освіти – 2005. - № 3. – С. 2-4.*
9. *Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В.С.Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 248 с.*
10. *Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид, перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговой, А.В.Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К., ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.*
11. *Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.*
12. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF – Дата звернення (15.02.2016).*
13. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.*
14. *Равен Дж Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.*

15. *Семигінівська Т. Г. Формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна. Григорівна Семигінівська. – Київ, 2014. – 200 с.*
16. *Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.*
17. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. – К.І.С., 2003. – 296 с.*
18. *Тарасенко В. В. Ведущие методологические подходы к формированию управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности / В. В. Тарасенко // Молодой ученый. – 2010. – № 9. – С.279-282.*
19. *Енциклопедія освіти /АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремінь]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040.*
20. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / International Commission on Education for the Twenty-first Century – 1996. – 48 p.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bendes Yu. P. MetodichnI aspekti vikoristannya InnovatsIynih tehnologIy v protsesI formuvannya Instrumentalnih kompetentnoste pId chas vivchennya fIziki / Yu. P. Bendes // NaukovI zapiski: zbIrnik naukovih statey. – K.: Vid-vo NPU ImenI M. P. Dragomanova, 2012. – V. SII (102) – S.24-31.*
2. *Bikovska O. V. Suchasna strategIya rozvitku pozashkIlnoYi osvIti / O.V. Bikovska // NaukovI zapiski: zbIrnik naukovih statey. – K.: Vid-vo NPU ImenI M. P. Dragomanova, 2012. – V. SII (102) – S. 3-6.*
3. *VItvitska S. S. NaukovI pIdhodi do pedagogIchnoYi pIdgotovki magIstrIv / S. S. VItvitska // TeorIya I praktika pIdgotovki maybutnIh uchitelIv do pedagogIchnoYi dIYi : zb. materIalIv konferentsIYi. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. Ivana Franka, 2011. – S. 63-68.*
4. *GumanItarniy vIsnik DVNZ «Pereyaslav-Hmelnitskiy derzhavniy pedagogIchniy unIversitet ImenI GrigorIya Skovorodi» - Dodatok 1 do Vip. 35, Tom VII (58): Tematichniy vipusk «Vischa osvIta UkraYini u kontekstI IntegratsIYi do Evropeyskogo osvItnogo prostoru». – K.: Gnozis. 2015. – S.309-310.*
5. *Zakon UkraYini «Pro vischu osvItu» [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: http://osvita.ua/legislation/law/2235/ - Data zvernennya (14.02.2106).*
6. *Kovtun O. V. TeoretichnI zasadi profesIyno-movlennEvoYi dIyalnostI fahIvtsIv avIatsIynoYi galuzI: monografIya / O. V. Kovtun ; nauk. red. akademIk NAPN UkraYini, dokt. ped. nauk, prof. Bogush A. M. – K. : OsvIta UkraYini, 2012. – 264 s.*
7. *MalihIn O. V. FormuvannYa zagalnokulturnoYi kompetentnostI studentIv fIlologIchnih spetsIalnostey: monografIya / Oleksandr Volodimirovich MalihIn, Irina SergIYivna Gritsenko. – KiYiv: Vidavnitstvo TOV «NVP «InterservIs», 2015. – 492 s.*

8. *Malovaniy Yu. PIslyamova do standartu / Yu. Malovaniy // Shlyah osvIti – 2005. - # 3. – S. 2-4.*
9. *MetodologIchnI zasadi pedagogIchnogo doslIdzhennya: monografIya / avt. kol.: E. M. Hrikov, O. V. Adamenko, V. S. Kurilo ta In.; za zag. red. V.S.Kurila, E. M. Hrikova ; Derzh. zakl. „Lugan. nats. un-t ImenI Tarasa Shevchenka". – Lugansk : Vid-vo DZ „LNU ImenI Tarasa Shevchenka", 2013. – 248 s.*
10. *NatsIonalniy osvItnIy glosarIy: vischa osvIta / 2-e vid, pererob. I dop. / avt.-uklad.: V. M. Zaharchenko, S. A. KalashnIkova, V. I. Lugovoy, A.V.Stavitskiy, Yu. M. Rashkevich, Zh. V. Talanova / Za red. V. G. Kremenya. – K., TOV «Vidavnichiy dIm «Pleyadi», 2014. – 100 s.*
11. *PedagogIchniy slovnik / [za red. M. D. Yarmachenka]. – K. : PedagogIchna dumka, 2001. – 514 s.*
12. *Pro zatverdzhennya NatsIonalnoYi ramki kvalIfIkatsIy UkraYini: postanova KabInetu MInIstrIv UkraYini vId 23 listopada 2011 r. # 1341 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://zakon2rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p – Data zvernennya (15.02.2016).*
13. *ProfesIyna pedagogIchna osvIta: kompetentnIsniy pIdhId: monografIya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka, 2011. – 412 s.*
14. *Raven Dzh Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyiyavlenie, razvitie i realizatsiya / D. Raven. – M.: Kogito-Tsentr, 2002. – 396 s.*
15. *SemigInIvska T. G. Formuvannya profesIynoYi etiki maybutnIh perekladachIv avIatsIynoYi galuzI u protsesI vivchennya suspIlno-gumanItarnih distsiplIn: dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti» / Tetyana. GrigorIvna SemigInIvska. – KiYiv, 2014. – 200 s.*
16. *Stepanov E. N., Luzina L. M. Pedagogu o sovremennyih podhodah i kontseptsiyah vospitaniya / E. N. Stepanov, L. M. Luzina. – M.: TTs Sfera, 2003. – 160 s.*
17. *StrategIya reformuvannya osvIti v UkraYinI: rekomendatsIYi z osvItnoYi polItiki. – K. – K.I.S., 2003. – 296 s.*
18. *Tarasenko V. V. Veduschie metodologicheskie podhodyi k formirovaniyu upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya obrazovatelnogo uchrezhdeniya v imidzhevoy deyatelnosti / V. V. Tarasenko // Molodoy uchenyiy. – 2010. – # 9. – S.279-282.*
19. *EntsiklopedIya osvIti /APN UkraYini; [golov. red. V. G. KremIn]. – K.: YurInkom Inter, 2008. – 1040.*
20. *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / International Commission on Education for the Twenty-first Century – 1996. – 48 p.*

БОРЕЙЧУК А.В.,
асистент, кафедра спеціальних
юридичних дисциплін,
Національний університет
водного господарства та
природокористування,
м. Рівне, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬО-ДІЯЛЬНІСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті охарактеризовано освітньо-діяльностні технології навчання, що широко впроваджуються у навчальний процес при підготовці майбутніх юристів: ділові ігри; технологія аналізу виробничих ситуацій; конструювання процесу вирішення ситуаційних виробничих завдань; алгоритмізація «занурення» у професійну діяльність; моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; побудова контекстного навчання у «заданому» середовищі. Запропоновано визначення поняттю освітньо-діяльностні технології.

Ключові слова: *майбутні юристи, діяльнісний підхід, освітньо-діяльностні технології навчання, навчальний процес.*

В статье раскрыта суть и содержание современных образовательно-деятельностных технологий обучения, которые широко внедряются в учебный процесс при подготовке будущих юристов, а именно: деловые игры; технология анализа производственных ситуаций; конструирование процесса решения ситуационных производственных заданий; алгоритмизация «погружения» в профессиональную деятельность (в разных вариантах); моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе; построение контекстной учебы в «заданной» среде.

Ключевые слова: *будущие юристы, деятельностный подход, образовательно-деятельностные технологии убучения, учебный процесс.*

УДК 378.6:37.012

© БОРЕЙЧУК А.В., 2016

In the article educational-activity technologies of preparation of future lawyers are described in modern pedagogical practice. The author analyzes the features of the activity approach to teaching and learning technologies features, offers the author's definition of educational-activity technology. The article reveals the essence and meaning of modern educational technology training diyalnostnyh, widely implemented in the educational process in preparing future lawyers, namely: business games; technology of analysis of productive situations; constructing of process of decision of situatioonal productive tasks; an algorithmization of "immersion" is in professional activity (in different variants); a design of professional activity is in an educational process; a construction of context studies is in the «set» environment.

Key words: *future lawyers, activity approach, educational-activity technologies, educational process.*

Становлення сучасної вищої юридичної освіти України визначається основними напрямками її модернізації, новими, висунутими часом, вимогами до професійної підготовки випускників, найважливішим з компонентів яких є формування професійних компетентностей майбутнього юриста. Це підтверджується пошуком технологій навчання, спрямованих на модернізацію освіти, зближення української системи вищої освіти з об'єднаними Болонською декларацією системами освіти європейських країн, що призвело до необхідності вивчення накопиченого в цих системах досвіду формування професійної мобільності.

Особливу увагу привертають успіхи навчання, орієнтованого на діяльність, що реалізується в системах професійної освіти ряду країн Європи (США, Німеччина, Польща). Таке навчання сприяє формуванню складових професійної підготовки фахівців, зокрема: здатності до рефлексії особистісного рівня професіоналізму; здатності проектувати свою професійну діяльність, прогнозувати свій розвиток, вільно приймати рішення в ситуації вибору. Досвід діяльнісного навчання представляє особливий інтерес для системи професійної освіти ще й тому, що він не суперечить набутому досвіду реалізації діяльнісного підходу, який залишається одним з головних в процесі професійної підготовки фахівців-юристів. Отже, сучасний підхід до навчання майбутніх юристів супроводжується впровадженням нових технологій в практику навчального закладу, що вважається інноваційною педагогічною діяльністю.

Різні варіанти реалізації діяльнісного навчання досліджуються за кордоном (Г. Майєр, М. Давидова, І. Зимня, та ін.). Різним аспектам формування та розвитку професійної мобільності особистості присвячені роботи Л. Богданової, Л. Горюнової, Ю. Дворецької, Б. Игошева, С. Кугеля, Т. Ольховий, та ін. Дослідженням особливостей підготовки юристів за допомогою освітньо-діяльностних технологій займаються

А. Хуторський, Г. Селевко, О. Парубок, М. Воровка, К. Баханов, О. Пометун, Г. Фрейман, П. Мороз, О. Охредько.

Мета статті – охарактеризувати освітньо-діяльностні технології підготовки майбутніх юристів в сучасній педагогічній науці, проаналізувати їх особливості.

Головним кінцевим результатом сучасної вищої юридичної освіти є забезпечення готовності фахівця до виконання професійної діяльності. Саме тому тепер прийнято говорити про впровадження у навчальний процес діяльнісного підходу, під яким розуміємо підхід, коли в центрі уваги знаходиться підготовка до практичної діяльності, яка передбачає оволодіння системою умінь і навичок, що грунтуються на знаннях і досвіді [14, с. 89]. Діяльнісний підхід у процесі навчання студентів реалізовується через впровадження освітніх технологій, які характеризують загальну стратегію розвитку освіти і освітнього середовища. Основне призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які відповідають освітнім цілям. Якщо брати до уваги той факт, що у сучасних вищих навчальних закладах активно застосовують діяльнісний підхід до навчання, то будемо говорити про впровадження у навчальний процес юристів таких технологій, які називатимемо освітньо-діяльностні. *Освітньо-діяльностні технології* пропонуємо трактувати як комплекс технологій, що сприяють активізації навчальної діяльності студентів-юристів шляхом освоєння конкретного навчального матеріалу для досягнення ефективності освіти.

Завданням сучасних педагогів щодо впровадження освітньо-діяльностних технологій навчання юристів є пошук і реалізація найбільш раціональних методів, прийомів, засобів навчання та контролю його результатів; вимоги до якості виконуваних робіт, які в систематизованому вигляді могли б підвищити рівень підготовки випускника до майбутньої професійної діяльності [12, с. 113].

Нова парадигма розвитку освіти в Україні на початку XXI ст.. змусила вчених (К. Баханов, О. Пометун, Г. Фрейман., П. Мороз, О. Охредько та ін..) переглянути традиційне навчання та внести корективи до впровадження у навчальний процес саме систему освітньо-діяльностних технологій. На перше місце стали висувати технології, серед яких: технологія групової навчальної діяльності; технологія розвивального навчання; технологія формування творчої особистості; технологія навчання як дослідження; модульно-рейтингове навчання; нові інформаційні технології; інтерактивні технології навчання; технологія ігрової діяльності [8, с. 98].

На основі аналізу підходів до класифікацій технологій навчання та власного досвіду ми пропонуємо виділяти такі освітньо-діяльностні технології при підготовці юристів: ділові ігри; технологія аналізу виробничих ситуацій; конструювання процесу вирішення ситуаційних виробничих завдань; алгоритмізація «занурення» у професійну діяльність (у різних варіантах); моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; побудова контекстного навчання у «заданому» середовищі.

Специфічною особливістю *ділової гри*, на відміну від інших технологій, є її двоплановість: з одного боку, гравець здійснює реальну діяльність, що пов'язана з розв'язанням конкретних навчальних задач, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що до-

помагає відсторонитися від реальної ситуації з її відповідальністю, бути досить вільним, розкутим, виступаючи у певній ролі та знімаючи ті психологічні тиски, які заважають проявляти свої здібності та можливості. Саме двоплановість гри забезпечує її розвивальний характер і робить ігрову навчальну діяльність емоційно привабливою.

До практичних переваг ділової гри належить те, що їй притаманні ряд завдань, спрямованих на активізацію всієї аудиторії. Технологія ділової гри має такі особливості: вимушеною активізацією мислення (вимушеною активністю). Суть цієї особливості в тому, що той, хто навчається (студент, слухач), мусить бути активним незалежно від того, бажає він цього чи ні; доволі тривалим часом залучення тих, хто навчається, у навчальний процес; самостійним творчим виробленням рішень тих, хто навчається, підвищеним ступенем мотивації й емоційності [1, с. 138].

Більшості навчальним іграм, вважає С. Шмаков, притаманні такі риси: вільна розвивальна діяльність, яка відбувається лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату (процедурне задоволення); творчий, значною мірою імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності («поле творчості»); емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція і т. п. (чуттєва природа гри, «емоційне напруження»); наявність прямих чи опосередкованих правил, що відображають зміст гри, логічну і тимчасову послідовність її розвитку [13, с.14].

На думку Г. Селевко педагогічна гра має чітко визначену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, чітко сформульовані і характеризуються навчально – пізнавальною спрямованістю. Реалізація ігрових прийомів та ситуацій на занятті відбувається завдяки таким засадам: мета ставиться перед студентами у формі ігрового завдання; навчальна діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб навчальної діяльності; у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, який переводить дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язане з ігровим результатом [10, с. 11].

На думку О. Салати, кожна навчальна гра повинна мати такі ознаки: чітко поставлену мету навчання та виховання; залучення всіх студентів; керування викладачем ходу гри; поєднання індивідуальної та колективної роботи; ведення підсумків та оцінювання, яке теж можна провести у формі гри. [9, с. 32]. Дослідник Й. Гейзінга виділяє такі ознаки гри: умовний характер (відділяє гру від унітарної дійсності); добровільна участь (гра під примусом - уже не гра, а виконання певних дій); обмеженість (часовими, просторовими, матеріальними та іншими рамками); невизначеність (розвиток і результати гри часто програмовані, але не визначені, оскільки залежать від змінних факторів – учасників, часу, простору тощо); емоційність (тільки зацікавлена людина стане учасником гри, що надає грі емоційне забарвлення) [3, с. 68]. Науковець М. Воровка основні переваги гри визначає тим, що вони зміщують акцент з системи знань на систему формування навичок, умінь, способів поведінки, тобто на значущу діяльність для конкретної професії. Ділові ігри є колективним методом навчання за допомогою якого формуються навички співробітництва під час прийняття рішень [2, с. 42]. Вчений О. Парубок, досліджуючи

зміст та методику проведення ділових ігор, стверджує, що лише за певних дидактичних умов вони сприятимуть вдосконаленню професійної підготовки фахівців, а саме – моделювання гри за допомогою предметного і соціального контексту, змісту та форм майбутньої діяльності. У випадку переваги професійно-предметного контенту гра стає одноплановою і переходить у складний тренажер. Якість гри втрачається, коли викладач акцентує увагу студентів виключно на ігрових діях, що перетворює її у розвагу [7, с. 4].

Аналіз ділових ігор у підготовці юристів дає можливість стверджувати, що їй необхідно віднести основне місце у системі освітньо-діяльностних технологій. Дане припущення доведемо на основі характеристики особливостей інших пропонованих технологій.

Так, сутність технології аналізу виробничих ситуацій полягає в умінні студентів-юристів аналізувати, оцінювати ситуацію і на основі цього аналізу приймати правильне рішення. Студентам пропонується виробнича ситуація, в якій охарактеризовані умови і дії її учасників. Студентам повинен оцінити, чи правильно діяли учасники події, дати аналіз і аргументований висновок. Ситуація може бути представлена у формі усного опису, показу кінофрагменту, розігрування ролей окремими студентами. При використанні даної технології викладач звертає увагу студентів на наступне: на уявне сприйняття ситуації, пошук аналогів у власному досвіді; виокремлення основних елементів ситуації; порівняння кожного елемента з нормативними вимогами; оцінку взаємозв'язку елементів і оцінку їх сукупності; визначення дій в даній ситуації.

Аналіз виробничих ситуацій може виконуватися на практичних заняттях, в процесі практики при вирішенні комплексних виробничих завдань. Основним дидактичним матеріалом для аналізу виробничих ситуацій є їх словесні описи. Ситуації можуть бути представлені також у вигляді креслень, планів, схем, документів із закладеними в них помилками, у виявленні яких і полягає аналіз ситуації. Замість опису ситуації її можна продемонструвати у вигляді відефрагментов фільму (один з варіантів - фрагмент кінофільму без супроводу тексту) [5, с. 51]. Виробнича ситуація повинна бути представлена так, щоб студент міг виділити її складові елементи, порівняти їх та співставити.

Отже, технологія аналізу виробничих ситуацій впроваджується в навчальний процес юристів за домогою ігрових елементів, що посилює її ефективність і доводить пріоритетну роль технології ділової гри.

Моделювання професійної діяльності - це процес відображення її у змісті навчання, що забезпечує у студентів розвиток умінь у процесі навчання опанувати способами (діями, операціями) професійної діяльності. Моделювання вимагає системного розгляду, з одного боку - професійної діяльності, до якої готують майбутніх юристів (модель діяльності), з іншого - змісту освіти і навчання (модель підготовки). Суть її полягає в тому, що студенти відтворюють професійну діяльність у процесі навчання в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носить умовно професійний характер, а при виконанні дії, операцій відображаються лише найбільш істотні її риси. А. Вербицький називає цю діяльність «квазіпрофесійною», вона є перехідною від навчальної до професійної; студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її [1, с. 56].

Відсутність в процесі навчання логічних і практичних взаємозв'язків між набутими вміннями не дозволяє студентам ефективно використовувати їх у процесі праці.

Під час підготовки майбутніх юристів, моделюючи життєві ситуації за допомогою гри, викладач допомагаю студентові відчути себе у ролі судді, прокурора, експерта, потерпілого, таким чином, наближаючи навчання до реальності, вимагаючи від студентів взаємодії, ініціативності. Отже ігри дають змогу розвиватися таким професійним якостям майбутньої юридичної професії як: здатності працювати в команді; брати на себе відповідальність при вирішенні поставлених задач; проявляти ініціативу; самостійно виявляти проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; аналізувати ситуацію, застосовуючи набуті раніше знання; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри.

Таким чином, процес моделювання неможливий без використання елементів гри, адже ці елементи – його основа. Ця теорема ще раз доводить вагому особливість та різноплановість ігрової технології у підготовці юристів.

Технологія «занурення» - це навчання з елементами релаксації, навіювання та гри. З власного досвіду вважаємо, що при підготовці юристів дану технологію можна використовувати у різних її моделях, а саме: «занурення» в порівняння, міжпредметні занурення (А. Тубельский); виїзні «занурення» (А. Остапенко, Л. Снєгурова); «занурення» в образ (С. Терскова, Є. Шубіна). На думку Р. Грановської технологія «занурення» спирається на три принципи: задоволення і релаксацію на заняттях, єдність свідомого і підсвідомого, двосторонній зв'язок у процесі навчання [4, с. 73].

Завданням викладача, який працює в системі занурення під час професійної підготовки майбутніх юристів, є створення чітко структурованого навчального середовища, розробка навчальних матеріалів, що допомагали б студентам одночасно розуміти навчальну дисципліну. Всі навчальні стратегії, які викладач реалізує за умов впровадження будь-якої моделі занурення у процес підготовки юристів, містять чотири основні цілі: робити вхідну інформацію зрозумілою для студентів; створити можливості для використання необхідної нормативно-правової та архівної інформації; забезпечити логічність та чітку послідовність подачі навчального матеріалу; розробити систему конструктивного зворотного зв'язку.

Під час організації занурення викладачеві треба звернути особливу увагу на формування у студентів дієвих мотивів навчання: інтересу до предмета, уявлення, що цей предмет необхідний, має важливе прикладне значення тощо. Індивідуальні заняття чергуються з колективними, репродуктивні – з творчими. У різних видах діяльності беруть участь всі аналізатори людини, відбувається гармонійний розвиток органів чуття. На заняттях використовується допомога добре встигаючих студентів. Отже, технологія «занурення» у підготовці юристів у основі свої побудови теж містить ігрову діяльність, що дає підстави знову стверджувати про вагомість ділових ігор у професійній підготовці майбутніх юристів.

Конструювання процесу вирішення ситуаційних виробничих завдань. Метою виконання ситуаційних завдань майбутніми юристами є оцінка сучасних теоретичних знань та практичних навичок студентів у професійній сфері.У процесі виконання поставлених завдань майбутні юристи повинні

показати наступні знання, навички та вміння: логічне осмислення завдання, проблеми, ситуації; визначення необхідних дій для виконання; аналіз поставленого завдання (проблеми, ситуації), виокремлення основних компонентів. Роль викладача у використанні даної технології полягає у тому, щоб ефективно та правильно сконструювати процес вирішення запропонованих завдань майбутніми юристами, а саме: дослідити причини і джерела виникнення ситуацій, а також об'єкти, на які може бути спрямований вплив з метою вирішення ситуацій; розробити методику їх вирішення; виявити послідовність, обсяг і змістовну різноманітність інформаційних процесів, що здійснюються в рамках процедур вирішення ситуацій; проаналізувати можливі варіанти рішень та аргументи на їх користь; визначити нормативно-правову базу, що допоможе у вирішенні завдань тощо.

Ефективне використання проблемних ситуацій дає викладачу можливість розвивати в студентів здатність аналізувати свою роботу, знаходити причини помилок та способи їх усунення, заохочувати майбутніх юристів до творчого, раціонального підходу до виконання завдань, привчати до постійного використання нормативно-правової документації. Ситуаційні виробничі завдання мають вирішуватися студентами індивідуально або колективно (3-5 чол.). Після виконання завдань проводиться колективне обговорення ходу та результатів роботи. Заключним етапом при аналізі виробничих ситуацій та вирішення ситуаційних завдань є підведення підсумків; де викладач аналізує дії студентів, результати роботи, відзначає допущені помилки і оцінює знання [11].

Отже, вирішення ситуаційних завдань – важливий елемент навчального заняття у підготовці юристів, адже студент повинен не тільки правильно його виконати, а й знати, де шукати необхідну інформацію та вміти її аналізувати. Ситуаційні завдання, зазвичай, використовують при вивченні процесуальних галузей права, де таке завдання входить до структури ігрової діяльності.

Побудова контекстного навчання у «заданому» середовищі. Основна мета контекстного навчання – це формування у межах навчальної діяльності студента його цілісної, внутрішньо-мотивованої професійної підготовленості як майбутнього фахівця. Ми виходимо з того, що таке навчання у підготовці юристів побудоване на задоволенні їх потреб та вважається ефективним засобом отримання додаткових знань зі спеціальності, стимулювання розвитку пізнавальних інтересів та потреб, формування стійких позитивних мотивів навчання та усвідомлення цілей щодо оволодіння професією.

Особливість даного навчання в тому, що «засвоєння абстрактних знань, знакових систем начебто накладено на канву майбутньої професійної діяльності, але, навчаючись, студенти мають справу не з порціями інформації, а з ситуаціями, в контексті яких закладені і знання, і умови їх застосування». Особлива увага приділяється реалізації поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу. Так, до таких базових форм належать: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність – лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри, ігрові форми занять); навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота, виробнича практика, стажування, дипломне проектування). Як перехідні від однієї

базової форми до іншої виступають: лабораторно-практичні заняття; імітаційне моделювання; аналіз конкретних виробничих ситуацій; розігрування ролей; спецкурси і спецсемінари тощо [6, с. 191]. Отже, у відповідності з принципом рольової організації процесу навчання майбутніх юристів, контекстне навчання має відбуватися у формі спілкування та гри.

Таким чином, аналіз освітньо-діяльностних технологій підготовки майбутніх юристів та власний досвід дає змогу стверджувати, що ділова гра відіграє комплексну та багатофункціональну дію і займає основне місце. Виступаючи моделлю реальної дійсності у спеціально створеній проблемній ситуації, гра може виконувати роль форми організації навчального процесу або ж роль методу навчання. Так, у вигляді гри викладач може провести ціле заняття (наприклад, на лекційному чи на практичному занятті провести, заздалегідь підготовлений зі студентами, судовий процес), а може використати лише елементи гри (наприклад, на етапі вивчення нового матеріалу провести судові дебати або огляд місця події з метою подальшого їх обговорення, розв'язати ситуаційну задачу тощо). Ділові ігри дають можливість викладачу визначити ставлення студентів до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду, вміти орієнтуватися у певній життєві ситуації, знаходити й розглядати ймовірні варіанти дій, компромісні рішення, висловлювати й обговорювати свою думку. Завдяки такій своїй особливості гра є незамінною складовою навчального процесу у ВНЗ, де готують юристів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Вербицкий А. Деловая игра как метод активного обучения / Вербицкий А. // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 129 – 142.*
2. *Воровка М. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності: Дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04. –– Теорія та методика професійної освіти / Воровка М. –– Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. –– Запоріжжя, 2007. — 178 с.*
3. *Гейзінга Й. Homo Ludens / Пер. з англ. О. Мокровольського. – К.: Основи, 1994. – 250 с.*
4. *Грановская Р. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л., 1988. – 560 с*
5. *Кларин М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. Кларин – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.*
6. *Методы активного социально-психологического обучения: Учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в/о факультета философии и психологии (отделения психологии) / сост. В. А. Штро. – Воронеж, 2003. – 55 с.*
7. *Парубок О. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Парубок О. / Національна академія прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 20 с.*

8. *Пометун О. Методика навчання історії в школі / Пометун О., Фрейман Г. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.*
9. *Салата О. Від подиву – до мислення (Ігрова технологія моделювання як метод інтеграції знань учнів) / О. Салата // Історія в школах України. - 2004. - № 8. – С. 28-35.*
10. *Селевко Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Селевко Г. К. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.*
11. *Соловцов В. Моделювання виробничих ситуаційна уроках професійної підготовки кваліфікованих робітників [Електронний ресурс] // Соловцов В. - Режим доступу: http://hpslwelder.blogspot.com/2015/03/blog-post_25.html*
12. *Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти // М. Фіцула — К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 560.*
13. *Шмаков С. Учимся, играя… / С.А. Шмаков. – М.: ЦГЛ, 2004. -128с.*
14. *Ярощук Л. Технологічні підходи щодо організації навчального процесу у ВНЗ / Л. Ярощук / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - Випуск 31. – 2009. – С. 168-173.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Verbitskiy A. Delovaya igra kak metod aktivnogo obucheniya / Verbitskiy A. // Sovremennaya vyisshaya shkola. – 1982. – # 3. – S. 129 – 142.*
2. *Vorovka M. DIlova gra yak zasIb pIdgotovki maybutnIh vchitelIv do profesIynoYi dIyalnostI: Dis. kand. ped. nauk za spetsIalnIstyu 13.00.04. –– TeorIya ta metodika profesIynoYi osvIti / Vorovka M. –– ZaporIzkiy oblasniy Institut pIslyadiplomnoYi pedagogIchnoYi osvIti. –– ZaporIzhzhya, 2007. — 178 s.*
3. *GeyzInga Y. Homo Ludens / Per. z angl. O. Mokrovolskogo. – K.: Osnovi, 1994. – 250 s.*
4. *Granovskaya R. Elementyi prakticheskoy psihologii / R. M. Granovskaya. – L., 1988. – 560 s*
5. *Klarin M. Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igryi i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyita) / M. Klarin – Riga, NPTs «Eksperiment», 1998. – 180 s.*
6. *Metodyi aktivnogo sotsialno-psihologicheskogo obucheniya: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov 4 kursa d/o i 5 kursa v/o fakulteta filosofii i psihologii (otdeleniya psihologii) / sost. V. A. Shtro. – Voronezh, 2003. – 55 s.*
7. *Parubok O. DidaktichnI umovi zastosuvannya dIlovih Igor u profesIynIy pIdgotovtsI fahIvtsIv pozhezhnoYi bezpeki: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Parubok O. / NatsIonalna akademIya prikordonnih vIysk UkraYini ImenI Bogdana Hmelnitskogo. – Hmelnitskiy, 2003. – 20 s.*
8. *Pometun O. Metodika navchannya IstorIYi v shkolI / Pometun O., Freyman G. – K.: Geneza, 2005. – 328 s.*
9. *Salata O. VId podivu – do mislennya (Igrova tehnologIya modelyuvannya yak metod IntegratsIYi znan uchnIv) / O. Salata // IstorIya v shkolah UkraYini. - 2004. - # 8. – S. 28-35.*

10. *Selevko G. Sovremennyie obrazovatelnyie tehnologii: Uchebnoe posobie / Selevko G. K. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.*
11. *Solovtsov V. Modelyuvannya virobnichih situatsIyna urokah profeslynoYi pIdgotovki kvalIfIkovanih robItnikIv [Elektronniy resurs] // Solovtsov V. - Rezhim dostupu: http://hpslwelder.blogspot.com/2015/03/blog-post_25.html*
12. *FItsula M. PedagogIka: Navchalniy posIbnik dlya studentIv vischih pedagogIchnih zakladIv osvIti // M. FItsula — K.: Vidavnichiy tsentr «AkademIya», 2002. – 560.*
13. *Shmakov S. Uchimsya, igraya… / S.A. Shmakov. – M.: TsGL, 2004. -128s.*
14. *Yaroschuk L. TehnologIchnI pIdhodi schodo organIzatsIYi navchalnogo protsesu u VNZ / L. Yaroschuk / Psihologo-pedagogIchnI problemi sIlskoYi shkoli. - Vipusk 31. – 2009. – S. 168-173.*

БУДАНОВА Л.Г.,
кандидат педагогічних
наук, доцент, Національний
фармацевтичний Університет,
м. Харків, Україна

ДОСВІД МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ФАРМАЦІЯ» В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

З'ясовано досвід моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в університетах країн Східної Європи. Моніторинг якості освіти є частиною системи контролю та управління якістю освіти у країнах східної Європи. Фармацевтичні школи зарубіжних країн підлягають регулярному зовнішньому оцінюванню або проходять акредитаційні процедурі: ліцензування, акредитацію. У Чехії є Агентство з акредитації, у Словенії – Комітет з оцінки якості вищої освіті, у Польщі – вищі навчальні заклади самостійно здійснюють моніторинг якість освіти. Процедура акредитації вищих навчальних закладів також була введена в Угорщині та Хорватії. На фармацевтичних факультетах університетів моніторингу підлягають навчальні досягнення студентів з гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних та професійних навчальних дисциплін.

Ключові слова: *моніторинг, фармацевтичний факультет, гуманітарні, природничо-наукові, загальноекономічні, професійні, навчальні дисципліни.*

Проанализирован опыт мониторинга качества знаний будущих специалистов фармацевтической отрасли в университетах стран Восточной Европы. Мониторинг качества образования является частью системы контроля и управления качеством образования в странах Восточной Европы. Фармацевтические школы зарубежных стран подлежат регулярному внешнему оцениванию или проходят аккредитационные процедуры: лицензирование, аккредитацию. В Чехии есть Агентство по

УДК 37.032. 371.1: 615.1 **© БУДАНОВА Л.Г., 2016**

аккредитации, в Словении - Комитет по оцениванию качества высшего образования, в Польще - высшие учебные заведения самостоятельно осуществляют мониторинг качества высшего образования. Процедура аккредитации высших учебных заведений также была введена в Венгрии и Хорватии. На фармацевтических факультетах университетов мониторингу подлежат учебные достижения студентов по гуманитарным, естественнонаучным, общеэкономическим и профессиональным учебным дисциплинам.

Ключевые слова: *мониторинг, фармацевтический факультет, гуманитарные, естественнонаучные, общеэкономические, профессиональные, учебные дисциплины.*

It was found experience of monitoring of educational knowledge quality for future professionals in the pharmaceutical sector in Eastern Europe universities. Education Quality Monitoring is part of the control and quality of education in Eastern Europe countries. Pharmaceutical School of foreign countries are subject to regular external assessment or accreditation procedures such as licensing, accreditation. In the Czech Republic is accreditation agency, in Slovenia – Committee of quality assessment of higher education, in Poland is universities independently monitor the quality of higher education. Accreditation procedures in was also introduced in universities of Hungary and Croatia. In the pharmaceutical faculties of universities subject to monitoring of students' educational knowledge quality in humanities, natural sciences, general economic and professional disciplines. The educational system is becoming an essential tool in achieving new quality of society and its main mechanisms: economic, political, social, cultural, demographic. In eastern European countries the following basic procedures for pharmaceutical education quality control have been used: licensing; certification; accreditation. Licensing and accreditation conducted by government or other authorities on the basis of predetermined criteria. For example in the Czech Republic is the Accreditation Agency, which aims to carry out higher education institutions accreditation and regularly carry out monitoring of educational services. In Slovenia, universities jointly established the Committee to assess the quality of higher education. In Poland the universities independently monitor the quality of education. The accreditation procedure of higher education institutions was also introduced in Hungary and Croatia. The importance of educational monitoring of future pharmacists has been caused by certain factors: the demands of the labor market and the development of the educational system; creating conditions for the formation of general knowledge and skills according to the educational qualification level; professional qualities of the individual that will help to achieve a new level of pharmaceutical training. Basic principles of educational monitoring for pharmacy- students: continuity, scientific, predictability, objectivity, systematic, sustainability, consciousness visibility, activity and publicity. Modern requirements of economic

development require high quality training for the pharmaceutical industry. Prospective pharmacists should have a high level of training.

Key words: *monitoring, Faculty of Pharmacy, humanities, natural sciences, general economic, professional, educational disciplines.*

Постановка проблеми. Система освіти сьогодні стає найважливішим інструментом у процесі досягнення нового якісного стану суспільства та його головних механізмів: економічних, політичних, соціальних, культурних, демографічних. Задовольняючи освітні потреби особи та потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, держава має контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на усіх етапах, мусить мати можливість відстежувати стан системи навчання в цілому та її елементів. Фармацевтична галузь є однією з тих, які найбільш динамічно розвиваються за складних умов сьогодення, чому значною мірою сприяє і розвиток фармацевтичної науки та навчальних закладів, де готують фахівців саме для цієї галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування професійних знань фахівця та її складових розглядали Н. Глузман, С. Гончаренко, Л. Дибкова, І. Зимня, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Коломінський, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторською. Питаннями професійної підготовки студентів займалися І. Богданова, М. Д'яченко, Л. Кандибович, М. Левітов, В. Лозова, О. Пєхота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Н. Тализіна. Проблемам професійного розвитку майбутніх фахівців присвячено Матеріали національних та міжнародних організацій з питань фармацевтичної освіти: The 2014 Pharmine report on pharmacy and pharmacy education in the European Union, Basic Statistics and Pharmaceutical Statistical Applications, Second Edition (Pharmacy Education Series), Accreditation Council for Pharmacy Education. (http://www.acpe-accredit.org).

Формулювання мети наукової праці. З'ясувати досвід моніторингу якості навчальних досягнень студентів спеціальності «Фармація» у східноєвропейських країнах та в Україні.

Виклад основного матеріалу і результати дослідження. Моніторинг якості освіти є частиною системи контролю та управління якістю освіти у країнах східної Європи. Нині контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні у тій чи іншій формі реалізовані в багатьох країнах. Фармацевтичні школи зарубіжних країн підлягають регулярному зовнішньому оцінюванню або проходять акредитаційні процедурі.

У європейських країнах східного регіону можна виділити наступні основні процедури контролю якості фармацевтичної освіти з боку державних органів: ліцензування; оцінка (атестація); акредитація.

Ліцензування та акредитація проводяться державними або іншими органами на основі заздалегідь встановлених критеріїв. Навчальні програми повинні відповідати певним вимогам [4, 257-279].

Атестація може грунтуватися на джерелах інформації широкого спектру, і до неї можуть бути залучені як місцеві, так і запрошені фахівці, її головною метою можуть бути як процеси, так і результати.

Наприклад у Чехії є Агентство з акредитації, мета якого проводити акредитацією вищих навчальних закладів та здійснювати регулярно моніторинг освітніх послуг. Вищі навчальні заклади фармацевтичного та медичного спрямування контролюються та атестуються Чеської інспекцією вищих навчальних закладів. За власним бажанням моніторинг може бути проведений незалежними експертами. У Словенії вищі навчальні заклади спільно засновують Комітет з оцінки якості вищої освіті та самі здійснюють нагляд. У Польщі відповідно до Закону «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади самостійно здійснюють моніторинг якість освіти. При цьому польська Рада з питань вищої освіти пропонує три рівні оцінки: акредитований статус, базовий рівень якості і вищий рівень якості. Процедура акредитації вищих навчальних закладів також була введена в Угорщині та Хорватії. Так, у Хорватії кожні п'ять років експертна комісія, що призначається міністерством науки і техніки, оцінює рівень якості та ефективності викладання, а також наукову і професійну діяльність навчального закладу[5; 7]. .

Отже, важливість моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах зумовлена певними чинниками: запитами ринку праці та розвитком освітньої системи; створенням умов для отримання загальних знань і формування вмінь і навичок відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; професійними якостями особистості, що сприятимуть досягненню якісно нового рівня підготовки фармацевта, здатного до діяльності у фармацевтичної галузі.

Основні принципи моніторингу якості навчальних досягнень студентів – безперервність,

- – науковість,
- – прогностичність,
- – об'єктивність,
- – систематичність,
- – планомірність,
- – свідомість та активність,
- – наочність,
- – гласність.

Моніторинг якості навчальних досягнень відзначає динаміку змін рівнів сформованості професійних знань майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, яка визначає повноту, глибину та міцність професійних досягнень, самостійність суджень, системність і систематичність її формування [1, 28].

Зміст фармацевтичної освіти охоплює різні види знань, які характерні для фундаментальних наук: основні поняття і терміни, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; факти повсякденної дійсності й науки, які дають змогу зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і відстоювати свої ідеї, основні закони

науки, що розкривають взаємозв'язки різних об'єктів і явищ дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, зв'язки між законами, прогноз у певній предметній галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання й історію отримання знань, історію науки; оцінні знання, знання про норми ставлень до різних явищ життя. Усі види знань взаємопов'язані й потребують комплексного засвоєння.

Використовуючи моніторинг у навчальному процесі, викладач встановлює зворотний зв'язок зі студентом при переході від одного рівня засвоєння навчального матеріалу до іншого й довіряє студентові поточний контроль за процесом засвоєння знань. У зв'язку з цим моніторинг набуває великого значення, оскільки не тільки коректує процес навчання з урахуванням індивідуальних потреб студентів, але і навчає їх більш адекватно оцінювати свої власні досягнення і навчально-пізнавальну діяльність у цілому [2, 35-36]. Таким чином, організація партнерства в навчанні, отже, і в моніторингу, робить навчання більш самоорієнтованим.

Отже моніторинг якості навчальних досягнень студентів, які навчаються за спеціальністю «Фармація» в університетах східної Європи виконує

- аналітико-інформаційну функцію,
- діагностичну функцію,
- прогностичну функцію,
- коректуючу функцію,
- мотиваційну функцію,
- навчальну функцію,
- розвивальну і виховну функції.

Зауважимо, що процес формування професійних знань у майбутніх фармацевтів свідомий і керований, він спирається на сучасні нормативні документи, в яких сформульовано вимоги до набуття майбутніми фахівцями фармацевтичної галузі відповідних знань, умінь і навичок.

У результаті дослідження визначено, що специфіка підготовки фармацевтів у країнах Східної Європи полягає в необхідності тісної взаємодії гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних, про-фесійних навчальних дисциплін, що дає можливість за період навчання на фармацевтичному факультеті сформувати певний рівень професійних знань. Формування професійних знань у студентів які навчаються на фармацевтичному факультеті розглядаємо як єдину систему теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, що здійснюється через оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, розвиток у них професійних якостей. Так у вищих навчальних закладах Болгарії для отримання диплома магістр «Фармації» та права на здійснення фармацевтичної практики студенти зобов'язані скласти державний сертифікаційний підсумковий іспит, який складається з п'яти дисциплін: (фармакогнозія, фармакологія, фармацевтична хімія, фармацевтична технологія і соціальна фармація). Навчальний процес у Болгарії, у медичному університеті на фармацевтичному факультеті м. Софії організовано відповідно до Акту про вищу освіту. Процес навчання у університеті здійснено при узгодженні з документацією по спеціальності «Фармакологія». Напрямок «Фармакологія» входить до списку професійних напрямків і областей вивчення в секторі вищої освіти (схвалений директивою №125/2002 Ради міністрів; опублікований у Державному бюлетені, №64/2 лип-

ня 2002 року, декрет №10827/2003 Верховного адміністративного суду - у Державному бюлетені №106/5 грудня, 2003 р.). Університет має право сам визначати завантаженість навчальної роботи з днів і тижнів, відповідно до навчального плану по кожному предмету. На фармацевтичному факультеті навчання здійснюється по обов'язковим, обов'язковим на вибір і факультативним предметам. Медичний університет надає можливість студентам вибрати предмет для вивчення з навчальної програми, схваленої Міністерством. За період навчання на фармацевтичному факультеті медичного університету Болгарії студенти мають прослухати 4425 годин із яких на лекції відведено 1515 годин, а на практику – 2910 годин [6].

В Угорщині ефективність технології формування професійних знань у майбутніх фармацевтів визначається відповідністю результатів навчальної діяльності студентів певним критеріям і показникам, які ґрунтуються на наукових положеннях про розвиток особистості. Під професійними знаннями фармацевта розуміється інтегральна характеристика, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях його фахової діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду. Для отримання ступеня «магістра фармації», необхідно скласти кваліфікаційний іспит. Іспит здійснюється централізовано Угорським центром з еквівалентності та інформації (Hungarian Equivalence and Information Centre (Hungarian ENIC). Для отримання кваліфікації магістр фармації необхідно скласти комплексний іспит який складається з наступних дисциплін: фармакологія, управління фармацією, етика та фармацевтичне право [7].

Що до організації навчального процесса на фармацевтичних факультетах медичних університетів Польщі, то усі вищі навчальні заклади мають однакові стандарти організації навчального процесу та викладання. Польський Державний акредитаційний комітет (Państwowa Komosja Akredytacyjna) здійснює перевірку та контроль якості стандартів освіти у вищих навчальних закладах Польщі. Польська система забезпечення якості освіти відповідає стандартам і вимогам ENQA [5]. Що до системи оцінювання якості навчальних досягнень майбутніх фармацевтів – кожна галузь знань фармацевта забезпечується набором дисциплін та практик, об'єднаних у відповідні модулі, а зміст модулів дисциплін повністю відповідає рівню цих знань. Для тих, хто бажає працювати в аптеці необхідно скласти ліцензійний іспит (Certification Examination in Poland) в Центральній фармацевтичній палаті (Central Pharmaceutical Chamber). Іспит складається із 140 питань (у т.ч. 125 питань на множений вибір). Час на проходження іспиту 3 години.

Аналіз наукової літератури свідчить, що здоров'я, безпеку і добробут населення захищає система ліцензування та сертифікації професійної діяльності фахівців з освітою. Зазначено перелік професій, займатись якими фахівець не має права без отримання відповідного сертифіката. Перш за все потребують обов'язкового ліцензування: фармацевти, лікарі, медичні сестри. У таблиці 1 наведено організації східної Європи які відповідають за надання дозволу на ліцензування та/або сертифікацію професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі.

Сучасна система побудови освітніх програм у європейських країнах

Табл.1. Організації східної Європи які відповідають за надання дозволу на ліцензування та/або сертифікацію професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі

Країна	Кількість ВНЗ де можна отримати фармацевтичну освіту	Організація яка відповідає за ліцензування та/або сертифікацію професійної діяльності фахівців фармацевтичної галузі
Польща	5	Фармацевтичне суспільство Польщі.
Болгарія	1	Союз фармацевтів Болгарії
Чехія	1	Фармацевтичне суспільство Чехії
Словаччина	1	Фармацевтичне суспільство Словаччини
Румунія	2	Фармацевтичне суспільство Румунії
Угорщина	3	Фармацевтичне суспільство Угорщини

Таблиця 2. Освітні модулі європейської системи

Європейська система освіти виділяє п'ять типів освітніх модулів, що складають основу формування державного освітнього стандарту	*Основні модулі* – ядро освітньої програми, що формують базові загально-професійні і професійно-профільовані знання випускника
	Підтримуючи модулі – формують загально наукові знання випускника
	Організаційні і комунікаційні модулі – формують системні, організаційно-управлінські, міжособистісні знання випускника
	Спеціалізовані (додаткові) модулі – сукупність факультативних дисциплін, які розширюють поглиблюють знання випускника з обраного напрямку
	Переносні модулі – включають навчальні і виробничі практики, курсові і дипломні роботи, підсумкову атестацію, науково-дослідну роботу в магістратурі.

включає впровадження модульних технологій. У європейській системі освіти виділяють п'ять типів освітніх модулів (див. табл. 2) які складають основу формування навчальної програми: основні, підтримуючі, організаційні і комунікаційні, спеціалізовані (додаткові), переносні. Ці модулі покладені в основу для здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів у Європі [7, 6].

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Сучасні вимоги розвитку економіки потребують високого рівня якості підготовки фахівця для фармацевтичної галузі. Майбутні фармацевти повинні мати високий рівень професійної підготовки.

Актуальним завданням вищої школи є підготовка професіонала, здатного сприймати ринкові умови, легко адаптуватися до змін у фармацевтичному секторі, вільно оперувати галузевими поняттями з фармації, підвищувати свої професійні знання протягом усього життя. Подальшої розробки потребують узагальнення досвіду професійної підготовки фармацевтичних кадрів у вищих фармацевтичних освітніх закладах східноєвропейських країнах та в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Вербець Владислав. До питання діагностики рівня знань, вмінь і навичок учнівської та студентської молоді // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. – Чернівці, 2002. – Вип. 137: Педагогіка та психологія. – С. 24-31.*
2. *Вербицкая Н.О., Бодряков О. Мониторинг результативности учебного процесса // Директор школы. – 1997. – №1. – С. 33-37.*
3. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000. – 126 с.*
4. *Black Paul. Assessment and Feedback in Science Education // Studies in Educational Evaluation. – 1995. – Vol. 21. – № 3. – P. 257-279.*
5. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).*
6. *Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.*
7. *Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Verbets' Vladyslav. Do pytannya diahnostyky rivnya znan', vmin' i navychok uchnivs'koyi ta student s'koyi molodi // Nauk. visn. Cherniv. un-tu. – Chernivtsi, 2002. – Vyp. 137: Pedahohika ta psykholohiya. – S. 24-31.*

2. *Verbytskaya N.O., Bodryakov O. Monytorynh rezul'tatyvnosty uchebnoho protsessa // Dyrektor shkolы. – 1997. – #1. – S. 33-37.*
3. *Kryteriyi otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv u systemi zahal'noyi osvity / M-vo osvity i nauky Ukrayiny; in-t pedahohiky APN Ukrayiny. – K.: Pershe veresnya; Shkil'nyy svit; Kharkiv: Folio, 2000. – 126 s.*
4. *Black Paul. Assessment and Feedback in Science Education // Studies in Educational Evaluation. – 1995. – Vol. 21. – # 3. – P. 257-279.*
5. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).*
6. *Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.*
7. *Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background Paper – 2004.*

DOMINIKA BUCKO,
Dr, Centrum Języka i Kultury
Polskiej w Świecie,
Jagiellonian University,
Krakow, Polska

NOWE TECHNOLOGIE W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ – MOŻLIWOŚCI, POTRZEBY, WYZWANIA

Artykuł ma na celu zaprezentowanie w jaki sposób nowe technologie powinny być włączane do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego. Przywołane badania obrazują, w jaki sposób uczący się języka polskiego jako obcego korzystają z polskojęzycznych zasobów Internetu oraz jakie strategie stosują podczas czytania polskiego hipertekstu. Autorka pragnie również zaprezentować metodyczne rozwiązania na efektywne włączanie materiałów internetowych do zajęć językowych i poszerzanie świadomości uczących się w doborze i wykorzystaniu zasobów sieci, a także stosowaniu odpowiednich strategii rozumienia tekstów internetowych.

Słowa klucze: *hipertekst, strategie, zadanie, czytanie ze zrozumieniem, nauczanie języka polskiego jako obcego.*

Article aims to present how new technologies They should be included in the teaching and learning of the Polish language as stranger. Cited studies illustrate how language learner Polish as a foreign benefit of the Polish-language Internet resources and what strategies to use when reading a Polish hypertext. The author also wishes to present a methodical solutions the effective inclusion of Internet materials for language classes and raising the awareness of learners in the selection and use of network resources, and the use of appropriate comprehension strategies web text.

Key words: *hypertext, strategies, task, reading comprehension, teaching Polish as a foreign language*

© DOMINIKA BUCKO, 2016

1 *Wprowadzenie*

Rozwój nowoczesnych technologii pozwala człowiekowi systematycznie zwiększać kontrolę nad jego własnym położeniem, poprzez uzupełnianie i rozwijanie wrodzonych zdolności. Nicolas Carr (2013) proponuje podział dostępnych technologii wg czterech kryteriów i zauważa, że dzięki nim wzmocnieniu ulegają: ludzkie siły fizyczne, wrażliwość zmysłów, proces przekształcania natury oraz możliwości umysłowe człowieka. Ten sam autor podkreśla, że nowe rozwiązanie informatyczne, ogarniające swym zasięgiem wszystkie dziedziny życia, sprawiają, że stajemy się świadkami procesu umysłowej i społecznej adaptacji do nowych technologii intelektualnych. Analiza wyników badań prowadzonych już w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku, między innymi przez amerykańskich naukowców, wskazuje na zróżnicowane, nie zawsze pożądane, efekty omawianych zjawisk. Okazuje się, że korzystając bezkrytycznie z usług komputera po pewnym czasie paradoksalnie ograniczamy zdolności umysłu do budowania schematów poznawczych, przydatnych w nowych sytuacjach i wyzwaniach. Codzienne posługiwanie się przez ludzi komputerem, smarthphonem, wyszukiwarkami itp. powoduje poprzez przemianę komórek oraz uwalnianie się neuroprzekaźników, stopniowe wzmocnienie nowych szlaków neuronowych w mózgu, przy równoczesnym osłabieniu starych. Efekt, o którym mowa, rzutuje na szereg tradycyjnych czynności, wykonywanych od wieków przez ludzi, w tym między innymi, na jakość czytania.

Współczesną młodzież i dzieci nazwać już można mianem cyfrowych tubylców (*digital natives*), gdyż od najmłodszych lat mają kontakt ze środowiskiem Internetu, a obsługa najnowszych urządzeń cyfrowych nie sprawia im najmniejszego kłopotu. Również ludzie spoza tego pokolenia w coraz większym stopniu organizują swoje codzienne życie w oparciu o możliwości, jakie niosą najnowsze technologie. Dotyczy to także sfery edukacji. Z tego względu, jak słusznie zauważa Szerszeń (2010: 56):

Jednym z istotnych celów edukacji obcojęzycznej staje się, zatem, kształtowanie różnych typów umiejętności, wśród których wymienić należy m.in. umiejętność szybkiego i skutecznego wyławiania potrzebnych informacji w języku obcym oraz dalszego wykorzystywania ich dla różnych celów, np. pracy zawodowej, własnych zainteresowań itd.

Sektor edukacji stara się nadążyć za powszechną informatyzacją, rozpowszechnieniem nauczania języków wspomaganego komputerowo - *CALL – Computer Assisted Langage Learning* oraz zadań typu *WebQuest* polegających na poszerzaniu wiedzy w oparciu o Internet, podczas nauki języka obcego. Nieustannie rośnie też popularności kursów e-learningowych i b-learningowych, nie tylko komercyjnych, ale także oferowanych przez więk-

szość uniwersytetów, również w Polsce. Jednocześnie nie można ignorować opinii badaczy, którzy przestrzegają przed jednostronnym i bezkrytycznym traktowaniem hipertekstów. Okazuje się, bowiem, że ocenianie hiperlinków i przechodzenie między nimi stanowi prawdziwe wyzwanie dla umysłu. Krytyczne i skuteczne korzystanie z hipertekstu poprzez jego specyfikę staje się prawdziwym obciążeniem dla czytelnika, zmniejszając zdolność koncentracji i zapamiętywania poznawanych bądź przyswajanych treści (Carr 2013: 157).

W tym kontekście istotne wydaje się prześledzenie zjawisk, zachodzących podczas procesu czytania hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego. Istnieją badania dotyczące czytania hipertekstu podczas nauki języków obcych, brak jednak szczegółów czy implikacji odnoszących się do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, stąd potrzeba wypełnienia tej luki badawczej, poprzez podjęcie analizy oraz realizacji takiego tematu.

2. Rama teoretyczna

Z punktu widzenia omawianych w artykule badań istotne jest wyjaśnienie najważniejszych terminów, do których będę się odwoływać. Pierwszy z nich to pojęcie strategii, a przede wszystkim strategii podejmowanych podczas czytania w języku obcym.

Strategia to najogólniej sposób, w jaki dana osoba podchodzi do realizacji zadania, rozwiązując zaistniały problem i radząc sobie z trudnościami w osiągnięciu wyznaczonego celu. Bialystok (1990) strategiami nazywa czynności, które uczący podejmuje - świadomie lub nieświadomie – w celu przyswojenia materiału językowego. Dla Brown (1980) natomiast są to przede wszystkim metody rozwiązywania problemów i realizowania zadań, przebiegające nie intuicyjnie, ale w zaplanowany sposób, a polegające na przetwarzaniu informacji, w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Rubin (1975) w swojej koncepcji idzie o krok dalej, definiując strategie jako rutynowe działania, podejmowane przez uczącego się, aby wspomagać proces przetwarzania, przechowywania i wydobywania z pamięci informacji. O'Malley i Chamot (1990) mianem strategii określają celowe akcje studenta, wspomagające jego uczenie się. Czynności te polegają na selekcjonowaniu, przyswajaniu i organizowaniu nowej wiedzy oraz łączeniu jej z wiedzą już posiadaną. Nunan (1991) strategiami nazywa z kolei procesy myślowe uruchamiane przez uczących się, podczas używania bądź uczenia się języka obcego. Cohen (1998), definiując strategie, podkreśla nie tylko istotną rolę dokonywania w procesie świadomego wyboru, ale ich specyfiki dla indywidualnego ucznia.

W glottodydaktyce wyróżnia się dwa typy strategii – komunikacyjne oraz uczenia się. Pierwsze mają na celu wspieranie procesu nadawania lub odczytywania różnego typu informacji, poprzez zastosowanie działań kognitywnych i metakognitywnych, drugie mają za zadanie usprawnić proces uczenia się i przyswajania materiału językowego. Co warte podkreślenia, strategii komunikacyjnych używają zarówno uczący się języka jako obcego, jak i jego rodzimi użytkownicy. Willing (1988), wśród funkcji strategii uczenia się, wymienia: zrozumienie, przyswojenie, przechowywanie oraz używanie wiedzy językowej.

Strategie komunikacyjne mają na celu wspomaganie sprawnego użycia języka. Wychodząc z założenia, że te same działania mogą funkcjonować jako strategie uczenia się lub jako strategie komunikacyjne w zależności od sytuacji, Prizel-Kania (2011) dokonała własnego podziału, na strategie uczenia się oraz strategie użycia języka. Wśród badaczy opisujących zagadnienie strategii wielu podejmuje

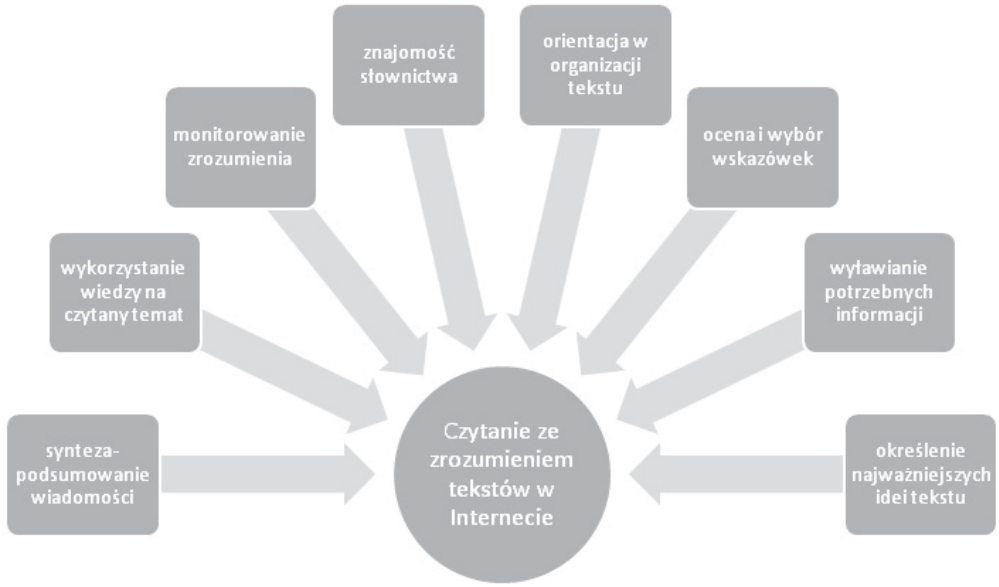
próby stworzenia taksonomii. Warto podkreślić, że właśnie Oxford (1990) dokonała najpełniejszego opisu strategii (w sumie sklasyfikowała ich ponad sześćdziesiąt), wyróżniając sześć głównych oraz dzieląc je zasadniczo na *bezpośrednie* i *pośrednie*.

Strategie bezpośrednie pomagają w przyswojeniu i zastosowaniu materiału językowego. Strategie pośrednie – to metody organizowania, kontrolowania i ewaluacji procesu uczenia się języka obcego. Powołując się na dokonany przez Oxford (1990) podział, Singhal (2001) podkreśla, że wszystkie wspomniane strategie mogą być stosowane zarówno w celu usprawnienia procesu uczenia się jak i zrozumienia tekstu. Zaznacza równocześnie ich odmienność w zależności od obszaru językowego, w którym są zastosowane oraz rodzaju umiejętności uczącego się. W tym przypadku ważne jest umiejętne konstruowanie zadań, sugerujące użycie określonych strategii lub ich typu. Anderson (2003) w swojej klasyfikacji przyjął pięć kategorii: kontroli postępów rozumienia tekstu (*supervising*), wsparcia zrozumienia (*supporting*) poprzez np. wykorzystanie słownika czy pominięcie niezrozumiałych słów, parafrazowania (*paraphrasing*), ustanawiania spójności tekstu, towarzyszące procesom całościowego przetwarzania tekstu (*establishing text coherence*) oraz strategie rozwiązywania testów, stosowane podczas realizacji konkretnego zadania związanego z czytanym tekstem (*test taking*).

Strategie wykorzystywane na etapie poprzedzającym lekturę tekstu koncentrują się, według badaczy, na uruchomieniu własnej wiedzy na temat poruszany w tekście. Podczas czytania najważniejsza jest identyfikacja głównej myśli tekstu i jego typu, stawianie hipotez oraz odgadywanie treści niezrozumiałych fragmentów lub słów z kontekstu. Strategie stosowane po przeczytaniu tekstu mają na celu podsumowanie i krytyczną ocenę jego zawartości. Wspólne dla obu ujęć wydaje się rozróżnienie na strategie metakognitywne i kognitywne oraz globalne i lokalne, co wpływa na określanie różnic w stosowaniu strategii przez czytelników. Koda (2009) przywołuje badania potwierdzające, że doświadczeni i wprawni czytelnicy częściej wykorzystują strategie globalne, podczas gdy mniej doświadczeni opierają się na użyciu strategii lokalnych.

Strategie czytania dotyczą tego, w jaki sposób czytelnik wchodzi w interakcję z tekstem i jak wpływa to na zrozumienie przez niego komunikatu. Od odpowiedniego doboru strategii zależy, w jakim stopniu i w jakim czasie zostanie wykonane zadanie związane z czytaniem oraz rozumieniem określonego materiału.

Coiro (2003) wymienia cztery główne typy tekstów dostępnych w Internecie, podkreślając, że są one w większości nielinearne, interaktywne i rozbudowane o multimedia, przez co wymagają od czytelnika stosowania innych strategii, umożliwiających zrozumienie treści. Hipertekst stwarza konieczność indywidualnego doboru ścieżki śledzenia informacji, a ścieżka ta nie tylko różni się od wyborów innych czytelników, lecz może być inna za każdym razem, gdy tekst jest czytany przez tę samą osobę. Czytelnik powinien zdawać sobie sprawę zarówno z wad jak i zalet tego rozwiązania i świadomie wybierać kolejne hiperłącza, opierając się na logicznym wnioskowaniu. Przykładem hipertekstu jest tekst wzbogacony multimediami – od kolorowych czcionek, przez fotografie i animacje, po klipy i filmy wideo. Obrazy i dźwięki w nowy sposób przekazują informacje, zachęcają do interakcji czy wreszcie wyjaśniają omawiane zagadnienia, wymuszając niejako u czytelnika przyjęcie nowego sposobu myślenia i poruszania się w obrębie tekstu. Następną grupę stanowią teksty z założenia nastawione na interaktywny udział czytelnika – zamieszczanie



Schemat 1. Czynniki wpływające na zrozumienie tekstu w Internecie - oprac. własne na podstawie Schmar-Dobler (2003)

komentarzy i spostrzeżeń. W tym celu niezbędna jest samokontrola zrozumienia czytanego tekstu, a przede wszystkim intencji autora oraz odnalezienie dla siebie odpowiedniego miejsca w tej interaktywnej wymianie. Ostatnim z wymienionych typów jest tekst, który odczytuje się i tworzy podczas komunikacji opartej o *Instant Messaging* (IM), wymagającej od użytkownika czytania i reagowania na otrzymane wiadomości, równocześnie z wykonywaniem innych czynności na komputerze. Taki tekst posiada aspekty wizualne (symbole, krój i kolor czcionki) jak i oralne (zbliżony do mowy charakter wypowiedzi). Charakteryzuje się przy tym skrótowością i wielowątkowością. Wiadomości są niejednokrotnie wymieniane z więcej niż jedną osobą. Umiejętność czytania zbiega się z wykorzystaniem techniki, podczas czytania tekstów internetowych. Umiejętności niezbędne do zrozumienia tekstu są stosowane przez studentów poszukujących konkretnych informacji bądź przeglądających wybrane strony internetowe. Sprawne wyszukiwanie, ocena oraz zastosowanie znalezionych w Sieci informacji, wymagają od czytelnika wykorzystywania wiedzy dotyczącej procesu czytania. Schemat 1 obrazuje czynniki, które wpływają na rozumienie tekstu w Internecie.

Studenci sprawnie czytający teksty internetowe w języku ojczystym będą z pewnością dokonywali transferu stosowanych strategii podczas lektury hipertekstu w języku obcym.

Coraz więcej prac badawczych podejmuje zagadnienie czytania hipertekstu w języku obcym. Bennet (2007) przywołuje charakterystykę hipertekstu i podkreśla zalety wynikające z dostępu do aktualnych i autentycznych materiałów w różnych językach. Zaznacza, że motywacja studentów

znacząco wzrasta, gdy mają do czynienia np. z autentycznym menu czy repertuarem kina w języku, którego się uczą. Postuluje także, aby pozostawić studentom jak najwięcej wolności w eksplorowaniu obcojęzycznych materiałów, zaufać ich intuicji i umiejętnościom, zwracając jednocześnie uwagę na strategie metakognitywne – porównanie sposobu czytania tekstów online w języku ojczystym i obcym, odwoływanie się do wyznaczonego przed lekturą celu, podsumowanie zgromadzonych informacji. Według Benneta (2007) każde czytanie tekstów internetowych (nawet dla przyjemności) jest z założenia wykonaniem swoistego zadania. Z tego względu należy pamiętać o odpowiednim przygotowaniu do lektury (Bennet sugeruje techniki podobne do stosowanych przed czytaniem tekstu drukowanego), monitorowaniu przebiegu zadania oraz odpowiednim podsumowaniu. Konishi (2003) zauważa, że stosowane przez studentów strategie często są podobne do wybieranych przy lekturze tekstu drukowanego, zwłaszcza w przypadku dokładnego czytania jednego artykułu. Wyróżnia przy tym strategie nawigacji, jako specyficzne dla lektury hipertekstu. Warto w tym miejscu zauważyć, że studenci często decydowali się na prowadzenie swoich poszukiwań w formie szerszej, niż wymagało tego zadanie, dzięki charakterowi hipertekstu oraz znajomości języka angielskiego, na poziomie umożliwiającym swobodne czytanie artykułów. Anderson (2003) skoncentrowała się przede wszystkim na świadomości studentów odnośnie wyboru stosowanych do nich strategii. Na podstawie analizy danych wyróżniono 12 najczęściej wskazywanych oraz 12 najrzadziej wybieranych strategii. W pierwszej dwunastce aż osiem strategii należy do kategorii rozwiązywania problemów. Wśród najrzadziej wybieranych znalazło się natomiast 7 strategii wspierających czytanie. Chun (2001), badając wybór strategii podejmowanych przez uczący się języka obcego podczas lektury tekstów internetowych, wykazał, że dostęp do dodatkowych informacji za pośrednictwem hiperłączy może wspomagać czytanie na kilka sposobów:

- słabsi uczniowie zgłaszali lepsze zrozumienie tekstu;
- lepsi uczniowie zapamiętali większą liczbę nowych słów;
- wszyscy studenci lepiej pamiętali treść czytanego tekstu;
- studenci tworzyli powiązania tego, co przeczytali, ze swoją wiedzą i doświadczeniami.

Badanie to pokazuje również, że czytelnicy lepiej rozumieli czytany tekst, mając do dyspozycji zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne słowniki. Słowniki umieszczone w tekście zapewniają uczącym się natychmiastowy dostęp do nieznanych słów, podczas gdy skorzystanie ze słownika internetowego wymaga dodatkowego czasu i odrywa od lektury.

Przegląd badań poświęconych czytaniu hipertekstu dowodzi, że na przestrzeni ostatnich lat badacze starali się poznać i opisać to zjawisko z różnych perspektyw. Autorka zwraca uwagę, że wykorzystywanie preparowanego hipertekstu podczas zajęć mija się z celem, brak tu bowiem autentyczności, a przygotowanie takiego materiału jest bardzo pracochłonne, przychyla się przy tym do postulatów Schmar – Dobler (2003), w kwestii zaznajamiania uczących się ze specyfiką poruszania się po hipertekście i efektywnego wydobywania z niego informacji. Aktualne wydają się także obserwacje Cohena (2009) dotyczące trudności czytelników w odnajdywaniu w Internecie odpowiedzi na konkretne pytania. Nie do końca można się zgodzić opinią Benneta (2007), aby uczącym się pozostawić zupełną dowolność w eksplorowaniu Sieci. Działania studentów powinny być ukierunkowane

przez nauczyciela i odbywać się w ramach wyznaczonych np. treścią zadania, które mają zrealizować. Pozwoli to na efektywne włączenie lektury tekstów online do zajęć językowych.

3. Badania

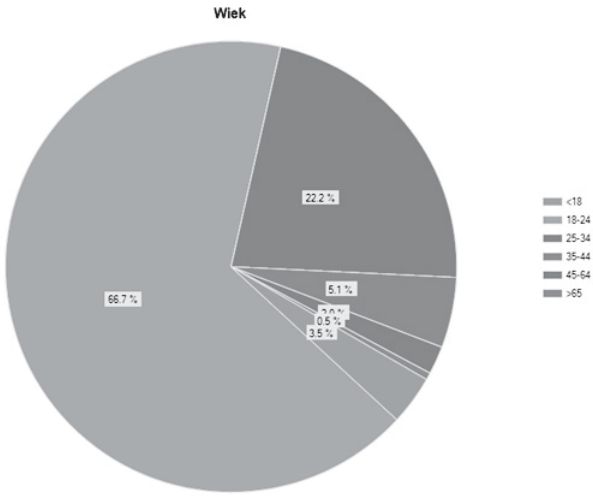
Celem opisanych w artykule badań było sprawdzenie samoświadomości uczących się, w odniesieniu do strategii stosowanych przez nich, podczas czytania polskiego hipertekstu oraz porównanie osiągniętych rezultatów z wynikami badań prowadzonych z wykorzystaniem protokołu werbalnego. Takie zestawienie ma pomóc w sporządzeniu listy strategii najczęściej ale też najrzadziej stosowanych oraz stworzyć podstawy do określenia implikacji dla nauczania języka polskiego jako obcego.

Analiza zebranego materiału pozwala ocenić, jakie strategie najczęściej stosują uczący się oraz wykazać zależności związane z formą pracy, a poziomem zaawansowania językowego. Tego typu zestawienie ma stworzyć podstawy do określenia implikacji dla nauczania języka polskiego jako obcego.

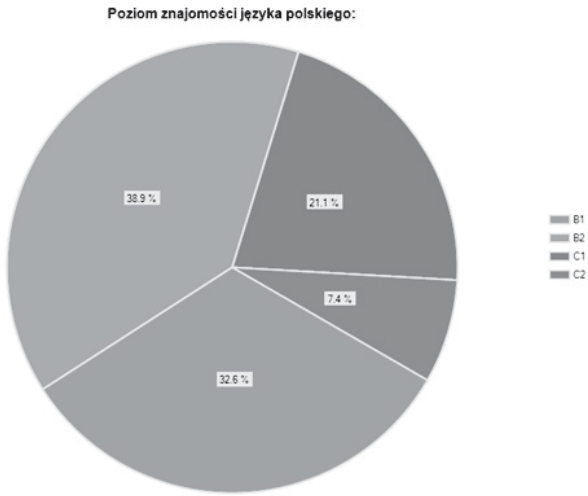
3.1 Charakterystyka grupy badawczej

Ankietę skierowano do uczących się języka polskiego jako obcego na wszystkich poziomach zaawansowania. Kwestionariusze rozprowadzono wśród blisko 400 studentów i absolwentów semestralnych kursów języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz wśród uczestników kursów wakacyjnych organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ i obcokrajowców, biorących udział w programie wymiany międzynarodowej Socrates/Erasmus. Uzyskano 248 wypełnionych ankiet, co można uznać za próbę dużą i miarodajną.

Choć uczący się na poziomie A1 i A2 stanowili mniejszość, ankietę skierowano do również do nich, aby ocenić, od jakiego poziomu językowego studenci deklarują korzystanie z polskojęzycznych stron internetowych. Potwierdziły się przypuszczenia badaczki, że dopiero od poziomu B1 można mówić o korzystaniu ze stron internetowych w języku polskim. Wśród pięćdziesięciu osób z poziomu A zaledwie trzy zadeklarowały korzystanie, war-



Wykres 1. Wiek respondentów (oprac. wł.)



Wykres 2. Poziom znajomości języka polskiego jako obcego wśród respondentów (oprac. wł.)

to podkreślić rzadkie, z polskojęzycznych zasobów Sieci. W związku z tym analizie poddano jedynie kwestionariusze uczących się na poziomie B1, B2, C1 i C2.

Zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby w wieku od 18 do 24 lat, drugą, co do liczebności była grupa wiekowa w przedziale 25 – 34 lata. Układ ten pokrywa się z profilem studentów podejmujących naukę na semestralnych i wakacyjnych kursach języka polskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Najliczniejszą grupę badanych stanowili uczący się na poziomie B2, blisko czterdzieści procent, a nieco ponad trzydzieści - uczący się na poziomie B1. Kolejne co do liczebności grupy stanowili studenci z poziomu C1 i C2 (patrz Wykres 2). Poziomy zaawansowania określane były przed rozpoczęciem kursu, na podstawie rozwiązanych przez kandydatów testów plasujących.

3. Rezultaty

Badania ankietowe pokazały, że zdecydowana większość respondentów posiada stały dostęp do Internetu i codziennie z niego korzysta. Najczęściej uczący się wykorzystują to narzędzie do komunikacji oraz zdobywania informacji. Co warte podkreślenia, ponad osiemdziesiąt procent badanych deklaruje, że korzysta z polskojęzycznych stron internetowych, a im wyższy poziom biegłości studentów, tym odsetek osób korzystających z zasobów Sieci wzrasta. Dodać należy, że polskie teksty w Internecie czytają uczący się od poziomu B1, na niższych poziomach są to przypadki jednostkowe. Uczący się na polskojęzycznych stronach szukają określonych informacji, korzystają z nich również w celach edukacyjnych. Zdecydowana większość respondentów używa także słowników internetowych.

Satysfakcja z czytania w Sieci w języku polskim wzrasta wraz z poziomem biegłości językowej, by dla poziomów C osiągnąć blisko 90% studentów zdecydowanie zadowolonych lub zadowolonych.

W większości uzasadnień, które zaprezentowali studenci, powtarzały się opinie o przydatności w nauce i możliwości utrwalania oraz poznawania nowego słownictwa. Studenci wskazywali też na poczucie satysfakcji oraz skuteczność w zdobywaniu konkretnych in-

formacji związanych z Polską. Wśród negatywnych doświadczeń wymieniano złą i nieatrakcyjną organizację polskojęzycznych stron oraz trudności z czytaniem tekstów i wydobywaniem z nich informacji.

W części poświęconej poszczególnym strategiom szczególnie interesujący wydaje się wpływ poziomu biegłości językowej na częstotliwość stosowania pewnych strategii.

Taką zależność wyraźnie widać w przypadku strategii nawigacji, polegającej na otwieraniu kilku zakładek i przechodzeniu między nimi. Im większa znajomość języka, tym częściej studenci wykorzystują tę strategię, co wiąże się zapewne z większą łatwością porównywania tekstów, zestawiania i syntezowania informacji w nich zawartych.

Wbrew oczekiwaniom, wynikającym z coraz szerzej omawianego zagadnienia użyteczności stron, okazuje się, że studenci nie przywiązują zbyt dużej uwagi do tego aspektu. Można więc zaobserwować pewną hierarchię w ocenie przez studentów zawartości i układu strony. Zawartość merytoryczna znaczy dla uczących się znacznie więcej niż organizacja i estetyka stron. Warto jednak pamiętać o konkluzjach Cohena (2009), który podkreśla, że odpowiednie poruszanie się po stronie, orientowanie się w jej strukturze oraz interpretowanie wizualnych elementów tekstu znacząco wpływa na efektywność pozyskiwania informacji. Należy przypuszczać, że wykonanie jednorazowego zadania nie powoduje zwrócenia uwagi na aspekt estetyczny i graficzny tekstu, co może jednak ulegać zmianie, w przypadku zwiększenia częstotliwości podobnych zajęć i zadań kierowanych do uczących się.

Wśród strategii lokalnych warte uwagi wydaje się korzystanie ze słowników online, które deklaruje blisko 65 procent wszystkich ankietowanych. Co interesujące, największy odsetek osób stosujących te strategie zaobserwowano na poziomie C2 (91%). Zasób słów osób uczących się na tym poziomie odpowiada zasobowi rodzimego użytkownika języka, można więc przypuszczać, że motywacją do użycia słownika jest chęć pogłębienia wiedzy na temat słów, ich zastosowania, niuansów znaczeniowych, synonimii itp. Na poziomie B1, na którym 80% studentów zadeklarowało stosowanie tej strategii, potrzeba korzystania ze słownika wiąże się z koniecznością wyjaśnienia niezrozumiałych słów i lepszego zrozumienia całego tekstu. Tym bardziej zastanawia fakt, że żaden z ośmiorga studentów badanych przy użyciu protokołu werbalnego w drugim etapie badań, nie zastosował tej strategii. Przypomnieć należy, że podczas pierwszego etapu badań zaobserwowano jej użycie, co zresztą przyczyniło się do uwzględnienia strategii w typologii. Wyjaśnieniem tego zjawiska może być typ zadania i jego wpływ na dobór strategii. W przypadku zadania bardziej pragmatycznego (etap 2) uczący się nie odczuwali potrzeby szczegółowego zrozumienia czytanych tekstów, istotne było dla nich wydobycie konkretnej informacji i zastosowanie jej do skutecznej realizacji zadania. Pierwszy etap badania przewidywał zadanie częściowe teoretyczne, zakończone dodatkowo quizem leksykalnym, stąd u uczestników większa koncentracja na językowym aspekcie czytanych artykułów.

Duże znaczenie w rozumieniu nieznanych słów odgrywa w przypadku badanych kontekst, blisko 86 procent ankietowanych deklaruje odwoływanie się do tej strategii. Znamienna wydaje się rozbieżność wyników ze względu na poziom biegłości językowej badanych. W przypadku uczących się na poziomie B1, aż 80% respondentów stara się zrozumieć znaczenie słowa z kontekstu często lub bardzo często, podczas gdy na poziomie B2, C1 i C2 jest to blisko 90 procent. Dzieje się tak

z pewnością dlatego, że na poziomie B1 uczący się dysponują zbyt małym zasobem słów, aby sprawnie i efektywnie wykorzystać tę strategię. Satysfakcję przynosi natomiast fakt, że mimo wszystko wiele osób taki wysiłek podejmuje. Ta strategia znalazła się na piątym miejscu wśród najczęściej wskazywanych podczas badań prowadzonych przez Andersona (2003).

Ponad połowa ankietowanych przyznaje, że podczas czytania polskojęzycznych tekstów w Internecie korzysta z ilustracji, map i wykresów, które uzupełniają tekst. Wyniki te potwierdziły tendencje zaobserwowane podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Jak podkreśla Schmar – Dobler (2003) odpowiednie korzystanie z licznych treści internetowych, rozbudowanych o elementy graficzne, znacząco wpływa na efektywność czytania online. Elementy te bowiem, przy umiejętnym wykorzystaniu, stają się pomocne podczas czytania, mogą jednak równocześnie rozpraszać czytelnika lub odciągać jego uwagę od celu zadania. Również Cohen (2009) wśród sześciu strategii, których powinni uczyć się studenci, wymienia umiejętność czytania i interpretowania wizualnych elementów tekstu, takich jak wykresy, tabele, diagramy, ale także układ strony oraz rozmieszczenie hiperłączy.

Wśród strategii globalnych najczęściej stosowaną przez studentów okazała się polegająca na odwoływanie do własnej wiedzy. Również w tym przypadku częstotliwość stosowania strategii skorelowana była z poziomem zaawansowania językowego. Co warte podkreślenia, wszyscy respondenci z poziomu C2 zadeklarowali, że często lub bardzo często odwołują się do tej strategii. Aktywizowanie dotychczasowej wiedzy jest strategią wspólną dla tekstów drukowanych i internetowych. Jak wykazały badania (Cohen 2009, Schmar-Dobler 2003) wykorzystanie posiadanej wiedzy i doświadczeń związanych z poruszanym w tekście tematem wpływa na efektywność czytania oraz pozyskiwania informacji.

Zastanawiać powinien fakt, że świadomość celu, w jakim czyta się tekst, nie jest tak duża, jak spodziewano się tego po analizie materiału zebranego podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Zaledwie 40 procent respondentów bardzo często lub często pamięta, po co czyta dany tekst. 34 procenty robią to tylko czasami. Świadomość celu lektury jest wyższa na wyższych poziomach zaawansowania. Wielu badaczy (Bennet 2007, Cohen 2009, Schmar-Dobler 2003) podkreśla znaczenie tego aspektu, postulując formułowanie przez uczących odpowiednich pytań przed rozpoczęciem czytania i nastawione na zdobycie konkretnej informacji analizowanie tekstu. Zadawanie konkretnych pytań do tekstu ma w przypadku czytania online nawet większe znaczenie, niż podczas lektury tekstów drukowanych. Schmar-Dobler (2003) podkreśla, że podczas czytania online czytelnik musi cały czas pamiętać o pytaniach do tekstu, aby nie zgubić się lub nie zboczyć z drogi. Ważne jest więc, aby nauczyciele uwrażliwiali studentów na tę strategię metakognitywną, gdyż jej stosowanie może wpływać na bardziej efektywne pozyskiwanie informacji z tekstu.

Co ciekawe, jedynie jedna trzecia ankietowanych często lub bardzo często porzuca zbyt trudny tekst, natomiast blisko połowa czyta go jeszcze raz dla lepszego zrozumienia.

Jeśli chodzi o tłumaczenie tekstu na język ojczysty studentów, znów widać korelację częstości stosowania tej strategii z poziomem biegłości językowej. Co oczywiste, im wyższy poziom tym rzadziej uczący się odczuwają potrzebę tłumaczenia tekstu na język rodzimy.

Odpowiedzi uzyskane na pytania dotyczące pracy z tekstem różniły się nieco od spodziewanych. Ponieważ

uczestnicy pierwszego i drugiego etapu badań sygnalizowali potrzebę bardziej namacalnego kontaktu z tekstem – notowania na nim czy drukowania go, wydawało się, że podobne tendencje zarysują się w badaniach ankietowych. Analogiczne obserwacje poczynił w swoich badaniach Son (2003), podkreślając potrzebę oswojenia przez studentów nowej formy prezentowania treści, jaką jest hipertekst. Tymczasem wyniki trzeciego etapu badań pokazują, że respondenci w niewielkim stopniu odczuwają potrzebę notowania na tekście, przeklejania jego fragmentów, czy drukowania go. Wynika to zapewne z coraz większego obycia w zakresie korzystania z materiałów online oraz coraz większej dostępności i wygody używania narzędzi do tego przeznaczonych.

3.3. Wnioski

Poczynione obserwacje potwierdzają wnioski wysnute przez Carr'a (2013), dotyczące zmieniającego się sposobu czytania przez ludzi oraz faktu, że częste korzystanie z Internetu przyczynia się do zatracania umiejętności dłuższej koncentracji oraz głębszego wejścia w tekst. Podobnie studenci podczas realizacji zadania w dużej mierze przeglądali tekst zamiast go czytać, wyławiali słowa kluczowe, linki, istotne informacje, nie zatrzymując się na warstwie językowej. Wynika stąd niezbicie, że do wywołania większej koncentracji na tekście konieczne jest odpowiednio sformułowane zadanie, przemyślane we wszystkich jego aspektach, stymulujące czytelnika/uczącego się do podążania tokiem sugerowanym przez nauczyciela, w celu pozyskania wszelkich wyrafinowanych i subtelnych warstw znaczeniowych i językowych tekstu.

Drugą istotną obserwacją jest niewystarczająca świadomość celu czytania, deklarowana przez uczestników badań ankietowych. Tu uświadomić należy ważną rolę nauczyciela, aby nad poczuciem obecności tego celu pracować i wpływać na bardziej efektywne czytanie przez studentów w Internecie, poprzez tworzenie specjalnej struktury poleceń, wymuszających głębszą refleksję nad zadanym materiałem językowym.

Często wykorzystywaną przez studentów strategią jest natomiast odwoływanie się do własnej wiedzy oraz korzystanie z obudowy graficznej tekstu. Oba typy działań sprzyjają pełniejszemu zrozumieniu czytanych treści. Warto więc, konstruując zadania, uwzględniać ten aspekt, a nawet w sposób celowy pozyskiwać informacje na temat zainteresowań adresatów ćwiczeń, aby w późniejszym postępowaniu stworzyć im szansę prezentacji i wykorzystania posiadanej już przez nich wiedzy, ogólnej i językowej, co w istotny sposób wzmacnia motywację uczących się, a w efekcie skuteczność i efektywność pozyskiwanych sprawności językowych.

Interpretacja przytaczanych wyników badań przyczyniła się do sformułowania implikacji dla dydaktyki i nadania im praktycznego wymiaru. Dzięki temu poczynione obserwacje mogą przekładać się na konkretne propozycje rozwiązań dydaktycznych oraz pozwolić na efektywne i świadome wykorzystywanie nowych technologii podczas zajęć językowych.

4. Implikacje dla dydaktyki

Przeprowadzone przez autorkę badania i analiza wyników mają na celu wprowadzenie istotnych propozycji dla celów dydaktyki, polegających na wypracowaniu odpowiednich procedur stymulujących studentów do specyficznego, kontrolowanego i pogłębionego, a przede wszystkim świadomego korzystania z zasobów Sieci, poprzez właściwy wybór i dobór hipertekstów. Użytkownicy polskich zasobów Internetu, rekrutujący się spośród uczących się języka polskiego jako obcego, mają szansę otrzymywać optymalną instrukcję czy wskazówki,

pozwalające nie tylko śledzić informacje językowe prezentowane za pomocą komputera, ale także wpływać na sposób pracy z tekstami, ich krytyczny ogląd oraz kreatywne przetwarzanie, wynikające z czytania ze zrozumieniem.

Świadomość, jakiego typu strategie oraz w jakim stopniu wykorzystują je uczący się języka polskiego podczas czytania polskich stron internetowych, pozwala na zaprojektowanie zadań nastawionych na osiągnięcie konkretnych celów.

Jak stwierdzono po analizie zgromadzonych danych, studenci dość pobieżnie czytają zamieszczone w Sieci teksty. Nie bez znaczenia i wpływu na taką sytuację pozostaje typ zadania oraz sposób jego sformułowania przekazany studentom do realizacji. Zadania bardziej pragmatyczne wymagają zgromadzenia konkretnych informacji, bez potrzeby dokładnej lektury tekstu, podczas gdy te o bardziej teoretycznym nachyleniu nakłaniają do wnikliwego czytania. Mając to na uwadze, nauczyciele mogą odpowiednio planować zadania oraz ćwiczenia, kładąc nacisk na te ich aspekty, które wymagają czytania globalnego, selektywnego lub szczegółowego.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wciąż wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego podchodzi z dystansem do wykorzystywania zasobów Sieci podczas zajęć, traktując tę aktywność raczej jako element rozrywki, niż metodę nauczania. Brakuje przykładów zadań realizowanych w oparciu o informacje znalezione w Internecie oraz wskazówek, w jaki sposób je planować oraz jakie zagadnienia gramatyczne i leksykalne rozwijać podczas ich wykonywania.

Zaproponowane poniżej zadania mają uzupełnić tę lukę i stanowić inspirację dla tych nauczycieli, którzy chcą efektywnie wykorzystać nowoczesny, atrakcyjny, a przy tym specyficzny sposób pracy, korespondujący z nawykami młodego pokolenia, korzystającego obficie z zasobów Sieci. Warto też podjąć trud wpływania na jakość pracy z Internetem, co może w efekcie przełożyć się nie tylko na nauczanie językowe, ale też na ogólne podejście do hipertekstów i korzystania z ich wręcz niewyczerpanych zasobów i możliwości.

Autorska propozycja zadań powstała w oparciu o *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* opracowane przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Planując formy ćwiczeń, uwzględniono również schemat realizacji zadań opracowany przez Iwonę Janowską (2011) oraz wskazówki dotyczące technik nauczania czytania w języku obcym zawarte w *ABC Metodyki Nauczania Języka Polskiego jako Obcego* autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (2005).

Janowska (2011: 249) proponując trzyetapowy plan pracy nad zadaniem, podkreśla, że pierwszy etap ma na celu prezentację zagadnienia, zogniskowanie uwagi uczących się oraz wprowadzenie elementów językowych potrzebnych do realizacji zadania. Autorka wskazuje również, że w tym momencie można zaangażować uczących się w prace przygotowawcze do realizacji zadania. Drugi etap stanowi pracę nad realizacją zadania oraz prezentację rezultatów. Janowska (2011: 249) zwraca uwagę, że:

(…) nie zawsze poprawne wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania (Janowska 2011: 249).

Ostatni etap stanowić powinien swego rodzaju refleksję – autorka proponuje powrócenie do poznanego słownictwa oraz struktur gramatycznych, a także ewaluację wykonanego zadania.

Opisując pracę z tekstem Seretny i Lipińska (2005: 200-202) podobnie propo-

nują trzy etapy tego procesu, wyróżniając techniki poprzedzające czytanie, towarzyszące czytaniu oraz stosowane po zakończeniu czytania. Wśród technik poprzedzających czytanie autorki wymieniają przypomnienie leksyki oraz niezbędnych zagadnień gramatycznych, a także techniki ogniskujące uwagę, jak: rozmowa, stymulacja przy pomocy ilustracji, odgadywanie tematyki tekstu na podstawie słów kluczowych, tytułów i śródtytułów. Techniki towarzyszące czytaniu są prezentowane przez autorki w odniesieniu do rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego oraz technik mieszanych. Wśród technik stosowanych po czytaniu wskazuje się: nadawanie tytułów lub śródtytułów, uzupełnianie lub korektę streszczenia czy dyskusję na temat poruszony w tekście.

Zaproponowane poniżej zadania mogą być z powodzeniem realizowane podczas zajęć tradycyjnych, komplementarnych oraz zdalnych. W przypadku kursów prowadzonych poza Polską dostęp do polskojęzycznych stron umożliwia studentom zapoznanie się z aktualnymi wydarzeniami w naszym kraju, realiami, wypowiedziami i opiniami Polaków, co bez użycia Internetu byłoby znacznie utrudnione. Podczas planowania zadań pamiętano o postulacie Janowskiej (2011: 175), że:

Każde zadanie powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat. Niezależnie od typu i charakteru, każde zadanie prawidłowo skonstruowane jest działaniem spójnym i zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiada związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamia proces uczenia się.

W niniejszym artykule przywołana została propozycja zajęć na poziomie B1. W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2011: 73) wskazano, że uczący się na poziomie B1 powinni:

> (…) rozumieć temat, główne myśli, intencje, a także konkretne informacje zawarte w tekstach o przejrzystej strukturze, napisanych w standardowej odmianie języka (Programy 2011: 73).

W katalogu tematycznym wskazano natomiast temat *Podróże i środki transportu*. Pamiętając również o tym, że przeznaczone do realizacji przez studentów zadania powinny być im bliskie i zbliżone do realnego życia, zaproponowano zadanie polegające na zaplanowaniu tygodniowego urlopu.

Niezbędne jest przygotowanie uczących się pod względem leksykalnym i gramatycznym do realizacji zadania. Tabela 18 prezentuje zagadnienia, które należy uwzględnić podczas wprowadzenia językowego oraz propozycję zagadnień gramatycznych, które można wprowadzić i utrwalić przy okazji realizacji zadania.

Realizacja zadania wraz z efektywną pracą indywidualną i grupową pozwoli studentom opanować umiejętność krytycznego czytania łatwych tekstów użytkowych, takich jak oferty biura podróży, rozkład jazdy, oferty punktów noclegowych oraz prognoza pogody i ogólna charakterystyka klimatu w danym miejscu. Uczący się potrafią również zgromadzić oraz zaprezentować najważniejsze informacje dotyczące miejsc i związanych z nimi atrakcji turystycznych oraz kulturalnych.

Podczas pracy w parach i grupach uczący się doskonalą umiejętność argumentowania i prezentowania własnej opinii oraz przedstawiania kontrargumentów do opinii współrozmówców, a także ilustrowania swoich poglądów przykładami. Warto przedstawić studentom struktury potrzebne do wyrażania swojej opinii (Uważam, że… Moim zdaniem…,

Zaplanujcie wymarzony urlop
Etap poprzedzający wykonanie zadania
1. Elementy treningu strategicznego. 2. Wprowadzenie do tematu zadania – ogniskowanie uwagi: 3. Uczący się wybierają spośród licznych zdjęć prezentujących różne sposoby spędzania wolnego czasu, jedną fotografię, która najlepiej oddaje ich preferencje w tym zakresie. 4. Na forum klasy uczący się prezentują i uzasadniają swój wybór. 5. Ćwiczenia językowe: 6. Podczas wypowiedzi uczących się na tablicy powstaje mapa skojarzeń, która tworzy swoisty bank językowy. 7. Uczący się grupują słowa według kategorii: środki transportu, baza noclegowa, miejsca, sposoby spędzania czasu, akcesoria. 8. Uczący się mają do wykonania serię ćwiczeń językowych, mających na celu rozbudowanie i utrwalenie słownictwa związanego z tematem oraz przypomnienie struktur umożliwiających wypowiadanie swojej opinii, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty. 9. Przygotowanie do realizacji zadania: 10. Uczący się zostają podzieleni na grupy. 11. Nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. 12. Uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania.
Realizacja zadania
Uczący się pracują w trzyosobowych grupach. 1. Każdy uczący się ma przy pomocy Internetu znaleźć dwie propozycje na spędzenie urlopu. Czytając oferty, uczący się muszą uzupełnić w tabeli informacje, które dotyczą typu wyjazdu – indywidualny/grupowy; miejsca, terminu, pogody, środka transportu, miejsca noclegu i wyżywienia. 2. Uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. 3. Następuje faza negocjacji, w wyniku której mają zostać wybrane trzy najlepsze oferty. 4. Każdy z uczących się wybiera jedną ofertę i opracowuje jej szczegóły – sprawdza np. jaka jest pogoda w danym miejscu, jakie są atrakcje, co można tam robić. 5. Znów następuje faza prezentacji zgromadzonych wiadomości oraz negocjowanie i ostateczny wybór jednej oferty. 6. Uczący się przygotowują prezentację swojej propozycji spędzenia urlopu i starają się ją jak najlepiej zareklamować na forum klasy, uzasadniając, dlaczego ich zdaniem ta oferta jest tak atrakcyjna.

Etap po realizacji zadania
1. Nauczyciel komentuje przygotowane przez uczących się prezentacje, koryguje ewentualne błędy, proponuje zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Przed podaniem właściwej odpowiedzi konsultuje się z resztą klasy. 2. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. 3. Wspólnie z uczącymi się nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem jednej, najlepszej oferty. Przypomina jeszcze raz o zasadach dyskusji i sposobach argumentowania.

Tabela 1. Etapy zadania dla poziomu B1 (oprac. wł.)

Nie zgadzam się z Twoją opinią… itp.) oraz zaproponować wspólne stworzenie zasad prowadzenia dyskusji.

Zaproponowane zadanie można realizować także podczas kursów komplementarnych lub zdalnych. Wtedy faza ćwiczeń ogniskujących uwagę oraz językowych odbywa się z wykorzystaniem platformy internetowej, na której prezentuje się potrzebne słownictwo i struktury oraz opracowuje zestaw ćwiczeń i quizów utrwalających. Na tę część przeznaczyć można około pięciu jednostek lekcyjnych na przestrzeni tygodnia. Swoje preferencje dotyczące spędzania wolnego czasu uczący się mogą zaprezentować przy użyciu nagrania wideo, a praca w grupach odbywać się może przy pomocy wideokonferencji. W przypadku zajęć komplementarnych pierwsza i trzecia faza odbywać się mogą w sali lekcyjnej, natomiast sama realizacja zadania, poza prezentacją rezultatów, za pośrednictwem Internetu.

Realizując kolejne etapy zadania uczący się czytają teksty internetowe w sposób globalny, szczegółowy i selektywny. Mają także okazję do zastosowania różnych strategii, które powinny zostać omówione w ostatniej fazie zadania. Realizację zadania powinny zaś poprzedzić wybrane elementy treningu strategicznego.

5. Podsumowanie

Celem treningu strategicznego jest nauczenie studentów stosowania określonych sposobów pracy z tekstem internetowym. Nauczyciele mogą efektywnie wprowadzać ćwiczenia rozwijające zakres działań strategicznych bez konieczności prezentowania uczącym się teoretycznej wiedzy na ich temat. Nauczyciele poprzez dokładne zaplanowanie i przygotowanie jednostki lekcyjnej mogą równocześnie kształcić zdolności językowe uczących się.

Z prowadzonego systematycznie i zintegrowanego z tokiem zajęć treningu strategicznego skorzystają zarówno słabsi, jak i lepsi uczniowie. Ważne, aby już od najniższych poziomów wprowadzać jego elementy, wyjaśniać jakie strategie (działania) powinno się podejmować w określonej sytuacji, które będę bardziej adekwatne. Z czasem uczący się wypracują swój zestaw strategii, który pozwoli im efektywnie czytać teksty internetowe i sprawnie wydobywać z nich potrzebne informacje, a następnie przetwarzać je na użytek realizowanego zadania.

Leksyka	• środki komunikacji, sposoby podróżowania, słownictwo związane z rezerwacją i kupnem biletów na pociąg, samolot, autobus; • słownictwo charakterystyczne dla rozmów na dworcu autobusowym, kolejowym i na lotnisku; • nocleg – hotel, motel, pensjonat, kamping, kwatery prywatne, pokoje gościnne, rezerwacja noclegu; • komunikacja miejska – planowanie podróży, połączenia, przesiadki, tramwaj, autobus, taksówka; • wycieczki – krajowe, zagraniczne, zorganizowane (biura podróży), na własną rękę; • rodzaje bagażu – walizka, torba, plecak; • dokumenty niezbędne w podróży – np. paszport; • atrakcje turystyczne – zabytki, ciekawe miejsce, ciekawe historie; • pory roku, cechy klimatu, pogoda;
Gramatyka	• stopniowanie przymiotników i przysłówków (*Nad Bałtykiem będzie znacznie **zimniej**, niż w Chorwacji. **Najlepszym** wyborem będzie wyjazd w góry. Pobyt w SPA jest **droższy** niż się spodziewałam. Musimy się **szybko** zdecydować na ten lot, jeśli chcemy mieć **tańsze** bilety.*); • tryb oznajmujący (*Będziemy mieszkać na polu namiotowymi niedaleko schroniska. Ta oferta dotyczy jedynie zakwaterowania. Zdecydowałam się na lot bezpośredni.*); • tryb przypuszczający (***Gdybyś** miała prawo jazdy, nie **musiałybyśmy** jechać pociągiem. **Zapomniałabym** paszportu, dziękuję, że mi przypomniałaś. **Znalazłabyś** hotel? Ja zajmę się transportem.*);

Tabela 2.. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne dla poziomu B1 (oprac. wł.)

BIBLIOGRAFIA:

1. *Anderson N. J., 2003, Scrolling, Clicking and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language, "The Reading Matrix", vol.3, nr 3.*
2. *Bennett P., 2007, Connecting through Text: Reading Hypertext at the First Year Collage Level.*
3. *Bialystok E., 1990, Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use, Blackwell, Oxford.*
4. *Brown H.D., 1980, Principles and practices of language learning and teaching, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nowy Jork.*
5. *Carr N., 2013, Płytki umysł, jak Internet wpływa na nasz mózg, Gliwice.*

6. *Chun, D. M., Plass, J. L., 1997, Research on text comprehension in multimedia Environments, "Language Learning and Technology" 1 (1).*
7. *Cohen V.L., 2006, Strategies for Comprehending Electronic Text in Digitally Mediated Times, http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf.*
8. *Coiro, J., 2003, Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies, „Reading Online". Cohen V.L., 2006, Strategies for Comprehending Electronic Text in Digitally Mediated Times, http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf.*
9. *Janowska, I., 2011, Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego, Kraków*
10. *Konishi M., 2003, Strategies for Reading hypertext by japanese ESL learners, "The Reading Matrix", vol.3, nr 3.*
11. *Miodunka W. (red.), 2011, Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy od A1-C2, Kraków.*
12. *Nunan D., 2004, Task-Based Language Teaching, Cambridge.*
13. *O'Malley M., Uhl Chamot A., 1990, Learning strategies in second language acquisition, Cambridge University Press, Cambridge.*
14. *Oxford R., 1990, Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, Heinle & Heinle, Boston.*
15. *Prizel-Kania A., 2013, Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym, Kraków.*
16. *Rubin J., 1975, What the "good language learner" can teach us, „TESOL Quarterly", 9, s. 41–51.*
17. *Schmar-Dobler, E., 2003, Reading on the Internet: The link between literacy and technology, w: „Journal of Adolescent & Adult Literacy", 47(1).*
18. *Seretny A., Lipińska E., 2005, ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, Kraków.*
19. *Singhal M., 2001, Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers, "The Reading Matrix", vol.1, nr 1.*
20. *Szerszeń P., Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjalizowanym, Języki Obce w Szkole nr 5/2010, s. 55 – 59.*
21. *Willing K., 1988, Learning styles in adult migrant education, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.*

VARIANKO T.V.,
IVANCHENKO L.M.,
National Technical University of Ukraine
"Kyiv Polytechnic Institute",
Kyiv, Ukraine

PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The present article is devoted to the problem of professionally-oriented foreign language teaching at technical universities and institutes, the actuality of which can not be underestimated at the contemporary stage of the integration of Ukraine into the world community. The aim of the article is a detailed consideration of all the aspects and stages of professionally-oriented foreign language teaching, starting from the choice of textbooks and preparation of teaching materials. The present article gives recommendations which should be taken into account when choosing technical texts and developing sets of exercises. Listening comprehension of professionally-oriented texts is one of the most complicated aspects of foreign language learning. Great attention is paid to the teaching of dialogue and monologue speaking competence. In order to improve the efficiency of teaching process teachers are to develop new organizational forms and methodical techniques. One of these forms is writing a report on a professional subject and its presentation. All the factors which influence the effectiveness of the process of writing a report and which contribute to the improvement of communicative competence of students are considered in the article.

Key words: *professionally-oriented foreign language teaching, principle of differential individual approach, communicative competence, kinds of independent reading.*

Дана стаття присвячена проблемі професійної спрямованості навчання іноземній мові. Метою статі є детальна характеристика усіх аспектів та етапів навчання професійно-орієнтованій іноземній мові. Дана стаття дає детальні

© VARIANKO T.V., 2016

рекомендації, які повинні бути враховані при виборі та обробці учбового матеріалу. У даній статті розглядаються і даються рекомендації що до об'єму тексту для аудіювання, використання складних граматичних конструкцій, кількості нових лексичних одиниць, насиченості нового інформацією. При навчанні іноземній мові. професійного спрямування важливе місце займає навчання монологічному та діалогічному говорінню. У статті детально розглянуті усі фактори, які впливають на ефективність процесу написання реферату та сприяють підвищенню комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: *професійна спрямованість навчання, принцип диференційного підходу, комунікативна компетенція, види самостійного читання.*

В данной статье рассматривается проблема профессиональной направленности обучения иностранному языку в технических вузах. Целью статьи является детальная характеристика всех аспектов и этапов обучения профессиональному иностранному языку. Данная статья дает детальные рекомендации, которые должны быть учтены при выборе и обработке учебного материала. В статье рассматриваются и даются рекомендации относительно объема текста для аудирования, сложности грамматических конструкций, количества новых лексических единиц, насыщенности новой информацией. При обучении профессионально направленному иностранному языку важное место занимает обучение диалогическому монологическому говорению. В статье детально рассмотрены все факторы, влияющие на эффективность процесса написания реферата и способствующие повышению коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: *профессиональная направленность обучения, принцип дифференцированного подхода, коммуникативная компетенция, виды самостоятельного чтения.*

Introduction. Modern tendencies of the development of a society and the integration of Ukraine into the European community dictates the necessity to achieve the European standards level of training specialists. As a result, higher educational institutions face new demands to the Ukrainian educational system and to personal and professional qualities of graduates of higher educational institutions. A qualified specialist must have innovative means of acquiring and transmitting information, generate new ideas, be able of independent decision-making and be responsible for their realization.

The foreign language in the higher technical educational institutions is

taught as obligatory discipline and its teaching is carried out beginning from the first year of study. However, the duration of teaching of a foreign language depends on a curriculum of this or that educational institution and fluctuates from one year to four years. The problem of taking into account a specialisation in the course of training becomes extremely actual, causing the requirement to connect the learning of a foreign language with the future speciality of students. Considering the fact that the process of the European integration strongly influences such an important sphere of life of a society as education and understanding the important role which the knowledge of a foreign language plays in this process, National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» has approved the curricula: Foreign Language (1st-IInd years of study), Foreign Language for Professional Purposes (IIId – IVth years of study), Foreign Language for Professional Purposes (advanced) (Vth-VIth years of study) and provides a continuous foreign language training of students during the whole university course, which lasts six years. These measures definitely provide favourable conditions for the realisation of professionally-oriented foreign language teaching principle.

Various linguists have defined English for Specific Purposes differently. Many definitions can be counted, and a lot of linguists have defined them. These definitions appeared to cover various characteristics of this approach. Anthony (1997) mentioned the "clear differences in how people interpreted the meaning of ESP" [6, p.1]. Hutchinson and Waters (1987) have defined ESP as an "approach" rather than a "product" [7, p.2]. Robinson (1980) has defined it as the teaching of English to the learners who have specific goals and purposes [9, p.2]. Mackay and Mountford (1978) have defined it as the teaching of English for "clearly utilitarian purposes". These purposes are academic, professional or scientific. An ESP program should be aim-directed, learner-directed and situation-directed [8].

In NTUU «KPI» the principle of the professional orientation of foreign language training is the leading methodological principle which must necessarily be considered and realised in teaching and educational process. In the first and second years of study the discipline Foreign Language consists of two credit modules - Introduction to Foreign Language for General Engineering and Foreign Language for General Engineering as students have not received special professional knowledge yet. Beginning from the third year of study students start to master special professional disciplines and the necessity of teaching such a discipline as Foreign Language for Professional Purposes arrises. The foreign language becomes a means of professional knowledge acquirement by students through the acquaintance with foreign sources of information.

There are recommendations to start taking into consideration the specialisation of students in the course of a foreign language training as soon as possible and to carry it on regularly during the whole period of study at the university. The professional orientation is realised through speech activity: reading and speaking. But at first it is important that students learn and know professional terminology in a foreign language. For the purpose of the successful solution of this problem a teacher of a foreign language screens lexical material taking into account the specialisation of students [5]. Here the necessity of close cooperation of foreign language teachers with a teaching staff of technical departments in order to get acquainted with all the spe-

cific features of the future professional work of students must be emphasised. The terminology on a speciality should be acquired by students both for oral and written communication [1]. The selection of terms is more often based on the following aspects: the speciality name, the equipment name, the name of materials, the name of processes and operations. The knowledge of special terminology is necessary for students to read texts on speciality and to speak both on the basis of the texts which have been read and to carry on a professional dialogue.

Stages of work. Teaching of Foreign Language for General Engineering in the first and second years of study at NTUU «KPI» assumes a choice of the basic textbook which contains texts of general engineering character and corresponds the general profile of the faculty or institute. For example, at Power Engineering faculties the texts under the titles "Electric current", «Types of power stations», «Electric power transmission» are used. In the IIId – VIth years of study when students start getting acquainted with the future speciality in more details and the discipline Foreign Language for Professional Purposes is taught, a foreign language teacher comes across the main difficulty –the absence of foreign language textbooks on a narrow specialisation. Taking into consideration the fact that the faculty trains specialists in several specializations , the foreign language teacher should prepare a teaching material for each specialisation. In close cooperation with teachers of technical departments, a foreign language teacher works on a considerable number of scientific articles in a foreign language, textbooks on specialities, materials of international conferences. Having selected texts on specialities, the teacher develops a set of exercises to each text which is directed at the development of different aspects of the speech competence. The volume and the number of texts are defined by the working curriculum of the discipline. These technical texts and sets of exercises are issued in the form of methodological textbooks which are used by teachers for training students of this or that speciality. The complexity of texts should also be taken into account. At the beginning of work they should be small in volume and should contain only familiar to a student language material. It is advisable to include only a small amount of new lexical material in them. In due course, when students acquire a certain experience in reading, more complicated texts can be used.

At the first stage of work, the teacher can give all the students of the group the task to read and to translate the same text, then different texts, but they should be approximately of the equal degree of complexity taking into account individual capabilities. In this way, the principles of a professional orientation of training and the differentiated individual approach are simultaneously realised [4, p.26]. The work with the text is carried out by the students at first under the guidance of the teacher and then independently. It is recommended to give the most difficult specific terminology to students before or after the text. To check understanding of the read material different forms of control are used. They are tests, answers to questions to the contents of the text, writing summaries or abstracts. At the next stage each student of the group receives a different text and a definite time is given for working with it. A student should read, understand and retell the contents in the written or oral form.The independent work of students with texts on speciality is necessary and useful. It will prepare them for reading and understanding engineering specifications and service maintenance

of the equipment during their future professional work.

Independent reading. Students of higher educational institutions should master two kinds of independent reading:

1. Reading to yourself with the purpose of obtaining the basic information of the text
2. Reading to yourself with the purpose of obtaining the full information of the text

These kinds of independent reading differ in the volume of the received information. The task of the first kind is to train students to receive the information during the reading, getting round language difficulties and basing on familiar word-formation elements and contexts. As a rule, reading of scientific texts for getting the basic information is used at the lesson.

The tasks of the second kind of reading is to teach students to receive the full information from the text with certain language complexity which it is impossible to guess from contexts. In this case it is necessary to use a dictionary. Reading professionally-oriented texts for the purpose of getting full information occurs in the course of doing homework. Such texts, as a rule, have pre-text and post-text tasks. Pre-text tasks include answering general questions, highlighting the main idea of the text. Post-text tasks concentrate students' attention on details which allow them to get more detailed information. These tasks include making up a plan to the text, writing headings to text parts, dividing the text into parts according to the contents. Some tasks should be aimed at the formation of the ability to express the attitude to the read information [2, p.28].

Great attention is paid to the professionally-oriented texts for auditing which are prepared by a foreign language teacher. Work with them will contribute to the development of understanding skills of students. The preparation of such texts demands from the teacher the consideration of the following requirements: texts should be small in volume; they should not include a considerable number of new lexical units; they should contain completed information and the amount of new information should not be too big. Before listening to the text, it is necessary to introduce the new terminology without knowledge of which students will not understand the contents. Students are offered to listen to the text two times and then to do exercises which check the understanding of the heard information.

Dialogic and monologic speech. The development of students' habits of dialogical speech begins with orders, requests and questions which include professional terminology. Then tasks become more complicated and students are offered to make up dialogues concerning their professional work. The effective means for the development of speech competence are the role-plays which are preceded by a careful preparatory work.

The important place in the professionally-oriented foreign language teaching belongs to the development of monologic speech habits. Students learn to tell about their future speciality, about sphere of their future professional activity and about the problems connected with it.

The students' speech should be motivated, caused by a specific situation of a dialogue. This will definitely contribute to the development of informative activity of students. A problematic situation is a good stimulus for the monologic speech. It is necessary to create such conditions which compel students to think, to analyse, to compare.

In the professionally-oriented foreign language teaching writing is used rather limited. It is used for recording professional terminology, keywords and

expressions, for making notes of presentations, for writing letters, requests, recommendations, summaries and scientific articles.

Innovative technologies. Fulfilling the social order of the society, namely, to train specialists who have a good command of a foreign language, the teacher should use not only traditional, but also innovative technologies, such as Internet resources in the course of training. The Internet represents an unlimited source of the newest materials in a foreign language covering different professional spheres. A student has possibility to get acquainted with the latest researches, inventions, results of experiments in various branches of science and technology, thus enriching his vocabulary of professional terminology. He can use these materials for preparations of his reports at scientific conferences.

Writing a report. The considerable increase of efficiency of teaching of a foreign language for professional purposes can be reached by developing more appropriate organizational forms and methods of training. One of the most effective forms is writing a report on the subjects of the future professional work of the student and its presentation in a foreign language. The purpose of such forms of work is an association of practical foreign language skills with formation of professionally-oriented speech habits. Working fruitfully with technical departments, teachers of a foreign language give the students of the IIId – Vth years of study a list of themes for writing a report. Writing a report based on a subject of a year project or a thesis and its presentation are welcomed. In this way full originality of work will be guaranteed.

Independent work of a student on writing a report on a professional subject is preceded by a careful preparatory work of the teacher aiming at training students to work with the original, authentic technical literature, at enrichment of students' vocabulary and at mastering presentation skills. At the foreign language lessons students expand and improve their knowledge of terminological vocabulary on a speciality, practise grammatical structures which are characterised for technical texts. For the purpose of effective mastering a technique of presentation of professional subjects in a foreign language teachers offer students to do a set of exercises on developing the foreign language communicative competence of oral professional dialogue speaking. All this preparatory work contributes to making a presentation at a high level.

The presentation is prepared with the use of Power Point computer program which helps listeners to understand not only the general information presented in the report, but also the specific details. The most difficult technical specifications, classifications and features are presented on the screen in the form of schemes, tables, drawings and schedules. The use of visual support simplifies understanding of a lecturer's speech by students with a low level of foreign language knowledge [3, p.13].

Taking into consideration the fact that the communicative orientation of a foreign language training is dominating, the invitation to discussion of the presented problem or a theme is one of the most powerful elements developing speech habits. The audience can ask questions to the lecturer, give comments or additional information on the subject which is discussed. Such a discussion is an element of unprepared, spontaneous professional dialogue speaking. The student's attitude to speech forms becomes unprevailing, his attention focuses on the content of the utterance. Summing up, it is necessary to underline that writing reports on pro-

fessional subjects and their presentation give practical results that are expressed in the improvement of the communicative competence of students which is the main objective of a foreign language training of students at the higher technical educational institutions.

Conclusion. In summary it is necessary to notice that the problem of professionally-oriented foreign language training is one of the most difficult and remains opened for the further methodical findings and improvements.

RESOURCES:

1. *Abramovich G.V. (2005). The concept of foreign language competence as an aim and result of professional technical education. Nezhin: Publishing House of NSU after Gogol, 257 [in Ukraine].*
2. *Varianko T.V. (2012). Teaching to read scientific technical texts at the nonlinguistic higher educational institutions. Kyiv, Ukraine: FL, NTUU "KPI", 28 [in Ukraine].*
3. *Volchenko O.M. (2004). Peculiarities of students' abilities to master a foreign language. Materials of VII International scientific and practical conference: Science and Education, 25-26 [in Ukraine].*
4. *Obraztsov P.J. (2005). Designing and structurising of a professionally – oriented training techniques. Orel: 61 [in Russian].*
5. *Anthony, L. (1997). "ESP. What does it mean?" ON. CUE. Retrieved from http: // www.interserver.miyazakimed ac.jp/cue/pc/anthony.htm.*
6. *Hutchinson, T., Waters, A. (1987). English for specific purposes: a learning-centered Approach, Cambridge University Press. Cambridge*
7. *Mackay, R., Mountford, A.J. (1978). The teaching of English for Specific Purposes: theory and practice in English for Specific Purposes; A case study approach. (Mackay, R., Mountford, A.J.) eds: Longman. London.*
8. *Robinson, P. (1980). ESP (English for Specific Purposes,) Pergamon Press Ltd. New York.*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абрамович Г.В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти / Г.В. Абрамович // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. Гоголя, 2005. – 257 с.*
2. *Варянко Т.В. Навчання читанню науково-технічних текстів у немовних вищих навчальних закладах / Т.В. Варянко // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції: ФЛ, НТУУ «КПІ», 2012 . – 28 с.*
3. *Волченко О.М. Особливості здібностей студентів до професійного оволодіння іноземного мовою / О.М. Волченко // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції: Наука і освіта, 2004 – 25-26 с.*

4. *Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко // Орел, 2005. – 61 с.*
5. *Anthony, L. (1997). "ESP. What does it mean?" ON. CUE. Retrieved from http: // www.interserver.miyazakimed ac.jp/cue/pc/anthony.htm.*
6. *Hutchinson, T., Waters, A. (1987). English for specific purposes: a learning-centered Approach, Cambridge University Press. Cambridge*
7. *Mackay, R., Mountford, A.J. (1978). The teaching of English for Specific Purposes: theory and practice in English for Specific Purposes; A case study approach. (Mackay, R., Mountford, A.J.) eds: Longman. London.*
8. *Robinson, P. (1980). ESP (English for Specific Purposes,) Pergamon Press Ltd. New York.*

ГОЛІК О.В.,
кандидат педагогічних наук,
ст. викладач, кафедра
іноземних мов,
Національний медичний
університет ім. О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

МЕДИЧНА ГРАМОТНІСТЬ НАСЕЛЕННЯ ТА РОЛЬ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В ЇЇ ФОРМУВАННІ

У статті досліджується проблема медичної грамотності населення, її зв'язок з якістю медичних послуг, узагальнюються визначення медичної грамотності, розглядаються перешкоди, які слід враховувати та долати в процесі її формування, розпочато вивчення одного з аспектів культури спілкування – вживання нейтральної лексики лікарем при спілкуванні з пацієнтом – та пропонується акцентувати на цьому увагу студентів - медиків під час оволодіння ними навичками іншомовного спілкування.

Ключові слова: *грамотність, медична грамотність, нейтральна лексика, глосарій.*

In the article the author observes the problem of health literacy of the patients, its influence on the quality of health services, studies the definitions of the concept of health literacy and provides the extended one, analyzes the barriers that can interfere with the process of the development of health literacy, therefore, should be taken into account and overcome by the doctors, starts investigating one of the aspects of good communication skills – plain language that should be used by the doctor to achieve successful health care. It is also suggested to focus the medical students' attention and interests on plain language skills during their university foreign language course. The article stresses on the right of the patient to receive accurate and reliable information on his personal health issues. The author comes to a conclusion about an extreme need in the availability of two-language (English-Ukrainian) glossary of medical terms accompanied by corresponding plain words. This glossary should be compliant with the university medical curriculum. The author states that plain language promotes easy understanding. It results in a

© ГОЛІК О.В., 2016

decreased amount of the complaints about the quality of health services, stressful situations, misinterpretations and legal proceedings. Plain language contributes to the development of health literacy, enforces the ability of the patient to take an active position in terms of his medical problems.

Key words: *literacy, health literacy, plain language, glossary.*

В статье исследуется проблема медицинской грамотности населения, ее связь с качеством медицинских услуг, обобщаются определения медицинской грамотности, рассматриваются преграды, которые следует учитывать и преодолевать в процессе ее формирования, начато изучение одного с аспектов культуры общения – использование нейтральной лексики врачом в процессе его общения с пациентом – и предлагается акцентировать внимание на этом студентов-медиков при овладении ими навыками общения на иностранном языке.

Ключевые слова: *грамотность, медицинская грамотность, нейтральная лексика, глоссарий.*

Чітке та зрозуміле спілкування лікаря з пацієнтом є однією із передумов якісної медичної допомоги. Ефективна взаємодія допомагає пацієнтові усвідомити наявність проблеми, її загрозливий характер та зрозуміти значимість призначеного лікування чи профілактики подальших ускладнень. Такий підхід забезпечує найголовніше – пацієнт дістає змогу приймати рішення з точки зору власних інтересів.

Переважна більшість пацієнтів маскує своє нерозуміння через страх, що їх сприйматимуть як недостатньо освічених, малограмотних, некомпетентних особистостей. Саме тому не є поодинокими випадки, коли пацієнти йдуть від лікаря із поверхневим розумінням своєї проблеми, наданих їм рекомендацій та того, яким чином слід виконувати отримані вказівки щодо терапевтичного режиму.

Наукові дослідження зарубіжних учених доводять, що значна кількість населення неправильно тлумачить інформацію з питань охорони здоров'я через низьку медичну грамотність [15, с. 19].

З огляду на актуальність і важливість вказаного питання вважаємо за необхідне дослідити в даній статті поняття медичної грамотності населення та роль медичної освіти в її формуванні.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких задач:

1. Визначити поняття «медична грамотність».
2. Проаналізувати проблему медичної грамотності населення, її зв'язок з якістю медичних послуг.
3. Дослідити роль медичної освіти у формуванні медичної грамотності пацієнта.

Медична грамотність необхідна пацієнтові для побудови діалогу з лікарем, обговорення з ним питань

охорони здоров'я, участі в наукових дослідженнях, використання медичних приладів для домашнього використання, розрахунку дози медичного препарату та ін. [15, с. 31].

У словнику української мови «грамотність» тлумачиться як «уміння читати та писати» або «володіння необхідними відомостями з певної галузі, знаннями в певній галузі, справі» [2, с. 156].

Кірш розуміє слово «грамотність» як уміння читати, писати, здійснювати базові математичні розрахунки, уміння висловлювати власні думки та розуміти інших [11].

Комітет з питань медичної грамотності Американської медичної асоціації пропонує розглядати медичну грамотність як «сузір'я умінь та навичок, які передбачають здатність пацієнта розуміти прочитану базову інформацію на медичну тему, орієнтуватися в основній медичній документації та виконувати кількісні розрахунки» [4].

Дещо інше визначення медичної грамотності надається Об'єднаним комітетом з питань Національних стандартів у медичній освіті США: «здатність осіб отримувати, аналізувати та розуміти базову медичну інформацію та використовувати її для примноження власного здоров'я» [9].

Підсумовуючи зазначене вище, термін «медична грамотність» визначаємо як володіння пацієнтом необхідними базовими відомостями та знаннями з питань охорони здоров'я, що дозволяє йому отримувати, аналізувати, розуміти інформацію та на основі цього приймати правильні рішення щодо особистих медичних проблем. У такий спосіб забезпечуємо виконання одного з фундаментальних принципів професійної діяльності сучасного лікаря, який витлумачується у міжнародному документі «Медичний професіоналізм у новому тисячолітті: Кодекс лікаря», принцип автономності пацієнта. Він передбачає залучення пацієнта до прийняття усвідомлених, позбавлених зовнішнього впливу інформованих рішень щодо лікування. Ця умова є надзвичайно важливою, оскільки відповідає етичним принципам та попереджає скарги пацієнтів на якість медичного обслуговування [12, с. 243-244].

На шляху до медичної грамотності пацієнта існує ряд перепон, з-поміж яких: загальний рівень грамотності, інформованості, компетентності пацієнта, його внутрішній потенціал до сприйняття нової інформації, культурологічні відмінності, тобто цінності та традиції, які дисонують із загальноприйнятими підходами в медицині, мовні відмінності, існуюче розмаїття державних та приватних медичних установ та доступної пацієнтові інформації з питань охорони здоров'я, низька обізнаність пацієнтів щодо інформаційних ресурсів, які надають висококопрофесійні консультації та забезпечують надійне інформування населення, неефективне спілкування лікаря з пацієнтом. Останнє є головною причиною низької медичної грамотності населення, оскільки саме лікар є ключовою дієвою особою у сфері охорони здоров'я. Діалог між лікарем і пацієнтом не закінчується після постановки діагнозу й призначення лікування. Для пацієнта – це лише початок. Він намагатиметься все обміркувати та зрозуміти. Наскрізне формування у майбутніх лікарів належної культури спілкування з пацієнтами під час здобуття медичної освіти сприятиме їхній повній готовності до зустрічі з ними. Результати дослідження (Harris Poll), опубліковані в газеті «Wall Street Journal», свідчать про те, що 84% опитуваних цінують здатність

лікаря налагодити ефективне спілкування, яке вони окреслюють як невимушене, зрозуміле та однозначне [7].

Генеральна медична рада Великої Британії (General Medical Council) визначає низку критеріїв ефективного спілкування, з-поміж яких: чіткі, зрозумілі та ефективні повідомлення; уважне слухання, обмін інформацією і зворотний контакт; уміння спілкуватися з особами різного віку, соціального, культурного й етнічного походження чи з фізичними вадами; уміння спілкуватися в усній, письмовій і електронній формах; належне повідомлення сумних новин чи обговорення делікатних питань, пов'язаних із вживанням спиртних напоїв, курінням або ожирінням; уміння спілкуватися з «важкими», пригніченими та роздратованими пацієнтами [18, с. 4].

Американське Бюро з профілактики хронічних захворювань та пропаганди здорового способу життя (ODPHP – Office of Disease Prevention and Health Promotion) пропонує план дій для досягнення високого рівня медичної грамотності населення [14], з-поміж яких:

Доводити до відома пацієнтів належним чином упорядковану інформацію щодо питань охорони здоров'я. Вона повинна бути актуальною, надійною, чіткою, доступною та мати практичну цінність.

Ініціювати зміни в системі охорони здоров'я з метою покращання рівня якості інформації, яка надається пацієнтам, культури спілкування лікаря, прийняття інформованих рішень пацієнтами, а також доступу населення до медичних послуг.

Запровадити в медичних університетах стандартизовані громадські курси з вивчення актуальних питань догляду за дітьми.

Підтримати та розвинути ініціативу освіти дорослого населення, беручи до уваги культурологічні відмінності та лінгвістичні аспекти.

Зазначений план дій допомагає усвідомити важливість формування у майбутніх лікарів належного рівня культури спілкування, яка з-поміж інших аспектів передбачає набуття студентом-медиком здатності використовувати чіткі, однозначні та зрозумілі повідомлення під час спілкування із пацієнтом, водночас уникаючи вживання професійної термінології та професійного жаргону. Для пацієнтів є важливою доступність лікаря, можливість спілкуватися з ним «однією мовою». Під час роз'яснень слід використовувати звичні для пацієнтів слова, оскільки у більшості з них немає медичної освіти, але, незважаючи на це, кожний хотів би якомога краще розуміти все, що стосується його здоров'я. Пацієнти, які добре розуміють свого лікаря, краще усвідомлюють проблеми, які вони мають зі здоров'ям, беруть участь у визначенні лікарем методу лікування, відповідним чином змінюють свою поведінку, а також виконують усі вказівки лікаря стосовно терапевтичного режиму [5; 6; 16; 17].

Наукові дослідження зарубіжних учених підтверджують те, що ефективне спілкування лікаря з пацієнтом сприяє покращенню стану пацієнта так само, як і прийом відповідної кількості ліків. Таким чином можна частково пояснити значний ефект плацебо під час клінічних випробувань [5; 6; 16; 17].

С.М. Міллер та інші дослідники підкреслюють, що лікарям слід уникати довгих монологів перед пацієнтами. Краще, коли лікар робить лаконічні твердження та надає чіткі та прості пояснення [13]. Р. Гордон-Любиць наголошує, що ті фахівці, які регулюють об'єм інформації у кожному конкрет-

ному випадку, досягають взаєморозуміння та зменшують емоційну напругу, належним чином пояснюючи ймовірність ризиків, які несуть у собі певні діагностичні процедури й методи лікування [8].

Забезпечити розуміння всіма віковими категоріями відсотків та цифрових показників, за допомогою яких відображається рівень ризиків, пов'язаних із лікуванням, неможливо. Такі «недосконалі навички» пацієнтів вимагають від лікаря особливого підходу до окреслення відповідних ризиків, які виникають унаслідок діагностичних процедур і лікування [8].

О.А. Грандо був упевнений, що використання у розмові з пацієнтами спеціальної медичної термінології негативно впливає на них, оскільки може ускладнити протікання захворювання, викликати ятрогенію (походить від грецького слова iatros – лікар і genes – той, що викликає і означає психогенне захворювання або невроз, який виникає на основі несприятливого впливу на психіку хворого поведінки лікаря та інших медичних працівників) [1, с. 224].

Манера спілкування з пацієнтом, яка передбачає уникнення вживання у розмові з ним медичної термінології та професійного жаргону, побудована на вживанні нейтральної лексики, однак при цьому спілкування залишається формальним, оскільки зумовлене соціальними функціями мовців та регламентоване за формою та змістом. Стилістично нейтральна (міжстильова) лексика – загальновживана лексика, що не пов'язана з певними функціональними різновидами мови і не має експресивного забарвлення. Вона охоплює слова, якими послуговуються всі, хто володіє мовою. Ці слова пов'язані з повсякденним життям, із спільними для більшості носіїв мови поняттями, є звичайними, зрозумілими для всіх назвами явищ природи, тварин і рослин, родинних стосунків, речей, пов'язаних із життям людини і їх частин - предметів побуту, страв, предметів одягу, органів людського тіла, кольорів, дії і стану, місця, часу, чисел, числових понять, службових елементів (і, але, якщо, бо, в, на, перед, під, через) тощо. Стилістично нейтральна лексика – основа усного й писемного мовлення. Вона характеризується стійкістю, хоча може зазнавати змін, поповнюючись новими поняттями, що стають загальновідомими [3].

Під час щоденної міжособистісної взаємодії лікаря з пацієнтом уживання нейтральної лексики разом із дотриманням інших правил ефективного спілкування зробить найскладніші медичні поняття доступними для розуміння. Деяких лікарів непокоїть те, що нейтральна лексика може спрощувати інформацію, при цьому вона стає неточною та втрачає свою цінність. Однак, як зазначає Дж. Кімбл, «нейтральна лексика сприяє однозначному та ефективному спілкуванню – не більше й не менше. Говорити й писати чітко та простою мовою лише на перший погляд здається легким завданням. Насправді ж воно вимагає умінь та навичок, а також певних зусиль» [10].

Принцип використання нейтральної лексики під час спілкування лікаря з пацієнтом не є новим. Однак дотримуються його не всі лікарі. Виконання даного принципу ще стає більш складним, якщо це стосується не лише рідної, але й іноземної мови (у нашому випадку англійської мови). Навчальний курс іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням, який викладається в медичних університетах України, передбачає вивчення студентами-медиками професійної термінології, але при цьому їхня увага

Медичний термін	Нейтральна лексика
Adverse	Bad
Analgesic	Pain killer
Osteoporosis	Soft, brittle bones
Terminal	Going to die, not going to live
Toxic	Poisonous
Intermittent	Off and on
Pyrosis	Heartburn
Myocardial infarction	Heart attack
Hyperlipidemia	High cholesterol, when the levels of fat in the blood are too high

Таблиця 1
Приклади медичної термінології, яка може бути складною для розуміння пацієнтами

не акцентується на вживанні відповідної нейтральної лексики при спілкуванні з пацієнтом (Табл. 1).

Звідси випливає необхідність створення двомовного (англо-українського) глосарію. Його рубрики мають містити програмовий матеріал, а структурна організація забезпечувати супровід медичних термінів їхніми нейтральними відповідниками. Такий глосарій може стати настільною книгою не лише майбутніх лікарів, але й надійним помічником лікаря у спілкуванні з пацієнтом.

Лікар і пацієнт – це система, яка повинна існувати в рівновазі, оскільки її елементи працюють на спільний результат. Взаємовідносини лікаря і пацієнта з першої зустрічі залежать перш за все від лікаря, його морально-етичних і психологічних якостей, від уміння забезпечити атмосферу довіри. Баланс у цій системі зменшує кількість скарг, стресових ситуацій, пов'язаних із непорозумінням, що скорочує число потенційних судових процесів. Пацієнти мають право на достовірну та однозначну інформацію щодо питань власного здоров'я та його охорони. Організація та спосіб надання медичних послуг повинні сприяти повному розумінню пацієнтом отриманої інформації, прийняттю ним правильного рішення, яке дозволить покращити стан здоров'я, поліпшити якість життя та досягнути найголовнішої мети – довголіття.

Використання лікарем нейтральної лексики дозволить формувати медичну грамотність пацієнта, його здатність займати активну позицію та реалізовувати самоконтроль стану особистого здоров'я. Тому роль медичної освіти у формуванні уміння лікаря донести до відома пацієнта складну медичну інформацію за допомогою нейтральної лексики складно переоцінити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Грандо А. А. Врачебная этика: учеб. пособ. / А. А. Грандо, С. О. Грандо. – К.: РИА «Триумф», 1994. – 256 с.*
   Grando A. A. Vrachebnaya etika: ucheb. posob. / A. A. Grando, S. O. Grando. – K.: RIA "Triumph", 1994. – 256 s.
2. *Словник української мови: в 11 т. / [уклад. колектив Ін-ту мовознавства ім. О.О.Потебні НАН України]; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980 – . – Т. 2. – 1971. – 840 с.*
   Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. / [uklad. Kolektyv In-tu movoznavstva im. O. O. Potebni NAN Ukrainy]; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970-1980 – . – T. 2. – 1971. – 840 s.
3. *Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: навч. посіб./ [С. В. Шевчук, О. О. Кабиш, І. В. Клименко]. – К.: «Алерта», 2011. – 544 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/ 1719051240541/dokumento znavstvo/sklad_ ukrayinskoyi_leksiki_stilistichnogo_poglyadu. – Назва з екрану.*
   Shevchuk S. V. Suchasna ukrainska literaturna mova: navch. posib. / [S. V. Shevchuk, O. O. Kabysh, I. V. Klymenko]. – K.: «Alerta», 2011. – 544 s. – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/1719051240541/dokumento znavstvo/sklad_ ukrayinskoyi_leksiki_stilistichnogo_poglyadu. – Nazva z ekranu.
4. *American Medical Association. Health literacy: report of the council on scientific affairs // The Journal of the American Medical Association. – 1999. – Vol. 281. – №6. – P. 552 – 557.*
5. *Bogardus S. T. Perils, pitfalls, and possibilities in talking about medical risk / S. T. Bogardus, Eric Holmboe, J. F. Jekel // The Journal of the American Medical Association. – 1999. – Vol. 281. – №11. – P. 1037–1041.*
6. *Discontinuation of use and switching of antidepressants: influence of patient-physician communication / S. A. Bull [et al.] // The Journal of the American Medical Association. – 2002. – Vol. 288 (11). – P. 1403–1409.*
7. *Doctors' interpersonal skills are valued more than training [Електронний ресурс] / The Wall Street Journal Online. – September 28, 2004. – Режим доступу: http:// online.wsj.com/article/SB109630 288893728881.html. – Назва з екрану.*
8. *Gordon-Lubitz R. J. Risk communication: problems of presentation and understanding / R. J. Gordon-Lubitz // JAMA. – 2003. – Vol. 289(1). – P. 95.*
9. *Joint Committee on National Health Education Standards. National health education standards: achieving health literacy // Atlanta, GA: American cancer society, 1995.*
10. *Kimble J. Answering the critics of plain language / J. Kimble // The Scribes Journal of Legal Writing. – 1994-1995. – №5. – P. 51-85. – Режим доступу: www. plainlanguage.gov/whyPL/arguments_in_favor/ index.cfm. – Назва з екрану.*
11. *Kirsch I. S. The framework used in developing and interpreting the international adult literacy survey (IALS) / I. S. Kirsch // European Journal of Psychology of Education. – 2001. – Vol. 16 (3). – P. 335-361.*
12. *Medical professionalism in the new millennium: a physician charter / Project of the ABIM Foundation, ACP–ASIM Foundation, and European Federation of Internal Medicine // Annals of Internal Medicine. – 2002. – Vol. 136. – №3. – P. 243–246.*
13. *Miller S. M. The interacting effects of coping styles and situational variables in gynecologic settings: implications for research and treatment / S. M. Miller //*

Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology. – 1988. – Vol. 9. – P. 23–34.
14. *National Action Plan to Improve Health Literacy. Office of disease prevention and health promotion. – 2016. – Режим доступу: www.health.gov. – Назва з екрану.*
15. *Nielsen-Bohlman Lynn. Health literacy: a prescription to end confusion / Lynn Nielsen-Bohlman, Allison M. Panzer, David A. Kindig // Committee on Health Literacy of Institute of Medicine of the National Academies. – 2004. – 368 p.*
16. *Stewart M. A. Effective physician-patient communication and health outcomes: a review / M. A. Stewart // Canadian Medical Association Journal. – 1995. – Vol. 15 (9). – P. 1423–1433.*
17. *The patient-provider relationship: attachment theory and adherence to treatment in diabetes / P. S. Ciechanowski [et al.] // American Journal of Psychiatry. – 2001. – Vol. 158(1). – P. 29–35.*
18. *Tomorrow's Doctors [Електронний ресурс] / General Medical Council. − Режим доступу: www.gmc-uk.org.Tomorrow'sDoctors_2009.pdf_392609 71.pdf. – Назва з екрану.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Grando A. A. Vrachebnaya etika: ucheb. posob. / A. A. Grando, S. O. Grando. – K.: RIA «Triumf», 1994. – 256 s.*
2. *Grando A. A. Vrachebnaya etika: ucheb. posob. / A. A. Grando, S. O. Grando. – K.: RIA "Triumph", 1994. – 256 s.*
3. *Slovnik ukraYinskoYi movi: v 11 t. / [uklad. kolektiv In-tu movoznavstva Im. O.O.PotebnI NAN UkraYini]; za red. I. K. BIlodIda. – K.: Naukova dumka, 1970-1980 – . – T. 2. – 1971. – 840 s.*
4. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. / [uklad. Kolektyv In-tu movoznavstva im. O. O. Potebni NAN Ukrainy]; za red. I. K. Bilodida. – K.: Naukova dumka, 1970-1980 – . – T. 2. – 1971. – 840 s.*
5. *Shevchuk S. V. Suchasna ukraYinska lIteraturna mova: navch. poslb./ [S. V. Shevchuk, O. O. Kabish, I. V. Klimenko]. – K.: «Alerta», 2011. – 544 s. – Rezhim dostupu: http://pidruchniki.com/ 1719051240541/dokumento znavstvo/sklad_ ukrayinskoyi_leksiki_stilistichnogo_poglyadu. – Nazva z ekranu.*
6. *Shevchuk S. V. Suchasna ukrainska literaturna mova: navch. posib. / [S. V. Shevchuk, O. O. Kabysh, I. V. Klymenko]. – K.: «Alerta», 2011. – 544 s. – Rezhym dostupu: http://pidruchniki.com/1719051240541/dokumento znavstvo/sklad_ ukrayinskoyi_leksiki_stilistichnogo_poglyadu. – Nazva z ekranu.*
7. *American Medical Association. Health literacy: report of the council on scientific affairs // The Journal of the American Medical Association. – 1999. – Vol. 281. – #6. – P. 552 – 557.*
8. *Bogardus S. T. Perils, pitfalls, and possibilities in talking about medical risk / S. T. Bogardus, Eric Holmboe, J. F. Jekel // The Journal of the American Medical Association. – 1999. – Vol. 281. – #11. – P. 1037–1041.*
9. *Discontinuation of use and switching of antidepressants: influence of patient-physician communication / S. A. Bull [et al.] // The Journal of the American Medical Association. – 2002. – Vol. 288 (11). – P. 1403–1409.*
10. *Doctors' interpersonal skills are valued more than training [Elektronniy resurs] /*

The Wall Street Journal Online. – September 28, 2004. – Rezhim dostupu: http:// online.wsj.com/article/SB109630 288893728881.html. – Nazva z ekranu.

11. *Gordon-Lubitz R. J. Risk communication: problems of presentation and understanding / R. J. Gordon-Lubitz // JAMA. – 2003. – Vol. 289(1). – P. 95.*
12. *Joint Committee on National Health Education Standards. National health education standards: achieving health literacy // Atlanta, GA: American cancer society, 1995.*
13. *Kimble J. Answering the critics of plain language / J. Kimble // The Scribes Journal of Legal Writing. – 1994-1995. – #5. – P. 51-85. – Rezhim dostupu: www. plainlanguage.gov/whyPL/arguments_in_favor/ index.cfm. – Nazva z ekranu.*
14. *Kirsch I. S. The framework used in developing and interpreting the international adult literacy survey (IALS) / I. S. Kirsch // European Journal of Psychology of Education. – 2001. – Vol. 16 (3). – P. 335-361.*
15. *Medical professionalism in the new millennium: a physician charter / Project of the ABIM Foundation, ACP–ASIM Foundation, and European Federation of Internal Medicine // Annals of Internal Medicine. – 2002. – Vol. 136. – #3. – R. 243–246.*
16. *Miller S. M. The interacting effects of coping styles and situational variables in gynecologic settings: implications for research and treatment / S. M. Miller // Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology. – 1988. – Vol. 9. – P. 23–34.*
17. *National Action Plan to Improve Health Literacy. Office of disease prevention and health promotion. – 2016. – Rezhim dostupu: www.health.gov. – Nazva z ekranu.*
18. *Nielsen-Bohlman Lynn. Health literacy: a prescription to end confusion / Lynn Nielsen-Bohlman, Allison M. Panzer, David A. Kindig // Committee on Health Literacy of Institute of Medicine of the National Academies. – 2004. – 368 p.*
19. *Stewart M. A. Effective physician-patient communication and health outcomes: a review / M. A. Stewart // Canadian Medical Association Journal. – 1995. – Vol. 15 (9). – P. 1423–1433.*
20. *The patient-provider relationship: attachment theory and adherence to treatment in diabetes / P. S. Ciechanowski [et al.] // American Journal of Psychiatry. – 2001. – Vol. 158(1). – P. 29–35.*
21. *Tomorrow's Doctors [Elektronniy resurs] / General Medical Council.*

ДЕРБАК О.А.,
аспірант, Дніпропетровський
університет ім. Альфреда Нобеля,
м. Дніпропетровськ, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

У даній статті розглянуто основні етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Молдова. Проведено порівняльний аналіз розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та Молдові. У статті також розглянуто історію створення деяких вищів в Молдові та Україні.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта, класифікація історичного підходу, етапи розвитку педагогічної освіти.*

В данной статье рассмотрены основные этапы развития высшего педагогического образования в Украине и Республике Молдова. Проведен сравнительный анализ развития высшего педагогического образования в Украине и Молдове. В статье также рассмотрена история создания некоторых вузы в Молдове и Украине.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, классификация исторического подхода, этапы развития педагогического образования.*

The present paper studies the peculiarities of Ukrainian and Moldavian higher pedagogical education development. The main objective of the article is to show historical stages of development higher pedagogical education in Ukraine and in the Republic of Moldova.A study of higher pedagogical education historical development is essential for understanding main stages of its development. Aspects of historical development stages comparison are discussed. Special attention is giving to historical description of some higher educational institutions the origin and formation and transformation depending on the social and economic conditions. There is a formable interest in the tendency of higher pedagogical education development in Ukraine and the Republic of Moldova.

УДК 338.43 **© ДЕРБАК О.А., 2016**

Studies of historical stages of development higher pedagogical education in Ukraine and in Moldova also indicate that these countries have common features. Experimental data and analytical results are found to be in a good agreement.

Key words: *higher pedagogical education, the classification of the historical approach, pedagogical education stages development.*

Постановка проблеми. Процес підготовки педагогічних кадрів в Україні та за кордоном являється актуальним питанням для науковців. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців Різні аспекти історичного розвитку педагогічної освіти у Республіці Молдова тривалий час залишалися поза увагою провідних учених. Методологічні та теоретичні аспекти, методичні і практичні питання організації професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах цієї країни ще не були предметом *системних досліджень* науковців.

Теорія і практика зарубіжного європейського освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців: Н. Абашкіної, В. Андрущенко, Т. Барського, Б. Вульфсона, О. Глузмана, С. Головко, Т. Десятова, Г. Єгорова, М. Євтуха, І. Зязюна,Ю. Кіщенко, К. Корсака, О. Кузнецової, .В. Кременя, В. Курило, А. Лігоцького, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, А. Сбруєвої, О. Огієнко, Л. Пуховської, ,Л. Пуховської, М. Степко, Ш. Чанбарісова, І. Шемпрух, І. Яковлєва, М. Ярмаченко.

Мета дослідження. Проаналізувати основні етапи розвитку вищої освіти а Україні та Республіці Молдова.

Виклад основного матеріалу. Система вищої освіти Республіки Молдова щодо молода і нерозривно пов'язана з радянською епохою. У багатьох дослідників є своя власна класифікація історичного підходу до дослідження вищої педагогічної освіти. В. Садовський, звертаючись до історії системного мислення, виділяє два періоди в розвитку світової системної руху: 40 - сімдесятих років. XX століття і від 70 - 80-х років до нашого часу [3, с. 20]. А. Кузнєцова справедливо зауважує, що зазначені хронологічні рамки справедливі як для світового системного руху, так і для радянського [4, с. 20]. Професор С. Сапожников в своїй монографії «Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія та сучасність» пропонує два основних напрямки для наукового дослідження. Перший, традиційний, включає в себе історичний опис виникнення і становлення окремих вищих педагогічних навчальних закладів у часовій послідовності, їх трансформації в залежності від соціальних і економічних умов, аналіз специфіки функціонування в порівнянні з іншими освітніми установами країн Чорноморського регіону (університет, учительська семінарія, педагогічними інститутами, інститутами народної освіти). Другий напрямок пошуку є принципово іншим, адже передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, а й створення концептуальних моделей з метою вирішення існуючих проблем і досягнення нового якісного рівня вищої педагогічної освіти. С.Сапожников виділяє в історії розвитку вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону три історичних етапи [4 с. 50] .

Перший етап - освіту і формування національних систем вищої освіти. Він охоплює період від створення першого вищого навчального закладу університетського типу в перших демократичних перетворень в країні на початку XX століття.

Другий етап - новітній історії розвитку національних систем вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону. Хронологічні рамки другого етапу охоплюють період від перших демократичних перетворень в досліджуваній країні до масштабних геополітичних змін, які відбулися в 90-і рр. XX століття.

Третій етап - створення єдиного європейського освітнього простору, охоплює період від масштабних геополітичних світових змін дев'яностих років XX століття до теперішнього часу. У нашому дослідженні пропонуємо використовувати цю класифікацію [4 с. 50].Вона може бути Периодизированная наступним чином: (I) міжвоєнний період (1918-1940); (II) період Радянського Союзу (1940-1941, 1944-1950, і 1951-1990) і (III) перехідний період (1991-2002).

Першим етапом розвитку педагогічної освіти в Республіці Молдова можна вважати період часу до розпаду Радянського союзу (1930-1991). У короткі терміни шість педагогічних шкіл і інститут початкової школи були створені в Бессарабії. 16 серпня 1940 року молдавський державний педагогічний Інститут був відкритий з п'ятьма факультетами: історії та філології, фізики, математики, біології та географії. Близько 740 студентів були зараховані на перший рік навчання. Станом на 1950-1951 навчальний рік інститут мав сім факультетів, 2368 студентів і 99 членів викладацького складу [6, с. 135]. У 1955 році Інститут став Державним педагогічним інститутом ім. Іон Крянге. У 1992 році він був реорганізований як державний педагогічний університет ім. Іон Крянге, який в даний час складається з шести факультетів і числа учнів в 5000 чоловік, більшість з яких навчаються в педагогічних областях. У шістдесят один рік діяльності, університет підготував понад 30,000 вчителів [6, с. 117].

Щоб задовольнити попит на викладачів в початкових і середніх школах, новий інститут вчителів початкової школи був створений в 1945 році в Белць і дві педагогічні школи в Кагулі і Сороках. У 1953 році інститут вчителів початкової школи в Бєльцях був реорганізований в педагогічний Інститут в Белць і перейменований з 1959 року в державний педагогічний Інститут Аліку Руссо. Нові факультети були відкриті в педагогічних інститутах, які, в той час, в першу чергу займалися підготовкою початкових і нижчих середньо-шкільних вчителів. Число студентів, що навчаються у всіх освітніх закладах, збільшилася [4, с. 53].

Основою вищої педагогічної освіти були п'ять вищих навчальних закладів: Придністровський державний університет ім. Тараса Шевченка (1930, Тирасполь), Кишинівський державний педагогічний університет ім. Іона Крянге (1940, Кишинів), Тираспольський державний університет (ТГУ), (в 1940 р .., Кишинів), Белцькій державний університет ім. Аліку Руссо (1945, Бєльці), Молдавський державний університет (USM) (1946, Кишинів).

Другий етап охоплює пострадянський період до приєднання країни до Болонського процесу (1991-2005). Варто зазначити, що на цьому етапі радикальні зміни були внесені в зміст, організацію, структуру і управління освітою, в цілому, і вищою освітою, зокрема. Нові моделі навчальних закладів, включаючи вищі середні школи,

гімназії, коледжі та професійні школи, були організовані. Нова серія державних університетів виникла. Крім того, кілька приватних вищих навчальних закладів з'явилися в якості альтернативи державним установам. Новий закон про освіту (1995) та інші закони і правила вступили в силу. Вони представляли правові основи реформи освіти і допускали розробку нових освітніх принципів. Однією із заявлених цілей реформи було узгодження системи освіти в Республіці Молдова з європейськими системами освіти [6, с. 130].

Реформа вищої освіти орієнтована на модернізацію навчального плану, диверсифікацію навчальних програм і пропонованих курсів, і їх синхронізацію з потребами національної економіки та ринку праці. Основною метою є інтеграція молдавського вищої освіти в європейський простір вищої освіти. Є надія, що введення Європейської системи перекладу кредитів в молдавських вищих навчальних закладах, буде сприяти досягненню цієї мети. [4, с. 58].

Стимулом до підвищення якості вищої освіти було впровадження академічного оцінювання і акредитації вищих навчальних закладів в Республіці Молдова, яке почалося в 2000 році.

Розробка і впровадження освітніх стандартів у вищу освіту, модернізація навчального процесу через введення інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ), а також розробка сучасної системи аналізу та оцінки для вищої освіти - є складовими частинами стратегічної орієнтації молдавського вищої освіти. [6, с. 153].

Після політичних і економічних змін 1991 року, система освіти повинна була боротися з новими обставинами, характерними для переходу до ринкової економіки.

Реформа освіти, розпочата в 1990-х роках, зіткнулася з низкою проблем, серед яких найбільш серйозним було недостатнє фінансування освіти, яке тягне за собою масове звільнення викладацького складу, особливо молодого покоління, і триває деградація технічної і матеріальної інфраструктури освітніх установ всіх типів [6 , с.123].

Незважаючи на те, що бюджетні асигнування на освіту збільшуються щороку, фінансування системи освіти все ще залишається недостатнім. Обсяг фінансування для покриття видатків не здатний забезпечити основні діяльності освітніх установ, тобто навчання і виховання. Таким чином, система освіти не може забезпечити умови, необхідні для постійного поліпшення її якості [6, с.124]. Наприклад, розподіл на 1998 рік для споживання електричної енергії, води та надання інших послуг у вищих навчальних закладах, які перебувають під юрисдикцією Міністерства освіти представляло 38 відсотків від загального обсягу видатків, включених до бюджету вищої освіти [6, с.124].

У цих умовах, диверсифікація ресурсів для фінансування університетів є обов'язковою, також як і створення, і просування нових механізмів фінансування для навчання фахівців в державних вищих навчальних закладах, в тому числі заохочення приватних економічних агентів внести свій вклад в процес. Збільшення університетської автономії також вважається необхідною [6, с.119].

До кінця 1990-х років, основи сучасної і відкритої системи освіти були закладені. Навчальний процес розвивається відповідно до нових навчальних програм на основі державних освітніх стандартів. Національна система оцінки системи освіти була розроблена, і в процесі розробки ведеться здійснення Європейської системи перекладу кре-

дитів. Мобільність студентів і персоналу розширюється, так само як участь університетів Молдови в здійсненні міжнародного співробітництва [6, с.124] .. Основним стратегічним вибором для освітньої політики в Молдові є розвиток системи вищої освіти, яке в змозі задовольнити зростаючий попит на вищу освіту. Протягом всього лише одного року 1991 року, три державних вищих навчальних заклади були відкриті. Першим з них був Національний інститут Фізичної культури та спорту, організований на основі того ж факультету Державного університету ім. Іон Крянге в Кишиневі [6, с.124].

1 серпня 1991 року, державний університет в Комраті був відкритий з метою відповісти на потребу в фахівцях для шкіл і економіки в південній частині республіки, де компактно проживає населення гагаузів і болгар.

Третім етапом пропонуємо вважати період з 2005 року і по сьогоднішній день. Важливою подією для цього етапу є видання нового Кодексу про освіту Республіки Молдова (2014 року). Зараз в країні відбувається реформування системи освіти, внаслідок чого поряд з існуючою системою освіти, яка зберігає колишні рівні і кваліфікації, впроваджується нова система, рівні освіти і відповідні кваліфікації. 2 стаття Кодексу про освіту говорить, що правові відносини в сфері освіти регулюються також міжнародними актами: Загальною декларацією прав людини, Статутом Організації Об'єднаних Націй, Європейською конвенцією про захист прав людини і основних свобод, Європейською соціальною хартією, Конвенцією ООН про права дитини, Рамковою конвенцією про захист національних меншин, Конвенції ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенцією ООН про права інвалідів, Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Болонською декларацією, а також іншими міжнародними договорами, стороною яких є Республіка Молдова

На відміну від Республіки Молдова, розвиток вищої педагогічної освіти в Україні можна поділити на чотири етапи: перший етап-педагогічна освіта у XIX сторіччі, другий етап-педагогічна освіта на початку XX сторіччя, третій етап- педагогічна освіта у радянську епоху, четвертий етап-педагогічна освіта епохи незалежності України.

Перший етап розвитку освіти в Україні почався у XIX столітті. Глузман А.В. у свої х дослідженнях акцентує увагу на тому,що підготовка майбутніх педагогів до викладання всіх предметів почалася в гімназіях і семінаріях. На Україні перші гімназії було відкрито в Харкові, Чернігові, Катеринославі (1805), Новгород-Сіверському, Полтаві (1808), Херсоні (1814), Ніжині (1820).

Слід зазначити, що у другій половині XIX ст. почали проводитись з'їзди вчителів, де вони обговорювали педагогічні проблеми . Одними з перших міських учительських з'їздів провели у Харкові (1861), у Києві (з'їзд учителів природничо-математичних наук у 1861 та з'їзд учителів російської мови та словесності в 1863). Для зібрання вчителі повинні були отримати дозвіл у губернатора або в Міністерстві народної освіти.

Другий етап розвитку педагогічної освіти показує,що мав місце дефіцит педагогічних кадрів гостро відчувався й на початку XX сторіччя. Для виявлення педагогічних умов для початкової доцільно було б ознайомитись з тогочасними учительськими семіна-

ріями, яких на той момент в Україні було лише сім (Волчанська, Дедеркальська, Коростишівська, Новобузька, Ярославська, Сімферопольська, Татарська, Херсонська), та з педагогічними курсами, вісім додаткових класів жіночих гімназій. 5 церковно-учительських і 34 двокласні учительські школи, а також 7 єпархіальних училищ та додаткові курси відповідали за підготовку учителів духового відомства. Учителів для міських повітових училищ готували в Глухівському й Феодосійському учительських інститутах, для середніх шкіл – у трьох університетах (Київському, Новоросійському й Харківському), у Ніжинському історико-філологічному інституті й на вищих жіночих курсах. Крім того, духовна академія давала право викладати в середніх навчальних закладах.

З 1919 року у зв'язку з переходом влади до Радянського уряду в Україні розпочинається перебудова педагогічної освіти й створення вищої педагогічної школи. Питання забезпечення національної школи педагогічними кадрами стояло дуже гостро, тому одним із практичних шляхів реалізації цієї проблеми стало залучення до роботи в школах учителів із Наддністрянської України.20-ті роки були часом бурхливого розвитку української культури, „періодом національного ренесансу". У цей час було сформовано найважливіші компоненти підготовки національних учительських кадрів. Урядові постанови „Про реорганізацію вищих навчальних закладів: технікумів і робітфаків" (1929) і „Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти в Україні" (1930) передбачали такі типи навчальних закладів: вищі педагогічні школи – педагогічні інститути, середні педагогічні школи – педагогічні технікуми, короткотермінові педагогічні курси. Основним навчальним закладом ставав інститут, базою для якого були робітфаки й педагогічні курси, строки навчання встановлювалися від трьох до чотирьох років.

Після звільнення Закарпатської України від фашистської окупації розпочалася відбудова педагогічної системи освіти в Західній Україні, яка в 1946 році возз'єдналася з Українською РСР. Постала важлива проблема – забезпечення шкіл на західноукраїнських землях учительськими кадрами.

*Третій етап.*У 1950 – 1951 навчальному році вчительські кадри в Україні випускали 25 педагогічних, 22 вчительських інститути і 13 відділень при них. У грудні 1958 р. Верховна Рада СРСР прийняла Закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР". Він був результатом XX з'їзду КПРС – „хрущовською відлигою", яка викликала до життя часткову демократизацію різних аспектів радянського суспільства.

Протягом 1950 – 1960 рр. в Україні стабілізувалася система підготовки педагогічних кадрів. У 1961 р. вчителів готували 7 університетів і 33 педагогічні інститути.

Четвертий етап розвитку педагогічної освіти можна датувати з 1989року після Прийняття Закону про мову Верховної Ради України. Почалось широке застосування ідей народної педагогіки в навчально-виховному процесі різних закладів освіти; уведено багато різноманітних українознавчих курсів и предметів, які суттєво покращили зміст освіти. Після проголошення незалежності України (1991 р.) Розпочався пошук шляхів розбудови національної освіти, Перехід до неперервної професійної освіти. Цей період відзначається створенням національної системи освіти з новою

структурою и змістом, осмислення вітчизняних явищ, феноменів, подій.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, підсумовуємо, що історія розвитку педагогічної освіти в Україні та Республіці Молдова має багато спільного завдяки Радянській епохи та сучасному етапу розвитку педагогічної освіти в реаліях Болонського процесу та євроінтеграції. Результати нашого дослідження не вичерпують всю проблематику, в руслі якої написана дана стаття,проте показує актуальність питання, яке слід нам дослідити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Глузман А. В. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине : дис… д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глузман Александр Владимирович.– К., 1997. – 471 с.*
2. *Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления / В.Н. Садовский // Системные исследования : ежегодник 1992–1994. – М. : Эдиториал УРСС, 1996. – 400 с. – С. 64–78.*
3. *Сапожников С.В.// Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність [монографія] . Дніпропетровськ:Інновація,2013.-480 с.*
4. *Сапожников С. В. Історичний аналіз основних етапів становлення вищої освіти у Республіці Молдова / С. В. Сапожников // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": додат. 1 до Вип. 27, Т. VII (40). – К. : Гнозис, 2012. – С. 284–291. – (Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору").*
5. *Ş. Tiron, V. Arion, M. Paiu and others//Higher education in the republic of Moldova. Bucharest: Editura Enciclopedică, 2003. – 117 p*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Gluzman A. V. Tendentsii razvitiya universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Ukraine : dis… d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Gluzman Aleksandr Vladimirovich.– K., 1997. – 471 s.*
2. *Sadovskiy V.N. Smena paradigm sistemnogo myishleniya / V.N. Sadovskiy // Sistemnyie issledovaniya : ezhegodnik 1992–1994. – M. : Editorial URSS, 1996. – 400 s. – S. 64–78.*
3. *Sapozhnikov S.V.// Vischa pedagogIchna osvIta v kraYinah Chornomorskogo reglonu: IstorIya I suchasnIst [monografIya] . DnIpropetrovsk:Innovats Iya,2013.-480 s.*
4. *Sapozhnikov S. V. Istorichniy anallz osnovnih etapIv stanovlennya vischoYi osvIti u RespublItsI Moldova / S. V. Sapozhnikov // GumanItarniy vIsnik DVNZ „Pereyaslav-Hmelnitskiy derzhavniy pedagogIchniy unIversitet ImenI GrigorIya Skovorodi": dodat. 1 do Vip. 27, T. VII (40). – K. : Gnozis, 2012. – S. 284–291. – (Tematichniy vipusk „Vischa osvIta UkraYini u kontekstI IntegratsIYi do Evropeyskogo osvItnogo prostoru").*
5. *S. Tiron, V. Arion, M. Paiu and others//Higher education in the republic of Moldova. Bucharest: Editura Enciclopedica, 2003. – 117 p*

ДУХАНІНА Н.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ, Україна

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Статтю присвячено розгляду науково-дослідницької діяльності студентів в системі навчального процесу. Визначено основні напрямки та тенденції в організації науково-дослідницької діяльності студентів у вищих навчальних закладах. Проаналізовано види і форми науково-дослідницької роботи студентів, визначено її основні завдання, шляхи оптимізації. Розкрито сутність поняття «дослідницькі уміння» та охарактеризовано особливості формування дослідницьких умінь студентів.

Ключові слова: *науково-дослідницька діяльність студентів, види і форми науково-дослідницької роботи студентів, дослідницькі уміння, формування дослідницьких умінь студентів.*

Статья посвящена анализу научно-исследовательской деятельности студентов в системе учебного процесса. Рассмотрены основные направления и тенденции в организации научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях. Проанализированы виды и формы научно-исследовательской работы студентов, определены ее основные задачи, пути оптимизации. Раскрыта сущность понятия «исследовательские умения» и охарактеризованы особенности формирования исследовательских умений студентов.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность, виды и формы научно-исследовательской работы студентов, исследовательские умения, формирование исследовательских умений студентов.*

© ДУХАНІНА Н.М., 2016

The article is devoted to the analysis of students` research work. The main directions and tendencies in the organization of students` research work in higher education institutions are examined. The author analyzes the forms and types of students` research work, presents its main tasks and ways of optimization. Special attention is paid to the formation of students` research skills as the crucial component of research competence. The ways of increasing students` motivation for conducting scientific research and creating favorable conditions for formation students` research skills are described.

Key words: *students` research work, forms and types of students` research work, research skills, formation of students` research skills.*

Науково-дослідницька діяльність студентів (НДДС) є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що здійснюється у процесі інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи у підготовку майбутніх фахівців будь-якої галузі. Таким чином, перед вищими навчальними закладами постає завдання щодо організації освітнього процесу, який сприяє оптимізації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів, формуванню навчальних та дослідницьких умінь, розвитку творчої особистості, здатної навчатись через дослідження.

За останній час науково-дослідницька діяльність змінилась як в організаційному, так і в змістовному плані. На основі аналізу наукових публікацій та дисертаційних досліджень, Ю. Скиба виділяє наступні тенденції в організації студентської наукової роботи: 1) у 1970-80 рр. відбулось зростання кількості студентів, які брали участь у різних видах науково-дослідницької роботи, зростання рівня її організації, посилення плановості, підвищення активності студентів в проведенні заходів спрямованих на розвиток науки, зародження студентських наукових товариств; 2) 1990-2000 рр. характеризуються розширенням змісту науково-дослідницької роботи, орієнтацією її на дослідження проблем конкретного регіону, зростанням ролі самостійності студентських наукових об'єднань, визначенням пріоритетних напрямів дослідження в соціальній, гуманітарній та екологічній сферах; 3) 2010-ті і до тепер характеризуються удосконаленням форм організації наукових студентських досліджень, розширенням змісту наукових робіт, зростанням ролі студентських наукових товариств [10].

Сьогодні у вищих навчальних закладах реалізуються наступні форми організації науково-дослідницької діяльності студентів: НДДС як складова навчально-виховного процесу (реферати, курсові та дипломні роботи); НДДС, що доповнює навчальний процес (творчі конкурси, факультативи, спецкурси); НДДС, що здійснюється паралельно навчальному процесу (студентські наукові товариства, конкурси науково-дослідницьких робіт різного рівня, турніри, конференції).

Досліджуючи проблему оптимізації науково-дослідної роботи студентів науковці вказують на необхідність залучення студентів до науково-дослідницької роботи з першого курсу, викладання на молодших курсах

навчального курсу, що ознайомить студентів з основами наукових досліджень, а також створення умов, що підвищать науковий рівень студентських досліджень. Не менш важливою є реалізація ідеї поступового переходу від простих форм науково-дослідницької роботи до найбільш складних.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність забезпечує безперервну участь студентів у науковій роботі протягом всього періоду навчання та вирішення таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, методологічної та методичної рефлексії;
- підвищення рівня професійної підготовки студентів;
- прагнення до безперервного оновлення й удосконалення своїх знань;
- розвиток творчого мислення, мотивації та науково-творчої активності студентів;
- формування навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;
- виявлення найбільш обдарованих і талановитих студентів, які мають виражену мотивацію до науково-дослідницької діяльності та забезпечення сприятливих умов для розвитку їх здібностей;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення організаційних, методичних і матеріально-технічних умов для розвитку різних форм наукової творчості студентів;
- створення та розвиток наукових шкіл, студентських наукових товариств, творчих колективів.

Зауважимо, що для ефективного вирішення багатьох з вищеперерахованих завдань студент повинен володіти іншомовною комунікативною компетентністю, оскільки сучасна наукова спільнота не може обійтись без використання зарубіжних досліджень та досвіду. У цьому контексті постає питання щодо необхідності формування науково-фахової іншомовної комунікативної компетентності, що є складовою цілісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні іншомовна підготовка студентів здійснюється на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, які характеризуються специфікою цілей, завдань, змісту, методів та умов навчання. Завданням іншомовної бакалаврської програми є розвиток та поглиблення загальної іншомовної комунікативної компетентності із залученням розвитку професійно орієнтовного мовлення, відповідно до обраного напряму підготовки та спеціалізації. Завданням іншомовної магістерської програми є розвиток саме наукового фахового мовлення, тобто на основі здобутих знань з професійної галузі, розвиток на їх основі науково-фахової іншомовної комунікативної компетентності [8].

Таким чином, іншомовна підготовка студентів повинна відбуватись з урахуванням їх професійної та науково-дослідницької діяльності, що сприятиме ефективному розвитку іншомовної комунікативної компетентності у професійній і науковій сферах спілкування, яка, у свою чергу, підвищить загальні показники вивчення фахових дисциплін, ефективність *проведення науково*-дослідних робіт.

На думку Л. Гаврилюк, іноземну мову можна вважати ефективним засобом формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. Серед педагогічних умов формування готовності до НДР засобами іноземної мови дослідниця виділяє:

- використання можливостей іно-

земної мови для формування готовності студентів до науково-дослідної роботи шляхом їх залучення до діяльності наукових гуртків, участі у наукових конкурсах, «круглих столах»;
- активізація НДР студентів безпосередньо у навчальному процесі через виконання роботи, передбаченої навчальними програмами та планами, а саме написання та захист курсових та дипломних робіт;
- забезпечення взаємозв'язку іноземної мови та дисциплін зі спеціальності через використання такого виду НДР як науково-практичні конференції, в рамках яких успішно поєднуються тематики профілюючих дисциплін та іноземні мови як робочі мови конференції [2].

Дослідницька робота студентів у процесі викладання іноземних мов охоплює такі форми науково-дослідницької діяльності: розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (тезаурусів, глосаріїв, кросвордів), виконання самостійних завдань, що містять елементи проблемного пошуку, написання та захист рефератів, підготовка наукової доповіді для апробації результатів дослідження, написання тез доповіді, статей, складання інформаційних оглядів, реферування джерел, написання анотацій до дипломних та магістерських робіт, захист курсових та дипломних робіт.

Отже, іншомовна підготовка студентів у контексті науково-дослідницької діяльності сприяє розвитку умінь здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел, оперувати науково-понятійним апаратом спеціальності, демонструвати та аргументувати свої погляди, оформляти результати проведеної дослідницької роботи відповідно до сучасних вимог та захищати результати дослідження.

Ефективність НДД залежить від рівня сформованості дослідницьких умінь студентів. Найчастіше «дослідницькі уміння» розглядаються як:
- «вміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах рішення навчальної проблеми у процесі виконання навчально- дослідницького завдання» (В.І. Андреєв) [1];
- «складне, комплексне і багатогранне особистісне утворення, що дозволяє виконати професійно-дослідницьку діяльність, формується у процесі її виконання при наявності відповідних знань, умінь і навичок» (Раєвська І.) [9];
- «сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості, її поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студентів до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань» (В. Литовченко) [5].

Отже, дослідницьке вміння – це вміння спланувати і здійснити науковий пошук, розробити задум, логіку та програму дослідження, відібрати наукові методи та вміло їх застосувати, організувати та здійснити дослідницько-експериментальну роботу, обробити, проаналізувати отримані результати та оформити їх у вигляді наукового тексту, сформулювати висновки та успішно їх захистити перед співтовариством провідних учених і фахівців наукової галузі [7].

Досліджуючи проблему формування і розвитку дослідницьких умінь, дослідники виокремлюють такі групи: аналітико-синтетичні, інформаційні,

креативні і прогностичні (Л. Павлюк), операційні, організаційні, практичні (технічні), комунікативні (В. Литовченко), загальні (інтелектуальні, аналітичні, комунікативні) та спеціальні (операційно-маніпуляційні) дослідницькі уміння (Т. Бабенко), методичні, операційно-логічні, перспективно-пізнавальні, інструментально-прикладні (І. Каташинська).

З метою розвитку дослідницьких умінь студентів, нами розроблено завдання, що сприяють розвитку наступних умінь: здійснювати інформаційний пошук, аналізувати та систематизувати інформацію, відбору потрібних даних в отриманій інформації, представляти, змінювати інформацію (обсяг, формат, форму подачі тощо), чітко та аргументовано формулювати власну думку, ідеї, бачення.

Зазначимо, що основна вимога до студентів у процесі виконання завдань – це, насамперед, пошук достовірної, коректної, цінної та якісної інформації. Для підсилення аргументів студентам рекомендується використовувати ілюстрації, рисунки; наводити приклади, факти, цитати; звертатись до висновків науки, статистики, думок експертів тощо. Формування та вдосконалення умінь може здійснюватися при вивченні як однієї теми, так і всього модуля або у процесі збирання матеріалу до тем курсової, дипломної робіт протягом семестру, навчального року або іншого проміжку часу.

Важливою складовою успішної НДД є й розвинені креативні уміння, що допомагають особистості проявляти активність, творчу індивідуальність, продукувати оригінальні ідеї, застосовувати творчий підхід у вирішенні завдань. Таким чином, важливо залучати студентів до виконання завдань, що спрямовані на розвиток і активізацію креативності, навчають особистість продуктивно діяти в нетипових ситуаціях, орієнтуватися в швидко змінних обставинах, спираючись на свій творчий потенціал, фантазію, уяву, індивідуальність тощо.

Формування і розвиток дослідницьких умінь – це неперервний процес, який має відбуватися на кожному занятті. Л. Павлюк акцентує увагу, що на розвиток дослідницьких вмінь впливають всі види навчальних занять (лабораторні, практичні, індивідуальні), але ступінь їх впливу суттєво різниться [7]. На думку О. Земки, потужний потенціал закладено в інтегрованих лекціях, семінарах-дискусіях, заняттях-екскурсіях та відповідних їм засобах роботи (творах-роздумах, дослідницьких есе, доповідях, дискусіях, аналізах-інтерпретаціях творів, диференційованих та індивідуалізованих завданнях дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру) [3].

Ефективному формуванню дослідницьких умінь сприяє проектна діяльність студентів. Метод проектів як найкраще відповідає принципам особистісного підходу і є потужною мотивацією студентів до залучення до НДД. Проект є діяльнісним, розвиває розумові й творчі здібності особистості, комунікативні навички, уміння роботи з інформацією (самостійний пошук матеріалу, його аналіз, синтез, аргументація власних думок), уміння самостійно формулювати цілі і завдання проекту, визначати умови його проведення, прогнозувати та оцінювати результати проектної діяльності.

У процесі навчально-дослідницької діяльності студентів важливу роль займає навчально-рольова гра. Цікавими, на нашу думку, є запропоновані типи навчально-рольових ігор, які проводяться з дисципліни «Педагогіка», а саме: мікровикладання (студент

виступає в ролі викладача, який спрямований на науковий пошук з використання новітніх досягнень науки); наукові дискусії з обов'язковою участю опонентів; нестандартне проведення занять (тематичні заняття у формі усного журналу, свята, казки, мандрівки тощо) [6].

Отже, за будь-якого типу навчально-рольової гри студенти набувають уміння знаходити, осмислювати, вибирати якісну й необхідну інформацію, чітко та аргументовано формулювати власну думку та ідеї, вирішувати нестандартні проблеми оригінальними засобами, передбачати наслідки педагогічного процесу тощо. Рольова гра, що задана певними ситуаціями, вимагає від студента творчого підходу до розв'язання проблеми, нестандартного мислення, уяви, розвиненої інтуїції тощо.

Ефективність формування навчальних дослідницьких умінь та навичок у студентів залежить від використання викладачем різноманітних форм, методів, засобів навчання і забезпечується, насамперед: раціональним чередуванням репродуктивного, пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів; раціональним співвідношенням фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням диференціації навчання; органічним поєднанням традиційних і сучасних засобів навчання [4].

Отже, науково-дослідницька діяльність студентів – це цілеспрямована організована діяльність, що є невід'ємною складовою освітнього процесу, яка сприяє особистісному і професійному зростанню, формуванню наукового світогляду, розвитку творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення через дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно- исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.*
2. *Гаврилюк Л. В. Формування готовності студентів ВТНЗ до науково-дослідної роботи засобами іноземної мови / Л. В. Гаврилюк // Вісник ХНУ : Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 16. – С.57– 62.*
3. *Земка О. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у студентів-філологів [Електронний ресурс] / О. Земка // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10(2). – С. 146-155. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10(2)__25*
4. *Колесник М.І. Активізація дослідницької діяльності учнів основної школи під час виконання навчального експерименту з використанням лабораторного комплекту «Механіка» [Електронний ресурс] / М.І. Колесник, О.М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 2. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em11/emg.html – Загол. з екрану.*
5. *Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Литовченко Валентина Николаевна. – Минск, 1990. – 197с.*

6. *Ноздрова О. П. Формування дослідницьких умінь студентів, їх готовності до пошукової діяльності / О. П. Ноздрова // Наука і освіта. – 2011. – № 8. – С. 99–103.*
7. *Павлюк Л.В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх бакалаврів енергетики агропромислового виробництва у процесі вивчення електротехнічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Павлюк Любов Володимирівна. – Київ, 2015. – 227 с.*
8. *Павлюк Р.О. Розвиток іншомовного професійного мовлення у контексті науково-дослідної діяльності магістрів гуманітарного профілю / Павлюк Р.О. // Науковий журнал «Молодий вчений». – 2015. – № 8 (23). – Частина 1. – С. 131–134.*
9. *Раєвська І.М. Діагностика дослідницьких умінь учителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної системи [Електронний ресурс] // World–2013. – 18-29 June. – Режим доступу: http://www.sworld.com.ua/konfer31/103.pdf*
10. *Скиба Ю.А. Розвиток студентської науково-дослідницької роботи у вищих навчальних закладах України / Ю.А. Скиба // Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика: зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. / За заг. ред. О.А. Блажка. – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. – С. 95–97.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Andreev V.I. Evristicheskoe programmirovanie uchebno- issledovatelskoy deyatelnosti / V.I. Andreev. – M. : Vysshaya shkola, 1981. – 240 s.*
2. *Gavrilyuk L.V. Formuvannya gotovnosti studentiv VTNZ do naukovo-doslidnoyi roboti zasobami inozemnoyi movi / L. V. Gavrilyuk // Visnik HNU : Vikladannya mov u vishchih navchalnih zakladah osviti. – 2010. – Vip. 16. – S. 57– 62.*
3. *. Zemka O. Pedagogichni umovi formuvannya doslidnitskih umin u studentiv-filologiv [Elektronniy resurs] / O. Zemka // Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelya. – 2014. – № 10(2). – S. 146-155. – Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10(2)__25*
4. *Kolesnik M.I. Aktivizatsiya doslidnitskoyi diyalnosti uchniv osnovnoyi shkoli pid chas vikonannya navchalnogo eksperimentu z vikoristannyam laboratornogo komplektu «Mehanika» [Elektronniy resurs] / M.I. Kolesnik, O.M. Sokolyuk // Informatsiyni tehnologiyi i zasobi navchannya. – 2009. – № 2. – Rezhim dostupu: http://www.ime.edu-ua.net/em11/emg.html – Zagol. z ekranu.*
5. *Litovchenko V.N. Formirovanie issledovatelskih umeniy studentov pedagogicheskih spetsialnostey universiteta sredstvami NIR : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / Litovchenko Valentina Nikolaevna. – Minsk, 1990. – 197s.*
6. *Nozdrova O.P. Formuvannya doslidnitskih umin studentiv, yih gotovnosti do poshukovoyi diyalnosti / O. P. Nozdrova // Nauka i osvita. – 2011. – № 8. – S. 99–103.*
7. *Pavlyuk L.V. Formuvannya doslidnitskih umin u maybutnih bakalavriv energetiki agropromislovogo virobnitstva u protsesi vivchennya elektrotehnichnih*

distsiplin : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.02 / Pavlyuk Lyubov Volodimirivna. – Kiyiv, 2015. – 227 s.

8. *Pavlyuk R.O. Rozvitok inshomovnogo profesiynogo movlennya u konteksti naukovo-doslidnoyi diyalnosti magistriv gumanitarnogo profilyu / Pavlyuk R.O. // Naukoviy zhurnal «Molodiy vcheniy». – 2015. – № 8 (23). – Chastina 1. – S. 131–134.*
9. *Raevska I.M. Diagnostika doslidnitskih umin uchiteliv pochatkovoyi shkoli u sistemi pislyadiplomnoyi pedagogichnoyi sistemi [Elektronniy resurs] // World–2013. – 18-29 June. – Rezhim dostupu: http://www.sworld.com.ua/konfer31/103.pdf*
10. *Skiba Yu.A. Rozvitok studentskoyi naukovo-doslidnitskoyi roboti u vishchih navchalnih zakladah Ukrayini / Yu.A. Skiba // Aktualni pitannya pidgotovki maybutnogo vchitelya himiyi: teoriya i praktika: zb. nauk. prats Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. / Za zag. red. O.A. Blazhka. – Vinnitsya : TOV «Nilan-LT», 2015. – S. 95–97.*

ЄФІМОВА О.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
англійської мови технічного
спрямування №2,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна
ЖИЦЬКА С.А.,
старший викладач, кафедра
англійської мови технічного
спрямування №2,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ, ОРІЄНТОВАНИЙ НА ОСОБИСТІСТЬ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі існуючих підходів до проектування педагогічних систем, теоретично обґрунтована педагогічна модель формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищого військового навчального закладу. Розкривається роль цілеспрямованого методичного управління формуванням комунікативних умінь курсантів вищого військового навчального закладу, а також умови встановлення педагогічної взаємодії викладача та майбутніх офіцерів.

Ключові слова: *формування комунікативних умінь, вищий військовий навчальний заклад, професійна іншомовна підготовка, навчальний процес, курсанти, методика, управління.*

УДК 335: 81.243

© ЄФІМОВА О.М., ЖИЦЬКА С.А., 2016

В статье на основе существующих подходов к проектированию педагогических систем, теоретически обоснована педагогическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетентности курсантов высшего военного учебного заведения. Обоснована роль целенаправленного методического управления формированием коммуникативных умений курсантов высшего военного учебного заведения, а также условия установления педагогического взаимодействия преподавателя и будущих офицеров.

Ключевые слова: *формирование коммуникативных умений, высшее военное учебное заведение, профессиональная иноязычная подготовка, учебный процесс, курсанты, методика, управление.*

Pedagogical model of formation foreign communicative competence of cadets of higher military educational institution is theoretically proved in the article on the basis of well-known approaches to pedagogical systems organization. The role of formation of communicative skills of cadets of higher military educational institution and the conditions of pedagogical cooperation between a teacher and future officers are described. In modern society, graduates of higher educational institutions are required not only to master the course successfully, but also to form the skills of self-education, self-improvement, creative approach to solving professional problems, and general professional competence. Military personnel, who are fluent in foreign languages, have more opportunities not only for successful professional activities, but also for personal development. The problems of organization and optimization of the educational process, improvement of teaching methods have always been given much attention by leading Ukrainian and foreign psychologists and educators.

Key words: *formation of communicative skills, higher military educational institutions, professional foreign language training, study process, cadets, methods, management, abilities, personal skills of cadets, communicative tasks.*

Постановка проблеми. Важливе місце у вирішенні завдання оволодіння тією чи іншою професійною діяльністю в умовах вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) аргументовано відводиться навчальним заняттям, які спрямовані на опанування курсантами іноземної мови. Комунікативна природа та функції іноземної мови надають комунікативним якостям курсантів особливого значення. Йдеться про чинник, що реалізує не лише навчальне мовленнєве спілкування, а й сприяє успішному виконанню майбутніми офіцерами професійних завдань навчання і виховання підлеглих під час служби у збройних силах. Потреба формування комунікативних умінь для підготовки курсантів до служби у військах полягає у наступному: вони носять універсальний характер, тобто необхідні у всіх сферах професійної діяльності. Крім того, комунікативні уміння входять до складу більшості загальних та спеціальних здібностей (педагогічних, організаторських, іншомовних) тощо.

Іноземна мова є тією навчальною дисципліною у ВВНЗ, у межах якої курсанти цілеспрямовано навчаються свідомо використовувати певні комунікативні уміння. Вони охоплюють, наприклад, мовленнєві норми щодо звертання до співрозмовника, ставлення запитань, припинення діалогу з партнером. Підготовка курсантів до розв'язання професійних завдань навчання та виховання особового складу у збройних силах об'єктивно вимагають наближення змісту іноземної мови як предмета до наявних у професії викликів. Це досягається завдяки моделюванню на занятті такого мовного середовища спілкування, яке сприятиме професійному становленню формування комунікативних умінь.

Детальний аналіз наукових студій в аспекті проблеми формування у курсантів комунікативних умінь як важливого компонента майбутньої професійної діяльності дає підстави виокремити загальні тенденції. Сутність процесу формування комунікативних умінь розкривається у спілкуванні як формі реалізації суспільно-комунікативної діяльності. Тут активні усі учасники побудови взаємин, в яких кожний партнер може виступати як об'єктом, так і суб'єктом комунікативної діяльності.

З'ясування цих питань потребувало вивчення широкого кола наукової літератури, і насамперед: теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців (С. Батишев, В. Беспалько, Б. Гершунський, І. Зязюн, А. Нісімчук, В. Петрук, А. Хуторський, Д. Чернилевский) та теорії компетентнісного підходу до навчання (В. Беспалько, Н. Бібік, М. Головань, І. Гушлевська, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Луговий, О. Овчарук, І. Родригіна, І. Чемерис, В. Шадріков та ін.). Чимало вчених-

педагогів, відомих фахівців у царині методики викладання іноземних мов вищої школи (П. Гальскова, Р. Гришкова, Г. Китайгородська, З. Коннова, Р. Мартинова, Н. Микитенко, Л. Морська та ін.). Саме з'ясування сутності процесу формування комунікативних умінь курсантів вищого військового навчального закладу є, на наш погляд, актуальною проблемою, що й зумовило **мету** підготовки цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи складну систему психічних явищ у контексті не тільки базової діяльності, а й спілкування як комунікативної діяльності, можна виокремити їхні узагальнені психолого-педагогічні характеристики. Для з'ясування сутності процесу формування комунікативних умінь важливо усвідомлювати практичну тотожність категорій «педагогічне спілкування» та «комунікативна діяльність». Адже педагогічне спілкування у межах навчального заняття з іноземної мови у ВВНЗ є особливим видом спільної комунікативної діяльності викладача та курсанта. При цьому варто наголосити, що спілкування може бути за формою стихійним, а комунікативна діяльність – це передусім свідомий цілеспрямований процес.

Між способами здійснення комунікативної діяльності та відповідними якостями існує взаємозв'язок з базовими комунікативними уміннями, тому їх формування постає процесом, в якому здійснюється розв'язання специфічних комунікативних завдань. Водночас успішність розв'язання цих завдань дає можливість оцінювати рівень сформованості комунікативних умінь. Практичні комунікативні завдання, тобто заздалегідь розроблені і включені до програми вивчення іноземної мови у ВВНЗ, виконують роль самобутніх критеріїв оцінки цих умінь. У свою чергу, якість їх розв'язання засвідчує рівень сформованості у курсантів комунікативних умінь.

З іншого боку, формування та розвиток комунікативних умінь, а звідси й комунікативної компетентності не повинно обмежуватися рамками завдань дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», коли увага викладача зосереджена на розвитку у курсантів іншомовних мовленнєвих комунікацій. Інтереси професійної підготовки майбутніх офіцерів до служби у збройних силах вимагають підпорядкування змісту, організації та методики проведених занять з іноземної мови цілям і завданням професійної підготовки. З позиції загальних підходів педагогіки, підготовка курсантів до ефективного й дієвого спілкування на навчальних заняттях з іноземної мови визначається як процес формування комунікативних умінь. Цей процес характерний тим, що його метою є навчання спілкуванню на основі моделювання змісту та структури майбутньої професійної діяльності офіцера.

Комунікативне навчання іноземної мови передбачає організацію процесу навчання як моделі спілкування. При цьому курсант повинен оволодіти усіма формами спілкування й мовленнєвими функціями. За таких умов конкретизація цілей у навчанні спілкуванню зводиться до опанування такими функціями: а) задоволення обопільного або однобічного інтересу комунікативних партнерів (налагодження контакту, інтерв'ю); б) потреба в реалізації спільних дій (планування спільних дій, взаємовплив, спонукання до дії); в) обговорення впливу, здійсненого об'єктами дійсності на учасників спілкування (обмін враженнями, результатами діяльності, дискусія).

Процес формування комунікатив-

них умінь орієнтований передусім на особистість курсанта. При організації спілкування на занятті з іноземної мови повинен максимально враховуватися контекст діяльності майбутніх офіцерів з проекцією на досвід, світогляд, навчальні та позанавчальні зацікавлення конкретної особистості. Це сприяє вільному обговоренню вчинків курсанта, поточних подій з життя навчальної групи, курсу, ВВНЗ. Усе це, у свою чергу, забезпечує ефективне використання можливостей для розвитку різноманітних комунікативних умінь.

Продуктивний розвиток комунікативних умінь при вивченні іноземної мови безпосередньо залежить від створення на заняттях сприятливого психологічного клімату [4, с. 208]. Навчання, побудоване на повазі до особистості, створює умови для різнобічного розкриття, звільнення від психологічних бар'єрів. У цьому сенсі курсанти сприйматимуть іноземну мову не лише як засіб спілкування, а й отримують можливість для формування соціально важливих якостей особистості.

Уміння створювати позитивний настрій у комунікативному процесі вимагає як певних природних навичок, так і набутих якостей. У вирішенні цієї проблеми широкий спектр діяльності займає викладач іноземної мови, який має змогу використовувати широкий арсенал засобів і методів навчання іноземної мови для формування у курсантів необхідних комунікативних умінь. Досягненню цієї мети слугують, зокрема, модельовані педагогічні ситуації у формі укладених ситуаційних завдань, вирішення яких вимагають відповідних знань і комунікативних умінь. Придатними у цьому сенсі є й аналогічні проблемні завдання, що мають спонтанний характер.

Варто підкреслити, що військовослужбовці вищого рангу повинні адекватно моделювати мотиваційну структуру особистості підлеглого, а також зважати на його особистісні особливості, емоційний стан, рівень уваги, ступінь фізичної й ментальної втоми під час спільного вирішення навчальних та службово-бойових завдань.

Аналіз наукової праці Л. Морської показав, що до складових елементів моделі управління процесом формування комунікативних умінь під час вивчення іноземної мови нею віднесені: а) інформаційно-діагностичні; б) прогностичні; в) прийняття рішень та організація комунікації; г) контроль й оцінка реалізованих дій; д) регулювання поведінки у процесі спілкування з іншими людьми при вирішенні різного типу професійних завдань [3]. На наш погляд, застосування такої моделі створює необхідні організаційні передумови для ефективного впливу на побудову системи управління формуванням у курсантів комунікативних умінь. З іншого боку, активність курсанта у процесі формування комунікативних умінь може проявлятися в отриманні знань про норми емпатичної поведінки. Тут важливою є наявність спільної творчої діяльності курсанта та викладача. Власне, процес підготовки до комунікативної діяльності на заняттях з іноземної мови, що побудований на основі міжособистісного спілкування, складає запоруку не лише для розвитку комунікативних умінь курсантів, а й «динамічного формування навчальної групи як колективу» [6, с. 87].

Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови надає курсантам ВВНЗ можливість опановувати техніку спілкування та мовленнєвого етикету, а також виконувати різноманітні практичні комунікативні завдан-

ня, розв'язання яких супроводжується вивченням стратегії і тактики діалогічного та групового спілкування. Іншими словами, курсанти отримують навички мовленнєвих партнерів. Слід наголосити, що більш ускладнена мовленнєва взаємодія у спільній групі видає продуктивність впливу на співрозмовників, а ширше – на навколишню дійсність. Звідси, важливою для дослідження є положення Майкла Бірома про те, що «особистість, яка володіє комунікативною компетентністю, може приносити користь і суспільству загалом» [5, с. 118].

Комунікативний принцип навчання іноземної мови сприяє всебічному розвитку творчих починань курсантів, позитивно впливає на розвиток їхніх психічних функцій. Особливо наочно воно позначається на розвитку узагальненого абстрактного мислення. При цьому це відбувається не стільки шляхом порівняння з рідною мовою, скільки у постійному ускладненні завдань, що містять конкретизовані елементи проблемності та пов'язані зі смисловим змістом процесу навчання. Результатом є також вдосконалення таких мисленнєвих операцій, як зіставлення, аналіз, синтез. Свого розвитку набувають фонематичний та інтонаційний слух, імітативні та інтуїтивні здібності, здатність акцентувати на головному, довільне запам'ятовування тощо. Моделювання на заняттях з іноземної мови ситуацій реальної дійсності майбутньої професійної діяльності, участь у мовленнєвих іграх розвивають уяву курсантів.

Важливим компонентом у системі підготовки курсантів до комунікативної діяльності є набуття навичок самостійної роботи. Цей процес передбачає створення підґрунтя для подальшого самовдосконалення рівнів володіння такими комунікативними вміннями, як: 1) застосування набутих знань та навичок, варіантів розв'язків, прийомів спілкування в умовах нової комунікативної ситуації; 2) знаходження розв'язків для нової комунікативної ситуації крізь призму комбінування попередньо засвоєними ідеями, знаннями та прийомами; 3) створення нових методів для пошуку розв'язків конкретної комунікативної ситуації [1, с. 99].

Управління процесом навчання та його організація включає використання вербальних і невербальних засобів, за допомогою яких викладач спрямовує, регулює і контролює навчальну діяльність курсантів з оволодіння комунікативними навичками та уміннями, а курсанти оволодівають відповідними мовними і навчальними уміннями в процесі взаємодії як з викладачем, так і з іншими курсантами. Складовими частинами навчальної діяльності курсантів виступають їх активна участь в різних видах вправ, використання різноманітних навчальних стратегій, засобів самоконтролю і взаємоконтролю під час роботи індивідуально, фронтально, в парах та підгрупах або малих групах.

Досягнення успіху у вивченні іноземної мови курсантами, на нашу думку, значною мірою залежить від того наскільки дії викладача відповідають інтересам та потребам курсантів, мотивують їх мовну діяльність та стимулюють до виконання відповідних комунікативних дій. Непорозуміння та конфлікти між викладачем та курсантами виникають внаслідок невідповідності мети та дій викладача потребам курсантів, що, в свою чергу, стає бар'єром у ефективному оволодінні мовою.

Висновки. Удосконалення форм навчання іноземної мови в умовах військового навчального закладу витікає

з професійної спрямованості мовного змісту. Його формування забезпечується такими психолого-педагогічними умовами, як: чітке усвідомлення викладачами мети навчання іноземної мови, усвідомлення ними необхідності знання іноземної мови військовими фахівцями як об'єктивної вимоги сучасного етапу розвитку суспільства; вимогливе ставлення викладачів іноземної мови до підвищення своєї педагогічної майстерності; спрямованість навчального матеріалу на майбутню спеціалізацію курсантів; впровадження в практику викладання іноземної мови найбільш прогресивних методів і форм навчання, що забезпечують активну пізнавальну діяльність курсантів; професійна спрямованість усього навчально-виховного процесу з іноземної мови [2, с. 41].

Отже, сутність процесу формування комунікативних умінь курсантів можна аргументовано розглядати як їхню підготовку до спілкування в різних умовах професійної діяльності. В її основі – рівноправна взаємодія суб'єктів цього процесу. Такий підхід передбачає комплексне використання сукупності засобів навчання іноземної мови, а також побудову цілісного навчально-виховного процесу у ВВНЗ з метою формування у курсантів комунікативних умінь [1, с. 102].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах / О.М. Єфімова // Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – Київ, 2013. - №1. – 144с. – С. 95-105.*
2. *Жицька С. А. Організація взаємодії викладача та курсантів на заняттях з іноземної мови / С. А. Жицька // Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції [«Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі»]. – К: НТУУ «КПІ». – 110 с. − С. 41 – 42.*
3. *Морська Л.І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02 / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль, 2008. – 573 с.*
4. *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators / [ed. by Anja Swennen, Marcel van der Klink]. – Dordrecht – London: Springer, 2009. – 237 p.*
5. *Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections / Michael Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – 272 p.*
6. *Stolley K. S. The basics of sociology / Kathy S. Stolley. – Westport – London : Greenwood Press, 2005. – 302 p.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Yefimova O. M. Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti kursantiv pid chas ovolodinnya fakhom u vyshchykh viys'kovykh navchal'nykh zakladakh / O.M. Yefimova // Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu «Kyyivs'kyy politekhnichnyy instytut». Seriya: Filolohiya. Pedahohika: Zb. nauk. prats'. – Kyyiv, 2013. - #1. – 144s. – S. 95-105.*
2. *Zhyts'ka S. A. Orhanizatsiya vzayemodiyi vykladacha ta kursantiv na zanyattyakh z inozemnoyi movy / S. A. Zhyts'ka // Materialy XI Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi [«Suchasni tendentsiyi vykladannya inozemnoyi movy profesiynoho spryamuvannya u vyshchiy shkoli»], (Kyyiv, 29 kvitnya 2015 roku). – K: NTUU «KPI». – 110 s. – S. 41 – 42.*
3. *Mors'ka L.I. Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov do vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti: dys. … d-ra. ped. nauk: 13.00.04; 13.00.02 / Liliya Ivanivna Mors'ka. – Ternopil', 2008. – 573 s.*
4. *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators / [ed. by Anja Swennen, Marcel van der Klink]. – Dordrecht – London: Springer, 2009. – 237 p.*
5. *Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections / Michael Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – 272 p.*
6. *Stolley K. S. The basics of sociology / Kathy S. Stolley. – Westport – London : Greenwood Press, 2005. – 302 p.*

ЖЕЛАНОВА В.В.,
доктор педагогічних наук,
професор, кафедра теорії та
історії педагогіки,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

У статті розкрито формувальний потенціал ділової гри у процесі професійної підготовки фахівця ресторанної справи у вищих навчальних закладах. Проаналізовано досвід застосування ділових ігор як основної форми контекстного навчання в процесі формування основ професійного самовдосконалення майбутнього фахівця ресторанної справи у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано метод ігрового імітаційного моделювання; доведено доцільність організаційно-комунікативної гри, як одного з головних компонентів професійної комунікативної підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи.

Ключові слова: *ділові ігри, двілові ігри контекстної спрямованості, метод ігрового імітаційного моделювання, майбутній фахівець ресторанної справи, готельно-ресторанна справа, організаційно-комунікативні ігри, контекстне навчання при підготовці фахівців ресторанної справи.*

В статье раскрыт формировочный потенциал деловой игры в процессе профессиональной подготовки специалиста ресторанного дела в высших учебных заведениях. Проанализирован опыт применения деловых игр как основной формы контекстной учебы в процессе формирования основ профессионального самосовершенствования будущего специалиста ресторанного дела в высших учебных заведениях. Обоснован метод игрового имитационного моделирования; доказана целесообразность организационно-коммуникативной игры, как одного из главных

УДК 37.091.33-27: 640.43 **© ЖЕЛАНОВА В.В., 2016**

компонентов профессиональной коммуникативной подготовки будущих специалистов ресторанного дела.

Ключевые слова: *деловые игры, деловые игры контекстной направленности, метод игрового имитационного моделирования, будущий специалист ресторанного дела, гостинично-ресторанное дело, организационно-коммуникативные игры, контекстная учеба при подготовке специалистов ресторанного дела.*

In the article forming potential of business game is exposed in the process of professional preparation of specialist of restaurant business in higher educational establishments. Experience of application of business games is analysed as a basic form of context studies in the process of forming of bases of professional self-perfection of future specialist of restaurant business in higher educational establishments. The method of playing imitation design is reasonable; expediency of organizationally-communicative game is well-proven, as one of main components of professional communicative preparation of future specialists of restaurant business.

Key words: *business games, business games of context orientation, method of playing imitation design, future specialist of restaurant business, hotel-restaurant business, organizationally-communicative games, context studies at preparation of specialists of restaurant business.*

Постановка наукової проблеми її значення. В сучасних умовах розвитку системи освіти вищих навчальних закладів особливої актуальності набуває впровадження таких технологій навчання, які орієнтовані на підготовку компетентного фахівця, здатного ефективно виконувати професійні функції та бути комунікабельним у швидкозмінних умовах ринку. Однією з таких технологій є контекстне навчання, яке сприяє максимальному наближенню освітнього процесу у вищому навчальному закладі до умов майбутньої професійної діяльності.

Контекстне навчання передбачає організацію активної діяльності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів до професійної діяльності з компетентнісною орієнтацією.

Отже, виникає потреба з'ясувати, які форми і методи контекстного навчання є більш професійно зорієнтовані для застосування в підготовці фахівців ресторанної справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження контекстного підходу в процес професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували А.А. Вербицький, Н.А. Бакшаєва, Н.В. Борисова, В.А. Далінгер, Т.Д. Дубовицька, В.М. Кругліков, Н.Б. Лаврентьєва, О.Г. Ларіонова, М.Г. Макарченко, Л.А. Машкіна, Н.В. Пророк, В.Ф. Теніщева та ін.

Теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається в таких аспектах: визначення концеп-

туальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашніков, М. Левківський та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Тєніщєва та ін.); дослідження психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова, В. Желанова та ін.); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицкий, Г. Кузьменко, В.Желанова та ін.); організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреєва,І. Брюховецька, К. Гамбург, О. Ларіонова та ін.); технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки фахівців (С. Качалова, Н.Муслімов і М. Уразова та ін.).

Однак, на наш погляд, недостатньо досліджені окремі питання впровадження ділових ігор як основної форми контекстного навчання в процес формування основ професійного самовдосконалення майбутнього фахівця ресторанної справи.

Метою статті є вивчення сучасного стану використання ділових ігор, як однієї з форм контекстного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічному інструментарії технології контекстного навчання особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра.

Відзначимо, що вона є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки фахівців ресторанної справи дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Отже, реалізація контекстного підходу в організації й проведенні навчальних ділових ігор дає можливість інтегрувати навчальну й професійну діяльність, що є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця ресторанної справи.

Відзначимо, що наявність реальної виробничої ситуації створює предметний виробничо-технологічний контекст, а також соціально-особистісний контекст майбутньої професії. Також, зростає роль процесу моделювання проблемної ситуації, яка точно відтворює професійну сферу діяльності . Змодельована та проаналізована ситуація – це реальний випадок з практики, а не умовне навчальне завдання.

Також зазначимо, що особливого розповсюдження ділові ігри набули в міжнародних проектах. Особливий інтерес викликали дослідження науковців Р. С. Брика, М. І. Пальчук, в яких доводиться ефективність застосування ділових ігор у комплексі з сучасними інформаційно-комунікаційними тех-

нологіями в процесі навчання на рівні робітничих професій та молодших фахівців для сфери туризму (наприклад, засобами професійно-симулятивних ситуацій (реальних та віртуальних) та ігор) [1, с. 12; 6, с. 406–415]. Зроблено аналіз й узагальнено досвід запровадження ділових ігор в зміст професійної підготовки фахівців на рівні вищої освіти.

С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системинових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Отже, основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових й навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [5, с. 89].

Ми приділили увагу також дослідженням науковців, що присвятили свої праці узагальненню досвіду підготовки кадрів для сфери готельно - ресторанного господарства в провідних країнах світу, в яких існує пріоритетність у застосуванні для підвищення рівня практичної складової професійної підготовки саме діловим іграм (Л. В. Кнодель, Л. В. Польова, В. К. Федорченко, М. М. Чикалова, Л. В. Чорна).

Отже, змістовний аналіз сучасного стану застосування ділових ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців ресторанної справи свідчить про певні досягнення та проблеми. Так, набувають поширення різноманітні форми та методи ігрового навчання, які поєднуються з іншими новими технологіями навчання та розвиваються в сучасному інформаційно-комунікативному середовищі навчального закладу.

Але, можна констатувати, що ділові ігри в професійній підготовці майбутніх фахівців ресторанної справи використовуються несистемно, мають не дуже виражений комплексний та міжпредметний характер. Також можна відзначити недостатній рівень упровадження комп'ютерних та інформаційно-комунікативних технологій навчання в зміст ділових ігор, особливо таких, що активно використовуються у практичній діяльності. З нашої точки зору, це підтверджує необхідність вивчення особливості використання ділових ігор, зокрема включення комплексу ділових ігор в зміст підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи.

Цікавим є досвід фахівців Київського університету туризму, економіки і права, студенти напряму підготовки 140101 «Готельно-ресторанна справа» проходять практику на робочих місцях як помічники адміністратора, помічники менеджера з обслуговування приміщень, помічники головного менеджера, помічники управлінця, помічники портьє, офіціанти.

Практика проводиться з метою оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці у сфері їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах.

Але, як показав досвід фахівців Ки-

ївського університету туризму, економіки і права, після закінчення практики, студенти не володіють достатнім рівнем знань, умінь і навичок щодо вирішення поставлених завдань.

З метою формування діяльнісного рівня професійного спілкування майбутніх фахівців у процес їх підготовки варто впровадити метод ігрового імітаційного моделювання їх майбутньої професійної діяльності відповідно до вимог комунікативної культури. Таке ігрове імітаційне моделювання сприятиме екстеріоризації, тобто переведенню з внутрішнього в зовнішній план особливостей усвідомленості культури професійного спілкування.

Використання у професійній підготовці ігрового моделювання за змістом, – репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися «словом» у заданій професійній ситуації [4, с. 71].

О. О. Вербицький, розглядаючи ділову гру як «складову педагогіки» та «складову імітаційного моделювання», виокремлює такі педагогічні функції навчальної гри:

1. Формування у майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність;

2. Набуття предметно-професійного й соціального досвіду та прийняття індивідуальних і суспільних рішень;

3. Розвиток професійного теоретичного та практичного мислення;

4. Формування мотивації до професійної діяльності [2, с. 140-142].

Сьогодні ділові ігри є одним із найефективніших прийомів реалізації комунікативного принципу, тому, на відміну від інших форм навчання, мають свої характерні особливості, які надають їм певних пріоритетів, зокрема вони:

- підвищують якість навчання, тому що є навчанням у дії;
- є найкращим мотивувальним стимулом, оскільки містять елементи гри і непередбачуваність розв'язки;
- передбачають елемент несподіванки – те, з чим так часто стикаються студенти під час спілкування. Під час ігрової ситуації повинні уважно слухати один одного, адже мають швидко й адекватно реагувати на співрозмовника;
- створюють емоційне піднесення, що надзвичайно позитивно впливає на якість навчання;
- вимагають від учасників продуктивного мислення, швидкої реакції як вербальними, так і невербальними засобами в певній ситуації, тобто використовується загальний запас знань та вмінь [3].

Основними ознаками ігрового моделювання професійних ситуацій є:

1. Імітація професійно-комунікативних ситуацій у практичній діяльності;

2. Опис алгоритму дій у змодельованих ситуаціях;

3. Розмаїття імітаційно-ігрових ролей, розподіл їх між учасниками занять із урахуванням можливостей, задатків і досвіду педагогічної роботи;

4. Стан емоційно-позитивної напруги учасників імітаційно-ігрової діяльності;

5. Нестандартність підходів, способів і багатоваріантність розв'язання комунікативних проблем;

6. Обговорення результатів імітаційно-ігрової діяльності;

7. Чіткість критеріїв оцінювання дій учасників імітаційно-ігрових ситуацій.

У дослідженні сутність імітаційного моделювання полягає в тому, що у роботі зі студентами відбувається мо-

делювання професійних ситуацій, які потребують розширення досвіду професійної комунікативної культури.

Вчені, які досліджували ігрове моделювання, визначають декілька його форм, а саме такі ігри: ділові, організаційно-діяльнісні, організаційно-комунікативні й організаційно-мисленнєві. Ці форми ґрунтовно розроблені в психолого-педагогічних дослідженнях, а тому ми зупинимося тільки на тих іграх, які пропонуємо застосовувати у процесі підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи.

На практиці пропонуємо проводити організаційно-комунікативні ігри (розігрування професійних ситуацій за ролями, де студенти виступають працівниками готельно-ресторанного комплексу, а в ролі клієнтів – фахівці, які працюють на цьому підприємстві). Під час таких ігор потрібно вирішувати різні професійні питання, проблеми, конфлікти, які можуть виникати у процесі обслуговування гостей.

На нашу думку, саме організаційно-комунікативні ігри:

- розвивають інтерес студентів до майбутньої професійної діяльності, їх соціальної взаємодії;
- розкривають індивідуальні особливості майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи;
- підготовлюють до професійного спілкування під час проходження практик і майбутньої професійної діяльності;
- допомагають забезпечити емоційну позитивну атмосферу під час відтворення знань.

На практиці потрібно моделювати конкретні ситуації професійного спілкування, які виникають в умовах роботи окремих структур готельно-ресторанних підприємств, зміст і форми професійної діяльності, ділове спілкування, проблемні ситуації і процеси їх вирішення.

Специфіка полягає в тому, що шляхи вирішення проблем учасникам гри заздалегідь невідомі, вони відпрацьовуються спільно в самому процесі. Такі ігри мають великі можливості для творчого та самостійного прийняття рішень; у процесі гри відпрацьовуються навички та вміння діяти у нестандартних комунікативних ситуаціях.

Після кожної організаційно-комунікативної гри проводиться оцінювання студентів за такими критеріями: ступінь підготовки та засвоєння матеріалу; культура спілкування; техніка мовлення; вміння підтримувати контакти, вирішувати конфліктні ситуації та приймати ефективні рішення.

Під час організаційно-комунікативної гри відбувається активний обмін інформацією між учасниками – студент випробовує себе з різних позицій, а саме – позиції адміністратора ресторану, гостя, офіціанта, клієнта, глядача й інше, тобто він може пережити різні для нього ролі. Інші студенти

можуть належно оцінити його роботу та дії – як позитивно, так і з критичного погляду. За таких умов програвання професійних ситуацій студентам надається можливість вільного вибору вирішення проблем взаємодії людини з людиною або групою людей та створення позитивного середовища під час спілкування. Відповідно до оцінок його діяльності та самооцінка своїх дій та порівнянь студент зможе покращити культуру професійного спілкування, яка безпосередньо впливає на професійну діяльність майбутнього фахівця.

Детальний аналіз після розігрування таких професійних ситуацій дає

можливість удосконалення як культури професійного спілкування, так і професійних якостей у цілому. Працюючи в реальних умовах роботи,

майбутні фахівці ресторанної справи набувають і удосконалюють свої вміння та навички з культури професійного спілкування, розвивають творчі й організаторські здібності, підвищують комунікативну активність, формують інтерес до професійної діяльності, тому такі практичні професійні ситуації необхідно застосовувати при підготовці майбутніх фахівців ресторанної справи у вищих навчальних закладах.

ВИСНОВКИ

Контекстне навчання має значний потенціал щодо забезпечення професійного саморозвитку майбутнього фахівця ресторанної справи. В основі контекстного навчання лежить моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних ситуацій. Побудова процесу підготовки майбутнього фахівця ресторанної справи на базі технології контекстного навчання сприяє послідовному систематичному наближенню студента до майбутньої професійної діяльності.

Отже, головною особливістю контекстного навчання на основі ділових ігор є особистісно-діяльнісна спрямованість, що має творчий, пошуковий і розвивальний характер. В основі моделювання практичних ділових ситуацій лежить професійне спілкування, при якому вирішуються різні проблеми, що виникають у фаховій діяльності.

Ділові ігри повинні поєднувати:

1. Теоретичну підготовку з формування практичних навичок фахової та комунікативної спрямованості у студентів для полегшення їх виходу на ринок праці;

2. Отримання додаткової інформації про те, над чим ще потрібно попрацювати студенту в подальшій професійній підготовці, щоб відповідати сучасним вимогам ринку праці.

Використовуючи у практичній діяльності організаційно-комунікативні ігри, можна досягти значущих результатів, зокрема:

1. Комунікативних – формування культури спілкування у практичній діяльності;

2. Організаційних – включення студентів у професійну діяльність під керівництвом фахівців закладів ресторанного господарства;

3. Навчальних – підвищення комунікативної грамотності учасників, досвіду професійного етикету; накопичення вмінь і навичок отриманих під час організаційно-комунікативних ігор;

4. Соціально-психологічних – виявлення властивих учасникам імітаційно-ігрової діяльності негативних, неконструктивних емоцій і вироблення вміння долати ці інциденти;

5. Рефлексивних – вироблення й обговорення рішень щодо актуальних питань комунікативної практики та прогнозування рішень нестандартних мовленнєвих ситуацій.

Таким чином, використання організаційно-комунікативної гри стимулює мисленнєву діяльність студентів, творчо впливає на засвоєння предметних знань, умінь і навичок, сприяє розвитку організаторських здібностей, збагачує словниковий запас майбутніх фахівців і покращує діалогічне спілкування. У ділових іграх формуються навички налагодження контактів, сприйняття студентами один одного як особистості, вироблення стратегії та тактики професійного спілкування, а також вибір під час спілкування відповідних форм і засобів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Брик Р. С. Формування професійної компетентності майбутніх працівників сфери туризму в професійно-технічних навчальних закладах засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Р.С. Брик; Національний авіаційний університет. – К., 2011. – 20 с.*
2. *Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход: методическое пособие /А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.*
3. *Данова Е. М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е. М. Данова, Л. Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 18–27.*
4. *Капська А. Ф. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Ф. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.*
5. *Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87 – 91.*
6. *Пальчук М. И. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма / М. И. Пальчук // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди" : наук.-теорет. збір. Спец. вип. Педагогіка. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – С. 406–415.*
7. *Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безрукий, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.*
8. *Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця: "Книга-Вега", 2003. – 416 с.*
9. *Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (наказ № 93 Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993р.).[Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93.*
10. *Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512с.*
11. *Скрипченко О. В. Атлас з психології навчання і дидактики: інформаційно методичний матеріал: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, О. І. Кривов'яз, Л. О. Скрипченко. – К. : ІСДО, 1995. – 150 с.*
12. *Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелєва // Актуальні проблеми психології. –К. : Інститут психології АПН України. – 1999. – С. 271–279.*
13. *Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навчальний посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Brik R. S. Formuvannya profesIynoYi kompetentnostI maybutnIh pratsIvnikIv sferi turizmu v profesIyno-tehnIchnih navchalnih zakladah zasobami InformatsIynih tehnologIy : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti" / R.S. Brik; NatsIonalniy avIatsIyniy unIversitet. – K., 2011. – 20 s.*

2. *Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy pohod: metodicheskoe posobie /A. A. Verbitskiy. – M.: Vyissh. shk., 1991. – 207s.*
3. *Danova E. M. Rolevaya igra v obuchenii inostrannomu yazyiku / E. M. Danova, L. T. Kostina // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 1988. – # 3. – S. 18–27.*
4. *Kapska A. F. Gra yak aktivniy metod navchannya studentIv maysternostI slova / A. F. Kapska // RIdna shkola. – 1991. – # 10. – S. 71–73.*
5. *Kachalova S. M. Tehnologiya kontekstnogo obucheniya v praktike vuzovskogo obucheniya / S. M. Kachalova // Vestnik TsMO MGU. – 2009. – # 3. – S. 87 – 91.*
6. *Palchuk M. I. Psihologo-pedagogicheskie aspektyi professionalnogo obrazovaniya v sfere turizma / M. I. Palchuk // GumanItarniy vIsnik Derzhavnogo vischogo navchalnogo zakladu "Pereyaslav-Hmelnitskiy derzhavniy pedagogIchniy unIversitet Im. GrigorIya Skovorodi" : nauk.-teoret. zbIr. Spets. vip. PedagogIka. – TernopIl: Vidavnitstvo Aston, 2006. – S. 406–415.*
7. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. B. M. Bim-Bad ; redkol.: M. M. Bezrukiy, V. A. Bolotov, L. S. Glebova i dr. – M. : Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2003. – 528 s.*
8. *PedagogIka : navchalniy posIbnik / V. M. Galuzyak, M. I. Smetanskiy, V. I. Shahov. – 2-ge vid., vipr. I dop. – VInnitsya: "Kniga-Vega", 2003. – 416 s.*
9. *Polozhennya pro provedennya praktiki studentIv vischih navchalnih zakladIv UkraYini (nakaz # 93 MInIsterstva osvIti I nauki UkraYini vId 08.04.1993r.).[Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93.*
10. *Polonskiy V. M. Slovar po obrazovaniyu i pedagogike / V. M. Polonskiy. – M. : Vyissh. shk., 2004. – 512s.*
11. *Skripchenko O. V. Atlas z psihologIYi navchannya I didaktiki: InformatsIyno metodichniy materIal: navchalniy posIbnik / O. V. Skripchenko, O. I. Krivov'yaz, L. O. Skripchenko. – K. : ISDO, 1995. – 150 s.*
12. *ChepelEva N. V. Formuvannya profesIynoYi kompetentnostI v protsesI vuzIvskoYi pIdgotovki psihologa-praktika / N. V. ChepelEva // AktualnI problemi psihologIYi. –K. : Institut psihologIYi APN UkraYini. – 1999. – S. 271–279.*
13. *Scherban P. M. Navchalno-pedagogIchnI Igri u vischih navchalnih zakladah: navchalniy posIbnik / P. M. Scherban. – K. : Vischa shkola, 2004. – 207 s.*

ЖОВТОНІЖКО І.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізики,
Національний фармацевтичний
університет України,
м. Харків, Україна
БАБАКІШІЄВА Є.Н.,
старший викладач, кафедра
природничих наук,
Центр міжнародної освіти,
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

Стаття присвячена актуальній проблемі самостійної роботи іноземних студентів під час здобуття ними вищої освіти. На основі аналізу науково-педагогічної літератури розкрито сутність поняття самостійної роботи, а також розглянуто основні аспекти організації самостійної роботи іноземних студентів вищих навчальних закладів та наведено приклад методики організації самостійної роботи студентів-іноземців під час вивчення математичних дисциплін.

Ключові слова: *самостійна робота, вищий навчальний заклад, іноземні студенти, математичні дисципліни.*

Статья посвящена актуальной проблеме самостоятельной работы иностранных студентов во время получения ими высшего образования. На основе анализа научно-педагогической литературы раскрыта сущность понятия самостоятельной работы, а также рассмотрены основные аспекты организации самостоятельной

УДК 51:378.041-054.62

© ЖОВТОНІЖКО І.М., БАБАКІШІЄВА Є.Н., 2016

работы иностранных студентов высших учебных заведений и приведен пример методики организации самостоятельной работы студентов-иностранцев при изучении математических дисциплин.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, высшее учебное заведение, иностранные студенты, математические дисциплины.*

In this article authors emphasize the main ways forming skills of individual works of foreign students during studying mathematics discipline. They analyzed all scientific knowledge in this fields and results of their observations. In this article authors pay attention in imprescriptibly role of lecture in education also in the importance its methodic contains. Authors basic in own experience during working with foreign students, they point in the main ways, which contribute to increasing of role of individual work foreign citizen as in the auditorium so during doing homework. Considering psychological peculiarity arranged individual work foreign students and specific creating providing with methodical material for individual work of foreign students during studying mathematics discipline by them. Authors also considerate of importance personal individuality of each foreign student: theirs level of knowledge, motivation, and individual character. In the conclusion authors once more pay attention for the necessity and actuality this problem in the high-education system.

Key words: *independent work, higher education institution, international students, the mathematical discipline.*

Постановка та обґрунтування актуальності теми. Однією з основних тенденцій розвитку вищої освіти є виховання високоосвіченої активної особистості здатної до пошуку й самостійного вирішення проблем, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти та самореалізації. Вимоги сучасного суспільства до фахової підготовки студентів викликають необхідність ефективного пошуку оптимальних шляхів оновлення системи освіти, нового підходу до організації навчально-виховного процесу, розробки таких методів і форм навчання, що можуть забезпечити здобуття необхідних знань студентові залежно від його індивідуальних здібностей і потреб. Одне з основних завдань освітнього процесу у вищих навчальних закладах – «навчити студентів вчитися», здобувати знання самостійно або за допомогою викладача. Тому під час навчально-виховного процесу особливу увагу необхідно приділяти самостійній роботі студентів. У зв'язку з цим розгляд визначеного питання і зумовив вибір теми статті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх наукових психолого-педагогічних досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми, свідчить про

те, що питання самостійної роботи студентів вищих начальних закладів перебувають у колі уваги широкого загалу авторитетних учених і педагогів-практиків. Найбільш активно в цій сфері працюють дослідники А. Алексюк, В. Буряк, Л. Вяткін, М. Данилов, Б. Єсипов, В. Казаков, В. Король, І. Левіна, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, М. Скаткін, Т. Шамова та інші. У дослідженнях цих учених розглядаються основні функції самостійної роботи, форми її організації, а також дидактичні, психологічні, методологічні та інші аспекти самостійної діяльності особистості.

Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених організації самостійної роботи студентів, проблема організації самостійної роботи іноземних студентів вищих навчальних закладів, зокрема в процесі вивчення математичних дисциплін, залишається відкритою.

Мета статті – розкрити сутність поняття «самостійна робота», розглянути основні аспекти організації самостійної роботи іноземних студентів вищих навчальних закладів та навести приклад методики організації самостійної роботи студентів-іноземців під час вивчення математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі поняття «самостійна робота студентів» тлумачиться по-різному. Так, Б. Єсипов вважає, що самостійна робота – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі викладача, в спеціально відведений для цього час [4, с. 15]. С. Архангельський підкреслює, що самостійна робота виробляє у студентів установку на свідоме систематичне здобуття нових знань, є важливою умовою організації та самодисципліни, важливим засобом педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною діяльністю [1]. В. Сластьонін та Б. Іоганзен зазначають, що самостійна робота є системою заходів з виховання активності та самостійності в якості рис особистості, з вироблення вмінь та навичок раціонального придбання корисної інформації [8, с. 10]. А. Молибог самостійну роботу визначає, як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових та дипломних робіт [6]. На думку інших науковців, самостійну роботу можна інтерпретувати як «… уміння студента систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність, свої дії без допомоги та контролю викладача» [3, с. 135].

На нашу думку, самостійна робота – це організована та керована викладачем аудиторна і позааудиторна діяльність студентів, яка є основою формування у свідомості студента алгоритму самостійної навчальної діяльності. Її можна також інтерпретувати як активне та цілеспрямоване вивчення студентом навчального матеріалу, розвиток та удосконалення його умінь та навичок систематизувати, планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, свої дії без допомоги і контролю з боку викладача. Вона сприяє поглибленню та розширенню знань; формуванню інтересу до пізнавальної діяльності; опануванню прийомів процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей.

Окрім того, самостійну роботу студентів ми вважаємо методом навчання, який має за мету навчити студента осмислено та самостійно працювати з навчальним матеріалом, з науковою інформацією, закласти основи само-

організації та самовиховання, розвинути потребу в підвищенні своєї кваліфікації.

Самостійна робота студентів у вищих навчальних закладах, що є складовою навчально-виховного процесу, значною мірою визначає якість підготовки майбутніх фахівців. Під час самостійної роботи спеціально організований і керований процес навчання спрямовується на формування пізнавальних інтересів студентів, розвиток їхніх вольових якостей та творчих професійних здібностей на основі опанування системи наукових знань, набуття пізнавальних умінь та навичок. Саме в цьому полягають як сутність так і важливе завдання самостійної роботи студентів у процесі здобуття ними вищої освіти.

Зауважимо, що до шляхів вдосконалення самостійної роботи студентів можна віднести наступне: знання алгоритму, методів та способів виконання; грамотне сполучення та розуміння співвідношення об'ємів аудиторної (проходить під час навчальних занять за участю та під керівництвом викладача) та позааудиторної (виконується студентами без участі викладача) самостійної роботи; методично обґрунтована організація самостійної роботи студента; забезпечення розумного поєднання видів самостійної роботи (аудиторні заняття повинні забезпечити безумовне виконання визначеного мінімуму самостійної роботи студентами); забезпечення студентів необхідними методичними матеріалами (методичними посібниками, комп'ютерними програмами, роздавальним матеріалом тощо) з метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з виконання самостійної роботи; розробка чітких методичних вказівок; проведення індивідуальних консультацій; стійка мотивація діяльності (прояв зацікавленості); використання ситуацій успіху на заняттях, що сприяють розвитку у студентів впевненості у своїх силах, формуванню адекватної самооцінки, розкриттю індивідуальних здібностей студентів; здійснення контролю самостійної роботи, визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її подання; здійснення моніторингу результатів самостійної роботи [5, с. 512].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел [2; 7] з'ясовано, що для успішності самостійної роботи студента необхідно: мати мотивацію, потрібну для придбання певних навичок і вмінь; користуватися програмою навчання та навчально-методичними матеріалами, в яких представлена вся інформація про зміст навчальної дисципліни; розуміти форми і способи контролю, за допомогою яких оцінюється навчальна діяльність студента.

Зазначимо, що особливості організації самостійної роботи іноземних студентів пов'язані з недостатнім знанням російської та української мов, а також психологічними відмінностями іноземних громадян, котрі здобувають вищу освіту у вищих навчальних закладах України. Самостійна робота дозволяє іноземним студентам набути навичок навчальної, наукової, пізнавальної та професійної діяльності. Вона необхідна не лише для опанування змісту окремого предмета, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення й вихід із проблемних ситуацій тощо. Під час самостійної роботи у студентів-іноземців формуються наполегливість, увага, витримка та інші корисні якості, забезпечується

не лише сприйняття програмного матеріалу, але й усебічний розвиток молодої людини як особистості.

Відомо, математика – одна з основних наукових фундаментів і ефективний прикладний апарат переважної більшості загальнотеоретичних, загальноінженерних, медико-біологічних, економічних та соціальних дисциплін. Знання основ математичних дисциплін необхідне як для успішного вивчення окремих дисциплін, так і для вирішення прикладних та дослідницьких завдань, що постають перед майбутніми фахівцями різного спрямування.

Самостійна робота під час вивчення математичних дисциплін відіграє важливу роль, оскільки в результаті самостійних міркувань іноземні студенти вдаються до різних логічних операцій, у них розвивається здатність до аналізу, синтезу, їхня розумова праця відбувається з максимальним напруженням, утворюються різноманітні зв'язки, що характеризує високий рівень їх розумової діяльності сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу.

Звернемо увагу на те, що під час організації самостійної роботи в процесі вивчення математичних дисциплін необхідно зважати на розвиток індивідуальних особливостей іноземних студентів, рівень їхньої підготовки, інтересів, творчого потенціалу. Тому при організації навчання потрібно зробити правильний вибір із різних форм самостійної роботи: групова (парна) діяльність в аудиторії; колективні самостійні роботи; індивідуально-парна робота; домашня самостійна робота, вивчення дистанційного курсу тощо [2, с. 121]. При цьому, як би незначні були успіхи студента-іноземця у вивченні даної дисципліни, викладач повинен максимально заохочувати його самостійні зусилля по засвоєнню предмета.

Провівши теоретичний аналіз наукових розробок з досліджуваної проблеми, можна виділити два основних напрямки побудови навчального процесу на основі самостійної роботи іноземних студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи у процесі аудиторних занять. Реалізація цього шляху потребує від викладачів розробки методик та форм організації аудиторних занять, спрямованих на забезпечення високого рівня самостійності студентів-іноземців та покращення якості їхньої підготовки. Другий – підвищення рівня активності іноземних студентів за усіма напрямками самостійної роботи у позааудиторний час.

Зважаючи на те, що математичні дисципліни в основному вивчаються на перших курсах, а іноземні студенти ще в достатньому обсязі не набули навичок самостійної роботи, викладачеві необхідно пояснити її роль та значення, ознайомити з видами, формами та прийомами такої роботи. Пояснення викладача слід будувати таким чином, щоб орієнтувати студентів-іноземців на чітке знання очікуваного результату під час вирішення кожного навчального завдання.

Навчання прийомів самостійної роботи іноземних студентів слід проводити регулярно – під час усього терміну навчання у вищому навчальному закладі, зокрема, на перших курсах на кожному аудиторному занятті під постійним контролем викладача, а на старших – під частковим наглядом викладача. Роль викладача полягає в заохочуванні іноземних студентів до навчання й орієнтування їх на те, що кожен з них повинен мати міцний фундамент математичної підготовки. Тому з перших занять іноземні студенти мають чітко розуміти, які теми вони

вивчатимуть, які домашні завдання необхідно виконувати в точно визначений термін.

Щоб іноземні студенти самостійно могли успішно опанувати та закріпити окремі теми навчальних курсів з математичних дисциплін, викладач повинен виконати значну роботу (підготувати бланки завдань, навчально-методичні посібники, електронні підручники, дистанційні курси тощо). Окрім того, виникає й інша проблема: невміння та небажання окремих іноземних студентів працювати самостійно, що зумовлені, по-перше, розбіжністю між системами навчання України та їхньої батьківщини, по-друге, низькою мотивацією студентів-іноземців щодо здобуття якісної освіти. Такі студенти, зазвичай, мають певні життєві настанови і позиції. Навчання у вищих навчальних закладах для них – необхідність, визначена планами на майбутнє. Вони орієнтовані на раціональне використання часу, реально оцінюють свої можливості, зосереджені на усвідомленні користі від навчання.

Важливим аспектом під час вивчення математичних дисциплін є створення навчальних матеріалів, орієнтованих на самостійну роботу. Це можуть бути як окремі розділи підручника, у яких під рубрикою «домашня робота», «самостійна робота», «індивідуальні завдання» об'єднано вправи, що іноземні студенти повинні виконувати в позааудиторний час, так і навчальні матеріали з дистанційних курсів.

Навчальні матеріали для самостійної роботи методично організовуються таким чином, щоб компенсувати відсутність викладача; стимулювати пошук самостійних рішень, спонукати студентів-іноземців до активної цілеспрямованої діяльності. Необхідно чітко розмежовувати навчальні матеріали для самостійної роботи в аудиторний та позааудиторний час. Слід передбачати навчальні матеріали для різних форм самостійної роботи студентів-іноземців в аудиторії: роботи в парах чи мікрогрупі, а також для індивідуальної роботи без безпосереднього контролю викладача чи під його наглядом, коли він (у разі необхідності) надає допомогу, пропонує нове завдання, здійснює контроль чи корегування тієї чи іншої дії. Окрім того, навчальні матеріали для аудиторної та позааудиторної роботи подаються як єдине ціле, щоб робота студентів-іноземців в аудиторії була логічним продовженням їхньої самостійної роботи в позааудиторний час.

Для всіх матеріалів щодо самостійної роботи іноземних студентів на перший план висувається завдання – як за допомогою цих матеріалів залучити студентів до активної самостійної навчальної діяльності, як викликати в них бажання та прагнення творчо працювати, шукати й знаходити самостійні рішення, як розвити готовність до самоосвіти. Успішне вирішення цих завдань визначається тими вправами та завданнями, що складають зміст матеріалів та є органічною частиною єдиної системи вправ та завдань навчального комплексу.

Особливу увагу також слід приділяти контролю: без контролю будь-який процес виявляється некерованим. Саме контроль допомагає своєчасно виявити та виправити помилки. Результати контролю дозволяють створити необхідні передумови для стимулювання іноземних студентів до навчання.

Мета контролю – допомогти студентам правильно та за мінімальними затратами часу освоїти теоретичний матеріал, набути навичок вирішення окремих завдань.

До системи контролю належать поточний, тематичний і підсумковий контроль. На нашу думку, під час вивчення математичних дисциплін найефективнішим є поточний контроль, а форми контролю обирає викладач (наприклад, тестові завдання, математичні диктанти, кросворди, вікторини, рольові та дидактичні ігри тощо).

Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід роботи з іноземними студентами показав, що ефективність від самостійної роботи можна отримати тільки у тому випадку, коли вона організовується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує усі етапи навчання, а також є особистісно-значущою та високо мотивованою для студента-іноземця. Тому необхідно враховувати контингент студентської групи, індивідуально-типологічні відмінності кожного студента, рівень знань з предмету, що вивчається, а також вихідний рівень їх розумової діяльності, інтересів, творчого потенціалу та пізнавальної самостійності.

На нашу думку, вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів-іноземців належить викладачеві, який повинен працювати не зі студентом «взагалі», а з конкретною особистістю, з її сильними та слабкими сторонами, індивідуальними здібностями та навичками. Викладач сприяє формуванню мотивації самостійної роботи, забезпечує її раціональний та результативний хід, вбачає та підтримує найвищі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації. Він опрацьовує систему завдань, обирає тип, кількість завдань, час необхідний для виконання, визначає мету, навчає іноземних студентів раціональних прийомів розумової праці, здійснює інструктаж перед виконанням кожного із завдань, спостерігає за ходом їх виконання, оцінює результати і тим самим створює оптимальні умови для самостійної роботи студентів.

Висновки. Таким чином, можна підсумувати, що методично грамотна організація самостійної роботи не лише допомагає іноземним студентам у засвоєнні математичних дисциплін, але й надає можливість для подальшого вдосконалення їхньої комунікативної компетенції в режимі самоосвіти. Удосконалення форм самостійної роботи сприяє якіснішій підготовці та підвищенню ефективності навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Окрім того, навички самостійної роботи, сформовані в процесі вивчення математичних дисциплін, допомагають іноземним студентам поповнювати свої знання і в інших сферах навчально-пізнавальної діяльності.

Зважаючи на дискусійність висвітленої проблеми, вважаємо її перспективною та такою, що потребує подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 2001. – 368 с.*
2. *Груденов Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики : кн. для учителя / Я. И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.*

3. *Дармограй В. М. Організація самостійної роботи першокурсників / В. М. Дармограй // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 27. – С. 134 – 138.*
4. *Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.*
5. *Жовтоніжко І. М. До проблеми організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін / І. М. Жовтоніжко, Т. В. Сілічова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. - Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 509 - 514.*
6. *Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. – М. : Высш. шк., 1971. – 396 с.*
7. *Педагогика и психология высшей школы : учебн. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.*
8. *Сластенин В. А. Личность учителя и ее формирование в педагогическом институте // Вопросы педагогики высшей школы : матер. науч. конф. по вопросам вузовской педагогики / под ред. Б. Г. Иоганзена. – Томск : изд-во Том. ун-та, 1969. – С. 9 – 11.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Arhangelskiy S. I. Uchebnyiy protsess v vyisshey shkole : ego zakonomernyie osnovyi i metodyi : ucheb.-metod. posobie / S. I. Arhangelskiy. – M. : Vyssh. shk., 2001. – 368 s.*
2. *Grudenov Ya. I. Sovershenstvovanie metodiki rabotyi uchitelya matematiki : kn. dlya uchitelya / Ya. I. Grudenov. – M. : Prosveschenie, 1990. – 224 s.*
3. *Darmohrai V. M. Orhanizatsiia samostiinoi roboty pershokursnykiv / V. M. Darmohrai // Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti : problemy i poshuky : zb. nauk. pr. – K. ; Zaporizhzhia, 2003. – Vyp. 27. – S. 134 – 138.*
4. *Yesipov B. P. Samostoyatelnaya rabota uchashchikhsya na urokakh / B. P. Yesipov. – M. : Uchpedgiz, 1961. – 239 s.*
5. *Zhovtonizhko I. M. Do problemy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv u protsesi vyvchennia matematychnykh dystsyplin / I. M. Zhovtonizhko, T. V. Silichova // Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. − Zaporizhzhia : KPU, 2014. – Vyp. 39(92). – S. 509 − 514.*
6. *Molibog A. G. Voprosy nauchnoy organizatsii pedagogicheskogo truda v vysshey shkole / A. G. Molibog. – M. : Vyssh. shk., 1971. – 396 s.*
7. *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : uchebn. posobie / pod red. M. V. Bulanovoy-Toporkovoy. – Rostov n/D : Feniks, 2002. – 544 s.*
8. *Slastenin V. A. Lichnost uchitelya i ee formirovanie v pedagogicheskom institute // Voprosy pedagogiki vysshey shkoly : mater. nauch. konf. po voprosam vuzovskoy pedagogiki / pod red. B. G. Ioganzena. – Tomsk : izd-vo Tom. un-ta, 1969. – S. 9 – 11.*

ІВАШКЕВИЧ І.В.,
пошукувач, кафедра вікової
та педагогічної психології,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮРИСТА

У статті виокремлено структурні компоненти професійної компетентності фахівців різних сфер діяльності в парадигмі функціонального психологічного підходу. Запропоновано визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, окреслено її структуру тощо. Описано базові функції професійної компетентності юриста та запропоновано додаткові функції професійної діяльності працівника юридичної сфери діяльності.

Ключові слова: *професійна компетентність, функціональний психологічний підхід, базові функції професійної компетентності юриста, додаткові функції професійної компетентності юриста.*

В статье выделены структурные компоненты профессиональной компетентности специалистов различных сфер деятельности в парадигме функционального психологического подхода. Предложено определение профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности, определена её структура. Описаны базовые функции профессиональной компетентности юриста и предложены дополнительные функции профессиональной деятельности работника юридической сферы деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, функциональный психологический подход, базовые функции профессиональной компетентности юриста, дополнительные функции профессиональной компетентности юриста.*

The article deals with the problem of structural components of the professional competence of specialists in different areas of professional activity (the professional competence was analyzed in the functional paradigm of psychological approaches): aim approach and motivational approach (motivation, instructions, values, personal orientation of

УДК 159.920.7:[965-12] **© ІВАШКЕВИЧ І.В., 2016**

the subject); content approach (professional knowledge); subject-practical approach (professional qualities and skills); personal approach (professionally important personal qualities and experience of the man); reflexive approach (self-esteem, professional self-awareness).

It was proposed the author's definition of the professional competence of a lawyer, the structure of his/her professional competence was determined. It was shown that the professional competence of a future lawyer is a personal individual quality that was consisted of structural components, which in turn contained components that, taken together, defined a psychological category that somehow determined the development of the professional competence of a lawyer. It was indicated that the lawyer's professional competence was consisted of the following components: 1) a motivational target component; 2) a cognitive component; 3) a social component; 4) axiological component; 5) auto-psychological component.

The author of the article describes and analyzes the basic functions of the professional competence of a lawyer. These functions are: a cognitive function, a regulatory one, a reflective function, a monitoring one and the function of evaluation, also the informational function. The additional functions of the professional competence of a lawyer were proposed. Their content was shown. These are: a predictive function, a cross-cultural one, a humanistic function, a project one.

Keywords: the professional competence, a functional psychological approach, basic functions of the professional competence of a lawyer, the additional functions of the professional competence of a lawyer.

Актуальність проблеми. Особливості та характеристики, специфіка професійної діяльності юристів тощо досліджені в роботах багатьох авторів (С.Л.Вишневська, А.В.Кайдаш, Н.В.Львова, О.В.Топчій та ін.). Аналіз публікацій дозволяє зробити висновки, що професійна діяльність юриста супроводжується виконанням різних дій, таких як: спілкування з громадянином, який звернувся за допомогою; юридичне консультування; профілактична бесіда; адміністративний аналіз правопорушення; в ході проведення розшукувальних операцій – опитування, допит, очна ставка та ін. В кожній із наведених дій відображені особливості професійної діяльності юриста.

Проте, не дивлячись на те, що професійні юридичні дії виконуються усіма, хто працює за даною спеціальністю, слід зауважити, що деякі юристи обмежуються лише формально-нормативними, процедурними діями, а інші застосовують допоміжні дії, що створюють сприятливі умови для виконання домінувальних процедур. Так, допит може вестися у чіткій відповідності до процедури, обмежуючись тільки виконанням того, що саме передбачено кримінально-процесуальним кодексом, а може доповнюватися вивченням психологічних особливос-

тей допитуваного, спостереженням за його психічним станом, встановленням психологічного контакту, правомірним психологічним впливом та ін. Очевидним є те, що в другому випадку результат допиту буде значно кращим [3, с. 84].

Отже, володіння юристами функціями професійної компетентності, що приймають суто юридичний характер для працівника правоохоронних органів, є настільки ж необхідним, наскільки і вміння відповідно до процедури виконувати слідчі, оперативно-розшукові та інші нормативні дії. Тому проблема формування професійної компетентності майбутніх юристів є вельми актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В науковій царині досить багато праць присвячено проблемам професійної компетентності та питанням підготовки юристів у ВНЗ. Серед них – праці відомих психологів, педагогів та юристів (Л.М.Мітіна, Г.К.Селевко, В.О.Сластьонін, М.А.Чошанов). Також були вивчені та досліджені проблеми формування професійної культури майбутніх юристів (А.В.Хуторської), визначені соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (М.Є.Бершадський), а також є дослідженою проблематика формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (В.О.Сластьонін).

Проте, питання структури та функцій професійної компетентності юристів до сих пір залишаються недостатньою мірою розв'язаними в науковій царині. Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Виокремити структурні компоненти професійної компетентності фахівців різних сфер діяльності в парадигмі функціонального психологічного підходу.

2. Запропонувати власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, окреслити її структуру тощо.

3. Описати базові функції професійної компетентності юриста та запропонувати додаткові функції професійної діяльності працівника юридичної сфери діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи особливості професійної діяльності юриста та з метою побудови власне моделі професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, проаналізуємо існуючі в науковій літературі концепції та теорії (що відповідають парадигмі функціонального психологічного підходу), в яких пропонується структура професійної компетентності юриста.

Так, О.В. Топчій вважає, що компетентність молодшого інспектора складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

- цілемотиваційного (мотиви, настановлення, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості);
- змістового (професійні знання);
- предметно-практичного (професійні уміння та навички);
- особистісного (професійно важливі особистісні якості та досвід);
- рефлексивного (самооцінка, професійна самосвідомість) [6, с. 54].

Вивчаючи проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх юристів, С.Л.Вишневська виокремлює такі підструктурні елементи в її структурі:

- когнітивний (змістовий) – вміщує професійні знання, механізми їх постійного оновлення; знання сутності професійних

проблем, ситуацій і ефективних способів їх розв'язання;
- емотивний (мотиваційний) – усвідомлення готовності щодо здійснення професійної діяльності, готовності, яка заснована на особистісному досвіді і соціальних настановленнях, здійснення процесу пізнання партнерами один одного, емоційної реакції на ситуацію спілкування;
- поведінковий (виконавський) – вміння та навички регуляції поведінки, організації ефективної взаємодії з метою розв'язання професійних завдань [1, с. 22].

Досить стандартний підхід щодо визначення структури професійної компетентності співробітника правоохоронних органів пропонує А.В.Кайдаш. Так, науковець виокремлює наступні компетенції в структурі професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності:

1. Спеціальна компетенція, яка є системою психологічного, морального і діяльнісного станів фахівця, що відображають рівень набутих спеціалістом знань, навичок, досвіду, інформаційної компетенції та інших властивостей в юридичній сфері діяльності. Ця компетенція фасилітує становлення професійної спрямованості особистості, розвиток систем професійних знань, умінь і навичок, що сприяють набуттю досвіду розв'язання типових професійних задач.
2. Інтелектуальна компетенція – особливий тип організації знань, система базових інтелектуальних якостей особистості, таких як ініціатива, здатність до творчості, саморегуляції, унікальності, що забезпечує можливість прийняття юристом ефективних рішень у професійній діяльності (у тому числі – й в екстремальних умовах). Інтелектуальна компетенція співробітників правоохоронних органів впливає на успішність реалізації їх професійної діяльності.
3. Комунікативна компетенція є формою інтеграційного пристосування і функціональна спрямованість поведінки юриста, заснована на сукупності навичок (найнижчий рівень розвитку комунікативної компетенції) і умінь (середній рівень комунікативної компетенції) спілкування. Комунікативна компетенція є умовою здійснення успішної юридичної діяльності співробітника правоохоронних органів в екстремальних та штатних ситуаціях.
4. Психолого-педагогічна компетенція, що полягає в розвиткові здатностей активно впливати на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості (рефлексивність, гнучкість, емпатичність, товариськість, здатність до співпраці, емоційна стійкість та ін.), що дозволяють юристу виконувати соціально-ціннісні та професійні функції в суспільстві [3, с. 83].

Цікавим є дослідження В.О. Смірнова, в якому обґрунтовуються особливості формування професійно-правової компетентності спеціалістів протипожежної служби. Так, В.О. Смірнов є прихильником компетентнісного підходу до структури професійної компетентності, тому вважає, що структурними складовими професійної компетентності слід вважати наступні компетенції:
- профілактичну – попередження фактів виникнення порушень протипожежної безпеки;
- наглядову – забезпечення нагляду щодо виконання вимог,

положень та інструкцій у сфері пожежної безпеки;
- адміністративно-правову – регламентація взаємодії з федеральними та місцевими органами управління з питань забезпечення пожежної безпеки;
- дізнавальну – проведення попереднього розслідування за фактами порушення пожежної безпеки у випадках, коли законом не передбачено попереднє слідство [5, с. 45].

Вивчення професіограми випускників дозволило В.О.Смірнову визначити структуру професійно-правової компетентності інспекторів протипожежної служби, що включає особистісний і діяльнісний (поведінковий) компоненти. Під особистісним компонентом мається на увазі особистісний потенціал юриста, який є базовим в процесі формування основ професійно-правової компетентності фахівця; діяльнісний компонент відповідає за прояв професійно-правової компетентності спеціаліста. І особистісний, і діяльнісний компоненти забезпечують взаємозв'язок наступних підструктур професійної компетентності юриста:
- аксіологічної (усвідомлення фахівцем цінності діяльності протипожежної служби в сучасному суспільстві, сформована гармонійна система професійно-особистісних цінностей, опанування нормами професійної етики);
- когнітивної (сформованість критичності, системності, логічності, гнучкості юридичного мислення, високий рівень правосвідомості, опанування багатоаспектним комплексом нормативно-правових, процесуальних знань, які застосовуються у діяльності інспекторів протипожежної служби).

Аксіологічна і когнітивна підструктури, вважає науковець, визначають процесуально-методологічний комплекс знань і умінь юриста; цей комплекс, в свою чергу, складається з компонентів:
- професійно-практичного (досвід застосування юридичного інструментарію з метою розв'язання професійних задач в межах правого поля) – визначає професійно-прикладний та організаційно-технологічний комплекси умінь реалізувати себе в якості спеціаліста;
- афективного (сформованість вольових якостей, умінь саморегуляції емоційного стану та професійної поведінки в ситуаціях неабиякої емоційної напруги). Даний компонент визначає розвиток професійно-важливих якостей юриста.

На основі аналізу специфіки професійної діяльності інспектора протипожежної служби та професіограми юриста В.О.Смірновим були виділені наступні групи професійно-важливих якостей фахівця:
- соціально-значущі (гуманістична спрямованість особистості, громадянська позиція, моральність, бажання працювати інспектором протипожежної служби, усвідомлення важливості роботи інспектора та ін.);
- професійно-інтелектуальні (зацікавленість у професійно-правовій підготовці, ерудованість, розвиток професійного мисленя та ін..);
- професійно-поведінкові (дисциплінованість, відповідальність, самостійність, ініціативність, сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів та ін.);

- професійно-особистісне самовдосконалення (непримиренність до недоліків у собі та інших, здатність до адекватної самооцінки, культура професійної діяльності та ін.) [5, с. 56-58].

Досить ґрунтовним є дослідження Н.В.Львової, яка виокремлює такі компоненти професійної компетентності юриста:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент, що включає систему мотивів, які виражають усвідомлене прагнення фахівця до виконання діяльності. Даний компонент включає також систему цінностей, яка інтегрує в своїй структурі особливості здійснення особистісних, професійних та загальнолюдських взаємостосунків в правовій сфері, і визначає характер мотивації та активності студентів, усвідомлення особистої і суспільної значущості їхньої майбутньої професії, зв'язок їх інтересів з ціннісними орієнтаціями, інтенсивність емоційних переживань, вольових зусиль, уваги та ін. В сучасному суспільстві майбутній юрист повинен уміти відрефлексовувати систему своїх цінностей, діагностувати системи ціннісних орієнтацій окремих індивідів та груп, і формувати стратегію власної духовно-моральної поведінки, аналізувати загальнокультурну і професійну складові соціального середовища, давати морально-правову оцінку подіям соціальної дійсності тощо.

До основних груп мотивів, якими керуються юристи, Н.В.Львова відносить: соціально-професійні мотиви (свідомість соціальної значущості власної діяльності, почуття обов'язку, прагнення спілкуватися з потерпілими, підзахисними, постійне поглиблення професійних знань і умінь); особистісні мотиви (можливість досягнення особистого успіху, самореалізація, можливість прояву своїх здібностей, самоствердження, схвалення оточуючих); специфічні мотиви, що створюються на основі міжособистісних стосунків (успіх від спілкування з потерпілими, підзахисними, задоволеність юриста та підзахисного спільною діяльністю). Даний компонент спрямований на реалізацію гносеологічної та аксіологічної функцій професійної компетентності юриста.

Мотиваційно-ціннісний компонент орієнтує студентів на вивчення особливостей юридичної діяльності; на ознайомлення з базовим змістом основ правової діяльності; інформує студентів про загальні та спеціальні професійно важливі знання в даній професійній сфері діяльності.

2. Конструктивно-діяльнісний компонент орієнтує студента на здатність співвіднесення своїх індивідуальних особливостей з професійними вимогами, оволодіння основними вміннями і прийомами, необхідними для реалізації правової діяльності. Для даного компонента професійної компетентності юриста потрібними є наступні групи умінь: конструктивні (проектування, прогнозування, планування, аналіз, рефлексія); організаторські (інформаційні, розвивальні, орієнтаційні, мобілізаційні); комунікативні (вміння спілкуватися і встановлювати довірчі стосунки з підзахисними, вміння забезпечити правовий характер взаємовідносин між суб'єктами юридичної діяльності, здатність керувати). Даний компонент спрямований на реалізацію конструктивної і соціально-комунікативної функцій професійної компетентності юриста.

3. Рефлексивно-оцінний компонент передбачає, що студент буде здатний усвідомити важливість і невідворотність закону не тільки в правових випадках, але і в будь-яких інших ситуаціях (в тому числі – життєвого

плану). Готовність студента осмислити і проаналізувати результати своєї юридичної діяльності полягає не тільки в об'єктивній оцінці своїх дій, а й у здатності реконструювати професійну діяльність, коли з'явилися певні труднощі – виявити їхні причини і зорієнтуватися у своїх подальших діях з урахуванням правових норм. Даний компонент спрямований на реалізацію рефлексивної функції професійної компетентності юриста [4, с. 36-38].

Також фундаментальним є дослідження В.Ф.Енгаличова, який розробив модель професійної компетентності юридичного психолога. Вчений вважає, що структура професійної компетентності юридичного психолога складається з таких блоків: 1) когнітивного – професійно важливі знання в галузі психології, знання юриспруденції, основних нормативно-правових актів, законодавства, знання іноземних мов; 2) професійно важливих вмінь – вміння застосовувати теоретичні знання на практиці; вміння правильно застосовувати, обробляти і інтерпретувати психодіагностичні методики; вміння працювати з комп'ютером та засобами зв'язку; 3) мотиваційного – інтерес до своєї роботи, до самовдосконалення, до досягнення аксіологічного змісту своєї діяльності; 4) комунікативного і морально-вольового блоку – вміння спілкуватися, виявляти рішучість, енергійність, самостійність, повагу до людей, тактовність і т.п. [2, с. 178-202]

Ми вважаємо, що професійна компетентність майбутнього юриста є особистісним новоутворенням особистості студента, що структурно складається з компонентів, які, у свою чергу, вміщують складові, що у своїй сукупності визначають певну психологічну категорію, яка так чи інакше детермінує становлення професійної компетентності фахівця. Отже, професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільовий компонент; 2) когнітивний компонент; 3) соціальний компонент; 4) аксіологічний компонент; 5) аутопсихологічний компонент.

Опишемо та обґрунтуємо зміст базових функцій професійної компетентності юриста з урахуванням наукових праць, існуючих в літературі.

В якості базових функцій професійної компетентності юриста Н.В.Львова виокремлює аксіологічну, гносеологічну, конструктивну, соціально-комунікативну, рефлексивну тощо. Аксіологічна функція наголошує на юридичній діяльності як такій, у якій актуалізується ціннісне ставлення до особистості, закону, держави і відбувається усвідомлення суб'єктом прагнення щодо досягнення таких цінностей, як гуманність, правда, справедливість, відповідальність; також формується система мотивів, що експлікується в усвідомленому професійному самовизначенні юриста.

Гносеологічна функція спрямована на пізнання юридичної та правової діяльності як об'єкта реалізації правових норм, забезпечення правопорядку в різних сферах життя як суспільства, так і окремої особистості; на вивчення конкретних знань, що стосуються системи правоохоронних та судових органів; на усвідомлення юристом себе як суб'єкта професійної діяльності; на можливість виявляти, описувати та розв'язувати проблеми, які виникають, з позицій досягнень сучасної юриспруденції.

Конструктивна функція зорієнтована на планування та організацію юристом своєї діяльності з метою здійснення та захисту прав і свобод громадян, організацію роботи з нормативно-правовими документами;

оволодіння практичними прийомами застосування правових норм у процесі розв'язання конкретної юридичної ситуації; складання юридичних документів тощо.

Соціально-комунікативна функція актуалізує особливості професійної юридичної етики та психології ділового спілкування з урахуванням норм державного і міжнародного права, наголошує на соціальних й особистих правах громадян.

Рефлексивна функція забезпечує осмислення і аналіз юристом результатів своєї діяльності, в ході якої здійснюється не тільки оцінка та переоцінка своїх дій, але й виявляється здатність до реконструкції складнощів і виявлення їхніх причин [4, с. 35-36].

Подібні функції професійної діяльності юриста виокремлює С.Л.Вишневська [1, с. 18-22]:

- пізнавальна функція – виявляється в тому, що в процесі здійснення своєї професійної діяльності юрист пізнає особливості професійних завдань і ситуацій, індивідуальні особливості тих громадян, з якими спілкується, і на основі цього вибудовує «стратегію» і «тактику» свого впливу;
- регулятивна функція – виявляється в тому, що в процесі здійснення професійних завдань юрист, взаємодіючи з громадянами, впливає на них, що також або закріплює, або змінює поведінку юриста, його психічні стани, активність, сприйняття, систему цінностей;
- рефлексивна функція – передбачає усвідомлення юристом (співробітником правоохоронної діяльності) того, як він сам чи його дії оцінюються громадянами;
- функція контролю та оцінки. Процес професійної правоохоронної взаємодії є неможливим без постійного контролю з боку суспільства, окремих громадян тощо. Такий контроль виявляється потрібним, насамперед, для визначення ефективності професійної взаємодії, виявлення результатів юридичної діяльності.

Багато авторів виокремлюють інформаційну функцію юристів, а саме володіння фахівцями певними інформаційними технологіями, розуміння особливостей їх використання, здатність до критичного ставлення до інформації та реклами, які розповсюджуються у ЗМІ. Сучасний юрист-професіонал має володіти комп'ютерними технологіями збору, зберігання, обробки та використання інформації у сфері юридичної діяльності.

Погоджуючись зі змістом виокремлених функцій, а, отже, спираючись на дослідження Н.В.Львової [4] та С.Л.Вишневської [1], а також враховуючи особливості професійної діяльності юриста, ми сформулювали ***додаткові функції професійної діяльності юриста***, а саме:

1. ***Прогностична функція*** – здатність самостійно планувати власну професійну діяльність, контролювати та регулювати її, здатність до самостійного прийняття рішень та антиципації майбутніх професійних шляхів розв'язування проблем, питань та задач; здатність знаходити нестандартні рішення, демонструвати теоретичне і практичне мислення, вміння бачити проблему, самостійно отримувати та поглиблювати нові знання і вміння.

2. ***Кроскультурна функція*** – забезпечує формування у юриста особистісних якостей, що зашкоджують виникненню нацизму, космополітизму, розповсюдженню клімату нетерплячості. Отже, сучасний спеціаліст

юридичної сфери діяльності повинен мати такі міжкультурні якості: розуміння культурних та релігіозних неспівпадінь, повага до інших людей, здатність співпрацювати та толерантно ставитися до людей інших культур, мов та релігій.

3. ***Гуманістична функція*** – здатність юриста толерантно та у межах правового поля ставитися та захищати підзахисного у ситуаціях, які виникають в юридичній діяльності, в тому числі за умов, коли юрист чітко усвідомлює провину підзахисного, аморальність дій та вчинків останнього.

4. ***Проектувальна функція***. Мається на увазі, що кожен юрист повинен працювати над розвитком певних особистісних якостей, навиків та вмінь, необхідних йому для здійснення успішної професійної діяльності, зокрема:

- високою духовністю, розвиненим почуттям патріотизму, честі та обов'язку перед своєю країною, сформованою національно-культурною ідентичністю;
- розвиненим абстрактно-логічним та критичним мисленням, вмінням приймати обґрунтовані рішення в нестандартних умовах, ситуаціях, виконувати діяльність в чітко регламентованій правовій діяльності;
- цілісним уявленням щодо процесів та явищ, що відбуваються у юридичній сфері;
- культурою міжнаціонального спілкування, вмінням згуртовувати людей, поважати їх національні почуття, традиції та звичаї;
- формуванням емоційно-вольової сфери особистості, вмінням контролювати свої емоції і почуття, волю інших людей в складних умовах професійної діяльності;
- розвиненим почуттям власної гідності, вмінням постояти за себе, захищати свою особисту гідність і поважати гідність інших;
- умінням бачити головне в професійній діяльності, чітко визначати цілі і виявляти наполегливість у їх досягненні, здійснювати підбір виконавців і раціонально розподіляти обов'язки між ними, доводити розпочату справу до кінця, контролювати виконання підлеглими наказів і розпоряджень;
- формуванням економічного мислення, вмінням організовувати економічну діяльність в юридичній сфері;
- прагненням до постійного самовдосконалення, вмінням планувати власну професійну кар'єру, здійснювати професійний та особистісний саморозвиток, здобувати нові знання та використовувати для цього сучасні освітні технології;
- актуалізувати віру в себе, у свої сили і здібності, у своє покликання, в правильність вибору життєвого шляху;
- володіти правилами юридичного етикету, вмінням виявляти ввічливість і тактовність у ставленні до колег по роботі та клієнтів.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, проблема професійної компетентності в психології розглядається у поєднанні з проблемами становлення готовності особистості до виконання професійної діяльності, формування соціалізації фахівця, набуття спеціалістами базових та спеціальних компетенцій, особистісного та

професійного зростання тощо.

Становлення професійної компетентності передбачає активну і усвідомлену трансформацію наявних особистісних характеристик відповідно до особливостей обраної професії. При цьому, професійне становлення особистості являє собою процес структурно-динамічного розвитку суб'єкта, в ході якого формуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, які відповідають соціальним і професійним вимогам та настановленням індивіда. Фундаментальною умовою становлення професійної компетентності фахівця є необхідність змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в професійному плані, тобто, – підвищення свого рівня професійної компетентності.

На нашу думку, всі існуючі в психологічній літературі моделі професійної компетентності юриста не є цілісними, адже включають певні підструктурні елементи, що відображують чи то діяльнісні характеристики професійної компетентності, чи то особистісні якості фахівця, чи то інтелектуальні характеристики індивіда. Тому в наступних наших публікаціях запропонуємо авторську нормативну модель професійної компетентності юриста, яка буде враховувати всі характеристики та особливості професійної діяльності юриста, та вміщувати базові, ключові компоненти, структури, компетенції тощо, які висвітлюватимуть професійну компетентність юриста цілісно та ґрунтовно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Вишневская С.Л. Влияние коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел на результаты профессиональной деятельности [Текст] / Светлана Леонидовна Вишневская // Сб. статей по социально-гуманитарной подготовке сотрудников органов внутренних дел МВД УР. – Ижевск, 2001. – С. 17-25.*
2. *Енгалычев В.Ф. Примерная программа дисциплины «Юридическая психология» [Текст] / Вали Фатехович Енгалычев // Межвузовский научно-практический сборник. Серия «Юридическая психология». – Вып. 1. – Ставрополь, 2001. – С. 175-203.*
3. *Кайдаш А.В. Профессионализм и ценностью ориентации сотрудников правоохранительных органов [Текст] / Андрей Васильевич Кайдаш // Политические, правовые и экономические проблемы современною российского общества : Материалы IX научно-практической конференции. – Т. 1. – Ставрополь : Изд-во Ставропольского института им. В.Д. Чурсина, 2003. – С. 83-97.*
4. *Львова Н.В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста [Электронный ресурс] : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталия Викторовна Львова. – Волгоград : РГБ, 2009. – 243 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).*
5. *Смирнов В.А. Специфика профессионально-правовой компетентности инспектора ГПС МЧС России [Текст] / Владимир Александрович Смирнов // Учёные записки РГСУ. – 2006. – № 4. – 86 с.*

6. *Топчій О.В. Гуманістичні аспекти професійної освіти як основа моделювання процесу підготовки слідчих у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ України [Текст] / Оксана Василівна Топчій // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2011. – № 99. – С. 223-230.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Vishnevskaja S.L. Vlijanie kommunikativnoj kompetentnosti sotrudnikov organov vnutrennih del na rezul'taty professional'noj dejatel'nosti [Tekst] / Svetlana Leonidovna Vishnevskaja // Sb. statej po social'no-gumanitarnoj podgotovke sotrudnikov organov vnutrennih del MVD UR. – Izhevsk, 2001. – S. 17-25.*
2. *Engalychev V.F. Primernaja programma discipliny «Juridicheskaja psihologija» [Tekst] / Vali Fatehovich Engalychev // Mezhvuzovskij nauchno-prakticheskij sbornik. Serija «Juridicheskaja psihologija». – Vyp. 1. – Stavropol', 2001. – S. 175-203.*
3. *Kajdash A.V. Professionalizm i cennost'ju orientacii sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov [Tekst] / Andrej Vasil'evich Kajdash // Politicheskie, pravovye i jekonomicheskie problemy sovremennoju rossijskogo obshhestva : Materialy IX nauchno-prakticheskoj konferencii. – T. 1. – Stavropol' : Izd-vo Stavropol'skogo instituta im. V.D. Chursina, 2003. – S. 83-97.*
4. *L'vova N.V. Proizvodstvennaja praktika kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhego jurista [Jelektronnyj resurs] : Dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Natalija Viktorovna L'vova. – Volgograd : RGB, 2009. – 243 c. – (Iz fondov Rossijskoj Gosudarstvennoj Biblioteki).*
5. *Smirnov V.A. Specifika professional'no-pravovoj kompetentnosti inspektora GPS MChS Rossii [Tekst] / Vladimir Aleksandrovich Smirnov // Uchjonye zapiski RGSU. – 2006. – № 4. – 86 s.*
6. *Topchij O.V. Gumanisty`chni aspekty` profesijnoyi osvity` yak osnova modelyuvannya procesu pidgotovky` slidchy`x u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Ministerstva vnutrishnix sprav Ukrayiny` [Tekst] / Oksana Vasy`livna Topchij // Naukovi zapy`sky` Kirovograds`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Vy`nny`chenka. – 2011. – № 99. – S. 223-230.*

ЛИХАСЕНКО І.В.,
кандидат медичних наук,
доцент, кафедра пропедевтики
внутрішніх хвороб з доглядом за
хворими, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ВИКЛАДАННЯ КЕЙСІВ ЗА ПРОГРАМОЮ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТЕМПУС НА КАФЕДРІ ПРОПЕДЕВТИКИ ВНУТРІШНІХ ХВОРОБ

Програма Темпус - це програма зовнішньої допомоги Європейського Союзу (ЄС), її мета - сприяти модернізації системи вищої освіти в країнах-партнерах ЄС. У Запорізькому медичному університеті з вересня 2014 року впроваджена система проблемно-орієнтовного навчання (PBL) із застосуванням віртуальних пацієнтів. Проведення кейсу передбачало три заняття з тьютором, три лекції з проблеми кейсу та практичне заняття на клінічній базі. Перевагою PBL є стимуляція практичної діяльності студентів, розвиток стратегічного мислення, вчить інтерпретації отриманих даних.

Ключові слова: *Темпус, віртуальні пацієнти, кейси, кафедра пропедевтики внутрішніх хвороб.*

Программа Темпус – это программа внешней помощи Европейского Союза, ее цель – способствовать модернизации системы высшего образования в странах-партнерах ЕС. В Запорожском медицинском университете с сентября 2014 года ввели систему проблемно-ориентированного обучения (PBL) с использованием виртуальных пациентов. Проведение кейсов предусматривало три занятия с тьютором, три лекции по проблеме кейса и практическое занятие на клинической базе. Преимуществом PBL является стимуляция практической

© ЛИХАСЕНКО І.В., 2016

деятельности студентов, развитие стратегического мышления, учит интерпретации полученных данных.

Ключевые слова: *Темпус, виртуальные пациенты, кейсы, кафедра пропедевтики внутренних болезней.*

Problem-based learning – a new educational strategy that is directed on completing the receiving of knowledge with persistent assimilation of the material using virtual patients, which allows students to acquire the skills of independent learning and search for ways to solve problems. At Zaporozhye medical university since September, 2014 have entered system of the problem-based learning (PBL) with use of virtual patients. In project took part 32 students second courses of medical faculty which have been divided into 4 groups. The study of each case is divided into three classes with the tutor, three lectures on a problem of a case and practical employment on clinical base. Department of propedeutics of internal diseases had 6th cases of virtual patients with diseases of cardiovascular, respiratory and digestive systems. Advantage PBL is stimulation of practical activities of students, development of strategic thinking, learns interpretations of the received data.

Key words: *Tempus, virtual patients, cases, department of propedeutics of internal diseases.*

Модернізація змісту вищої освіти повинна відбуватися з урахуванням особливостей конкретних спеціальностей вищої школи, оскільки на професійному рівні сучасні інтелектуально-виробничі фактори зумовлюють необхідність у подоланні моноорієнтації вітчизняних програм підготовки фахівців. Програма Темпус - це програма зовнішньої допомоги Європейського Союзу (ЄС). Її мета - сприяти модернізації системи вищої освіти в країнах-партнерах ЄС через активізацію співпраці між вищими навчальними закладами держав-членів ЄС і країн-партнерів [1].

У даний час відбувається динамічний розвиток інформаційних та інтегральних процесів, посилення інтересу до порівняння економічних показників суспільно-політичних систем, моделей освіти й культури різних країн зумовлюють необхідність здійснення реформ в системі вищої освіти на всіх рівнях. Змінюється і роль викладача вищого навчального закладу, він стає координатором інформаційного процесу. Все це є підставою впровадження проблемно-орієнтованого навчання (PBL) – нової педагогічної стратегії, спрямованої на повноцінне опанування знаннями з глибоким, активним, стійким засвоєнням матеріалу із застосуванням віртуальних пацієнтів [2].

Проблемою сучасного навчання студентів є, з одного боку, усвідомлення пацієнтами своїх прав та їх відмова від безпосередньої участі у навчальному процесі в якості об'єктів для відпрацьовування практичних навичок, а з другого, перевантаження клініки великою кількістю студентів. Тому впровадження PBL на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб є доціль-

ним і полягає у розгляді тематичних кейсів, що будуються на клінічній ситуації конкретного пацієнта. В рамках вивчення кейсу студенти освоюють анатомо-фізіологічні особливості, етіологію, патогенез, клінічний перебіг, методи обстеження та лікування віртуального хворого [3].

Студенти самостійно можуть здобути знання, працюючи з друкованими або електронними носіями інформації, мережею Internet. Вміння працювати з ними є найважливішим видом пізнавальної діяльності людини. Тому для викладача є важливим стимулювати студента до роботи з такими джерелами інформації, спонукати вирішувати навчальні завдання на основі відомостей, що містяться у них.

У Запорізькому медичному університеті з вересня 2014 року впроваджена система проблемно-орієнтовного навчання із застосуванням віртуальніх пацієнтів Темпус. В реалізації проекту приймали участь 32 студента II курсу медичного факультету розподілених в 4 групи. Програма продовжувалася 1,5 роки. Проведення кейсу передбачало три заняття з тьютором, три лекції з проблеми кейсу та практичне заняття на клінічній базі [4].

Тьюторство – це форма переважно індивідуальної роботи студента і викладача, спрямована на розвиток мотивації й інтересу до професії, активізації самостійного формування особистості майбутнього фахівця і в результаті – збільшення балів і посилення його рейтингу.

Термін «тьютор» використовують для визначення нової фігури викладача в системі вищої освіти [5]. Викладач – це людина, яка знає чому і як вчити. У той час, як тьютор – це учень, але який знає чому і як вчитися. Таким чином, тьютор вміє навчатися і передає свій досвід самоосвіти тому, хто теж перебуває в процесі самоосвіти [6]. Якщо порівняти діяльність викладача і тьютора, то перший бере участь в процесі навчання, а другий у процесі самоосвіти. Викладач відповідає за передачу знань, а тьютор бере участь у формуванні індивідуальної відповідальності за знання.

На кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб було проведено 6 кейсів віртуальних пацієнтів з захворюваннями серцево-судинної, дихальної та травної систем. В першому семестрі першого року навчання, це були віртуальні пацієнти Р. на гострий інфаркт міокарда і М. на гастроезофагіальну рефлексну хворобу (ГЕРХ), яка трансформувалася в рак стравоходу. В першому семестрі на другому році проведення проекту на кафедрі ПВХ було вивчено чотири кейси: хвора К. на мієломну хворобу, хворий Д. на ХОЗЛ, ускладнене легеневим серцем та хворі Б. і Бр. на хронічну серцеву недостатність та гостру печінкову недостатність відповідно [7].

Також на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб було розроблено наочні матеріали для вивчення цих кейсів, у форматі MS Power Point. Вони демонструються студентам на лекціях і практичних заняттях, надаються на електронних носіях для позааудиторної самостійної роботи. Використовуються мультимедійні навчально-контролюючі програми під час практичних заняттях під керівництвом викладача.

Структура кейсу передусім починалася в понеділок з першого заняття з тьютором, де студенти знайомилися з клінічним випадком, формували гіпотезу та об'єкт навчання. Це передбачало отримання загальної інформації про пацієнта, його скарг, історії розвитку захворювання та даних об'єктивного обстеження. На

основі отриманих даних студенти в результаті дискусії повинні сформувати можливі гіпотези провідних клінічних синдромів та захворювань у даного віртуального пацієнта. Всі гіпотези та ключову інформацію записують на дошці і поступово в процесі обговорення зменшують їх до трьох.

Далі студенти слухали лекції по тематиці кейсу і самостійно поглиблювали знання на основі отриманих даних. Підготовка лекцій потребувала від викладача певних зусиль, тому що важко було переорієнтуватися з традиційної системи викладання, де лектор висвітлює тільки патологічний синдром або захворювання. Так, при розгляді кейса, перша лекція визначала анатомію та фізіологію системи за проблематикою кейса, методи обстеження віртуального пацієнта. Тільки друга лекція розглядала етіопатогенез, клінічні ознаки, додаткові методи обстеження хворого. На третій лекції, яка завершує розгляд кейсу, викладач детально розглядає принципи лікування захворювання, реабілітацію та амбулаторне спостереження за хворим. Новим є те, що студенти не пишуть лекцію за викладачем, як це відбувається за системою традиційного навчання, а безпосередньо слухають її та стають учасниками дискусії.

Друге заняття з тьютором базується на обговоренні проблеми кейсу, яке також відображається на дошках у вигляді схем і графіків. Тьютор дає студентам додаткову інформацію, яка пов'язана з лабораторними і інструментальними методами дослідження, консультаціями спеціалістів, результатами лікування та ін.

На етапі самостійної підготовки до кейсу впроваджена, так звана, електронна бібліотека з метою інформаційно-методичного забезпечення студентів. Так, на цьому сайті розташовано навчальні матеріали, надається можливість студентам ознайомитися з різними додатковими обстеженнями (ЕКГ, рентгенограми, схеми і алгоритми діагностики, мультимедійні презентації), літературні джерела з тематиці кейса, які підготували викладачі.

В п'ятницю студенти приходили в клініку на практичне заняття, яке тривало 60 хвилин. В структурі заняття викладач проводив клінічний розбір пацієнта з аналогічною кейсу хворобою, чи патологічним синдромом, відповідав на всі питання студентів стосовно проблематики кейсу. Під час курації хворих звертала на себе увагу зацікавленість і активність студентів групи. Вони знайомилися з методикою обстеження пацієнта, яка включає збір паспортних даних, скарг, розпиту по системам, анамнезу захворювання та життя, об'єктивного обстеження. Останній вид обстеження викликав у студентів найбільші труднощі, тому що вони на другому курсі ще не вивчали пропедевтику внутрішньої медицини. Викладачу на практичному занятті крім особливостей діагностики хвороби, треба було навчити студентів методам обстеження тієї чи іншої системи. Це можна вважати недоліком навчання за кейс-методом.

Позитивною стороною проблемно-орієнтованого навчання є те, що студенти другого курсу вже відчувають себе лікарями і вивчають проблему кейсу комплексно на базі віртуального пацієнта, починаючи з питань анатомії, фізіології, патофізіології та патоморфології захворювання що до діагностики та лікування конкретного хворого.

Після цього студенти мали заключне заняття з тьютором на котрому остаточно виставляли діагноз і обговорювали принципи лікування пацієнта.

Перевагою PBL є стимуляція прак-

тичної діяльності студентів, розвиток стратегічного мислення, вчить інтерпретації отриманих даних.

Таким чином, проблемно-орієнтоване навчання є необхідним для розвитку клінічного мислення, мотивації студентів до самостійної роботи та командної дії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Колесник Ю.М. На шляху до Європейського простору /Колесник Ю.М., Нерянов Ю.М. // Медична освіта.- 2009. – №2.- С. 44-46.*
2. *Сиволап В.В. Викладання кейсів за програмою проблемно-орієнтованого навчання на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб / В.В.Сиволап, І.В. Лихасенко // «Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2014»: матеріали Всеукр. наук.-метод. відеоконф. з міжнар. участю (16-17 жовтня 2014 р., м. Запоріжжя). - Запоріжжя: ЗДМУ, 2014.- С. 165-166.*
3. *Искренко Э.В., Полтоп Г.А. Проблемно-ориентированное обучение: особенности метода преподавания в Великобритании (на примере St. George University of London. Great Britain) // Научные ведомости Белгородского государственного университета.- Выпуск 8 (50), том 10.- Белгород, 2008.-С. 37-39*
4. *Досмагамбетова Р. Проблемно-ориентированное обучение: опыт внедрения в медицинском образовании Казахстана // Федеральный специализированный журнал «Кто есть кто в медицине».-2014.- №7 (71).- С. 76-79*
5. *Деражне Ю.П. Тьютор в открытом обучении: учебно-методическое пособие.-М.,1998.- 58с.*
6. *Рыбалкина Н.В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска/ Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология: учеб. Пособие.-Томск, 1996.- С. 15-30*
7. *Сиволап В.В. Підвищення мотивації студентів до вивчення кейсів за програмою проблемно-орієнтованого навчання на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб / В.В.Сиволап, І.В. Лихасенко // «Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти»: матеріали всеукраїнської науково-методичної відео конференції з міжнародною участю (12-13 листопада 2015, м. Запоріжжя)- Запоріжжя, 2015.- С.158-159*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Kolesnik Yu.M. Na shlahu do Europejskogo prostoru / Kolesnik Yu.M., Neranov Yu.M. // Medichna osvita.- 2009. – №2.- S. 44-46.*
2. *Sivolap V.V. Wikladannya kejsiv za programtoyu problemno-orientovanogo navchanna na kafedri propedevtiki vnutrennih khvorob / V.V. Syvolap, I.V. Likhasenko // "Aktualni pitanna distanzijnoi osviti ta telemedicine": materiali Vseukr. nauk.-metod. videokonf. z mizhnar. uchastu (16-17 zhovtna 2014 r., m. Zaporizhzha). – Zaporizhzha: ZDMU, 2014.- S. 165-166.*

3. *Iskrenko E.V. Polton G.A. Problemno-orientirovane obuchenie: osobenosti prepodavania v UK (na primere St. George University of London. Great Britain) // Nauchnie vedomosti Belgorodskogo universiteta.- Vipusk 8 (50), tom 10.-Belgorod, 2008.- S. 37-39*
4. *Dosmagambetova R. Problemno-orientirovane obuchenie: opit vnedrenia v medicinskom obrasovanii Kazakhstana // Federalnij specializirovannij zhurnal «Kto est kto v medicine».-2014.- №7 (71).- S. 76-79*
5. *Derazhne Yu.P. Tjutor v otkritom obuchenii: uchebno-metoditheskoe posobie.-M, 1998. - 58 s.*
6. *Ribalkina N.V. Idea tjutorstva – idea pedagogicheskogo poiska / N.V. Ribalkina // Tjutorstvo: idea i ideologia: ucheb. posobie.- Tomsk, 1996.- S. 15-30*
7. *Sivolap V.V. Pidvishenna motivacii studentiv do wiwchenna kejsiv za programoyu problemno-orientovanogo navchanna na kafedri propedevtiki vnutrennih khvorob / V.V. Syvolap, I.V. Likhasenko // "Vprovadzhenna innovacijnikh tehnologij v medichnu osvitu: problemno-orientovane navchanna ta virtualni pacienti": materiali Vseukr. nauk.-metod. videokonf. z mizhnar. uchastu (12-13 listopada 2015 r., m. Zaporizhzha). –Zaporizhzha: ZDMU, 2015.- S. 158-159*

ЛУЩИК Ю. М.,
викладач, кафедра іноземних мов,
Сумський національний
аграрний університет,
м. Суми, Україна

СТАНОВЛЕННЯ АГРАРНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті розглядається становлення сільськогосподарської освіти у Великій Британії в кін. XIX – поч. XX ст. Мета даної статті – проаналізувати становлення аграрної освіти на матеріалі офіційних документів щодо розбудови системи аграрної освіти. У результаті дослідження в роботі проаналізовано діяльність урядових комісій з вивчення проблем сільського господарства та професійної освіти, а також їхні пропозиції щодо вдосконалення аграрної освіти; охарактеризовано державні документи й викликані ними зрушення; стисло розглянуто особливості адміністрування навчальних закладів, специфіку освітніх послуг, які надавались сільськогосподарськими відділеннями університетів, коледжами, фермерськими інститутами тощо. Підкреслюється необхідність скоординованих зусиль різних гілок влади при розбудові розвинутої й інтегрованої системи аграрної освіти.

Ключові слова: *аграрна освіта, професійна освіта, університет, сільськогосподарський коледж, фермерський інститут, Велика Британія.*

В статье рассматривается становление сельскохозяйственного образования Великобритании в к. XIX – нач. XX в. Цель данной статьи – проанализировать становление сельскохозяйственного образования на материале официальных документов в системе аграрного образования. В результате исследования в работе проанализирована деятельность правительственных комиссий, их предложения по усовершенствованию сельскохозяйственного образования; охарактеризованы государственные документы; кратко изложены особенности администрирования учебных учреждений, специфика образовательных услуг агарных колледжей, университетов, фермерских институтов и т.д. Подчеркивается необходимость координации усилий различных ветвей власти в становлении интегрированной и развитой системы аграрного образования.

УДК 378:631 (410) **© ЛУЩИК Ю. М., 2016**

Ключевые слова: *аграрное образование, профессиональное образование, университет, сельскохозяйственный колледж, фермерский институт, Великобритания.*

The aim of the article is to analyze the development of agricultural education based on the state papers in agricultural education. As a result of the research the official reports by JenkinsF.G.S, SirRichard Paget, Donald Mackay (11thLordReay) and others and their recommendations are analyzed. The reports pointed that the state would have to make more effective administrative arrangements for organization of agricultural educational facilities. Important Acts of Parliament which reorganized local and nation administration and provided funds on the organization of a nationwide system of institutions for agricultural education are touched upon. The special mention is given to the courses provided by different establishments such as local schools, Winter Schools, Farm Institutes, Agricultural Colleges, and Universities with Agricultural Departments etc. The facts of foundation of Provincial Agricultural Advisory Centers and appointment of Agricultural Organizers and Assistants to deal with all matters concerning agriculture and agricultural education are underlined. In the conclusion we stated the fact that there was a tendency to reorganization of agricultural education as an integrated system. The thing of great importance is the fact that coordination at all levels was necessary. The experience is useful for Ukrainian agricultural education.

Key words: *agricultural education, professional education, University, agricultural college, farm institute, Great Britain.*

Постановка проблеми. В Україні в умовах інтеграційного реформування всіх сфер життя значна увага приділяється реорганізації агропромислового комплексу з метою збільшення ефективності виробництва, розвитку сільськогосподарських територій, подолання екологічної та енергетичної кризи тощо [6]. Очевидно, що успішність розвитку сільського господарства безпосередньо пов'язана з аграрною освітою, яка, насамперед, має забезпечувати задоволення перспективних потреб галузі, бути динамічною та мобільною [5, 4], поширювати кращі досягнення економіки, енергетики, екології, науково-технічного прогресу в цілому, а також створювати підґрунтя для подальшого розвитку суспільства взагалі. Незважаючи на запроваджені заходи [7; 10], у сфері підготовки сільськогосподарських кадрів існують проблеми, які необхідно подолати.

У зв'язку з цим важливо досліджувати й аналізувати кращий зарубіжний досвід у підготовці конкурентоспроможних фахівців для сільського господарства [8; 9]. Увагу дослідників привертає досвід професійної аграр-

ної освіти Великої Британії. Високорозвинена аграрна галузь цієї країни відіграє важливу роль у її економіці, спираючись у першу чергу на досягнення освітньої системи, а саме: постійне вдосконалення навчальних програм, методів і прийомів викладання тощо, поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою, випередження потреб фермерства й агробізнесу, розуміння зв'язку аграрного виробництва та соціальних зрушень у суспільстві й т. ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний розвиток аграрної освіти та її зв'язок із суспільними та економічними явищами у Великій Британії досліджувався в роботах таких британських науковців, як П. Браслей, Каррі де Сілва, Дж. Т. Коллінз, Бр. Дж. Сеньор, Дж. Тирск, А. Чізброу та ін., які вивчали загальні проблеми становлення сільськогосподарської освіти в країні. Дж. О. Томас звернув увагу на дослідження розбудови закладів освіти в окремому регіоні, зокрема в Уілтширі. Вітчизняні дослідники К. Двояшкіна, Т. Іщенко, О. Канівець, Н.Кострица, В. Манько, О. Пономаренко, І. Приходько, І. Чучмій та ін. з'ясовували особливості підготовки кадрів для потреб сільського господарства цієї країни.

Однак, не вирішеною раніше проблемою залишається аналіз становлення системи аграрної освіти Великої Британії, визначення ролі й впливу держави, центральної та місцевої влади й інституцій місцевого самоврядування, а також співвідношення їх діяльності, які вивчалися недостатньо.

Мета статті – проаналізувати становлення сільськогосподарської освіти на матеріалі офіційних документів, щоб накреслити витоки і розвиток системи аграрної освіти у Великій Британії. **Завдання:** 1) Проаналізувати офіційні документи, що мали вплив на становлення сільськогосподарської освіти у Великій Британії в кін. XIX – поч. XX ст. 2) Проаналізувати зміни щодо системи адміністрування освітніх закладів цієї галузі. 3) Розглянути специфіку освітніх послуг сільськогосподарської галузі навчальних закладів різних рівнів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Хоча сільське господарство є найстарішою й найважливішою галуззю економіки Великої Британії, формально організованих форм аграрної освіти не існувало майже до кінця XIX ст. [4]. Британський дослідник А. Чізброу аналізує ефективність державної підтримки та приватної ініціативи в розвиткові освітніх закладів і підкреслює, що свого часу Міністерство сільського господарства виявилось більш ефективним в організації вищої освіти, ніж Міністерство освіти [2, 181].

Наприкінці 70-х років XIXст. депресія в англійському сільському господарстві показала, що економічний підйом без фундаментальної реорганізації агропромислової системи неможливий, а для цього потрібні освічені й кваліфіковані фахівці.

Пошук шляхів подолання кризи розпочався з усебічного вивчення стану сільського господарства та аграрної освіти. Уряд призначав різноманітні комісії, а саме: Королівська комісія із сільського господарства (щодо проблеми депресії) (The Royal Commissionon Agriculture (Depression Condition)), призначена в 1879 р., створила чотири доповіді з 1880 по 1882 рр.; Королівська комісія щодо Закону про землю (The Royal Commission on the Land LawAct) (1881 р.) звітувала у 1887 р.; Королівська комісія щодо депресії у сільському господарстві (The Royal Commission on Agricultural Depression) (1893 р.) звітувала з 1894 по 1896 рр.

Так, постало питання про створення структурованої та систематизованої ієрархії навчальних закладів різних рівнів. Зокрема уповноважений Ф. Дженкінс (Jenkins F.G.S.), підготував II том восьмитомної Доповіді, присвячений сільськогосподарській освіті (1884 р.). Дослідник увів термін «проміжної (середньої, перехідної) аграрної освіти» (Intermediate Agricultural Education), яку він пропонував надавати у школах графства (County School) або у школах для середнього класу (Middle-Class School). Наступною в ієрархії мала б бути «Нижча аграрна освіта» (Lower Agricultural Education). «У кожному графстві слід вибрати гарну ферму, з вчителем, який надаватиме загальну освіту вранці та ввечері й проводитиме решту часу як збирач орендної плати або бухгалтер». Очевидно, що в запропонованій моделі були суттєві недоліки.

У той же час дослідник висував досить перспективні для становлення аграрної освіти пропозиції, що стосувались методів викладання у сільських школах, а саме: малювання карт і планів школи, ігрових майданчиків та околиць; використання ілюстрацій, включаючи каталоги торговців сільськогосподарськими товарами (наприклад, насінням) тощо.

У дослідженні 1887 р. «Королівського комітету в справах агарних та шкіл з виробництва молока» (Commission on Agricultural and Dairy Schools) під керівництвом Річарда Педжета (Sir Richard Paget (1832 – 1908)) з'ясовувалась як практична сторона занять сільським господарством, так і способи заповнення прогалин в освітній системі. Зокрема зазначалось, що викладання агарних наук на шкільному рівні відбувалось деінде, не носило організований характер і не готувало до подальшої освіти в цій галузі.

Дійсно, дворічні курси в агарних коледжах були розраховані в основному на кваліфікованих фахівців, які хотіли стати заможними фермерами (gentlemen farmers), але не було належного забезпечення працюючих фермерів та їхніх найманих робітників відповідними навчальними курсами, які б висвітлювали практичні прийоми роботи, адже в той час Відділ у справах науки та мистецтв (Science and Art Department) спонсорував тільки вечірні заняття теоретичного характеру.

Безперечно, доповідь Педжета (Paget Report) стверджувала, що сільське господарство як галузь національної економіки отримує недостатньо вигоди з джерела аграрної освіти. Необхідно було поширювати курси сільськогосподарської освіти для аграріїв. Документ викладав наступні принципи реорганізації аграрної освіти: нова система повинна запроваджуватись поступово й організовуватись, здатною до розширення; державну допомогу варто надавати тільки на підтримку місцевих зусиль; слід враховувати як інтереси фермерів, так і їхніх найманих робітників.

Рекомендована система мала ґрунтуватись на існуючих районах сільськогосподарського виробництва, а саме: п'ять районів в Англії та Уельсі, а також два в Шотландії. Пропонувалось заснувати Центральний сільськогосподарський коледж (Central Normal School of Agriculture), в основному як професійний коледж для підготовки викладачів у галузі молочного тваринництва, а в кожному регіоні створити Регіональну школу молочного тваринництва (District Dairy School) (в ідеалі з експериментальною фермою). Школи мали бути незалежні та самоокупні, проте £50 виділялось на стипендії. У випадку, якщо місцеві агрошколи виявляться надто дорогими,

автор пропонував розповсюдити їхній вплив, призначаючи лекторів за запрошенням.

На жаль, рекомендації Доповідей Педжета й Дженкінса не були втілені, але обидва документи чітко вказували на те, що держава мала б упроваджувати більш ефективні адміністративні та фінансові заходи щодо організації відповідних освітніх умов. Таким чином влада була достатньо поінформована щодо сутності проблем, з якими стикалося сільське господарство та професійна освіта для потреб галузі наприкінці XIX ст.

Аналіз нормативних документів свідчить, що протягом 1888 – 1890 рр. були прийняті 4 Акти Парламенту, які реорганізовували місцеве, а у випадку сільського господарства, – державне управління, й у той же час забезпечували достатні державні кошти для реального започаткування організації загальнонаціональної системи закладів сільськогосподарської освіти.

Наголосимо, що «Акт про місцеве самоврядування» (Local Government Act) 1888 р., створював Раду графства як орган місцевого самоврядування. «Акт про технічне навчання» (The Technical Instruction Act) 1889 р. був доповненням до попереднього документу й давав Радам повноваження запроваджувати програми професійної освіти, зокрема на аграрну освіту виділявся грант у £5000. Це був перший державний грант саме такого цільового призначення [4].

У подальшому, у 1889 р. Білль про створення Департаменту сільського господарства (Board of Agriculture) стимулював збільшення кількості аграрних коледжів та відділень університетів. Відносно сільськогосподарської освіти установа мала наступні повноваження: «інспектувати будь-які школи, в яких надається технічна, практична або наукова освіта, будь-яким чином пов'язана з сільським або лісовим господарством, а також надавати фінансову підтримку щодо курсу лекцій із сільського господарства або лісництва та нагляду за іспитами» [2, 190]. Відповідальність за підготовку та збір статистики й наукових досліджень, обстежень, експериментів також покладалась на Департамент.

Ми з'ясували, що Закон про місцеве оподаткування (Local Taxation Act) 1890 р., дав змогу розподілити £75000 (так званих грошей за продаж віскі) на сільськогосподарську освіту між університетами та радами графств, а саме: 7 університетів і 2 агарних коледжі отримали фінансування, щоб проводити сільськогосподарські дослідження й готувати викладачів та радників для місцевих органів влади [4].

Так, тогочасний Департамент сільського господарства підтримував заснування аграрних коледжів та сільськогосподарських відділень університетів. Хоча створення в 1845 р. Королівського сільськогосподарського коледжу в Сайренсестері й започаткувало становлення вищої аграрної освіти у Великій Британії, цей заклад розвивався цілком самостійно й без підтримки з боку держави.

Паралельно почали з'являтися кафедри сільського господарства в деяких нових університетах і коледжах, наприклад, в Бангорі (Bangor), (1888 р.), Лідсі (Leeds) (1891 р.), Даремі (Durham) (1892), Ноттінгемі (Nottingham) та Редінгу (Reading) (1894) тощо. Декілька аграрних коледжів відкрились на зламі століть, а саме: коледж в місті Уай у Кенті (Wye, Kent) (1894), у СаттонБонінгтоні в Лестерширі (SuttonBonington, Leicestershire) (1895), Харпер Адамс Коледж (HarperAdamsCollege) у Ньюпорті в Шропширі (Newport, Shropshire) (1901), Сільськогосподарський

коледж Сіл-Хейн (Seale-HayneAgriculturalCollege) у Ньютон-Абботі в Девоні (NewtonAbbot, Devon) (1903) тощо.

Крім того, було ще два коледжі для жінок: Коледж садівництва (HorticulturalCollege) в м. Свонлей у Кенті (Swanley, Kent) (1888) та Коледж садівництва й сільського господарства (AgriculturalandHorticulturalCollege) в м. Стадлей в Уорикширі (Studley, Warwickshire) (1898). Цікаво зазначити, що всі коледжі були засновані в/або біля графств, що займались молочним сільським господарством, таким чином опосередковано впроваджуючи рекомендації доповіді Педжета.

Протягом багатьох наступних років коледжі наслідували приклад Королівського сільськогосподарського коледжу в Сайренсестері, об'єднуючи практичне й теоретичне навчання майбутніх аграріїв. У всіх закладах дослідження в основному складалися з польових розвідок, а фундаментальному вивченню проблем приділялось мало уваги, проте Департамент міг замовити деякі специфічні дослідницькі проекти. Хоча цей орган державної влади платив гранти напряму відділенням, а не через центральні агенції, коледжам усе одно надавалось надто мало фінансової допомоги [3]. Наступним доцільним кроком мало б стати об'єднання аграрних курсів з науковими курсами. У Кембриджі, наприклад, де Кафедра сільського господарства була заснована у 1889 р., студенти могли або складати іспити для отримання звичайного диплому із загальних наук (Part I of the Diploma), або екзамени з сільського господарства (Part II) для отримання Національного диплому з відзнакою, що автоматично звільняло від складання іспитів за першою частиною.

У 1908 р. з'явилась Доповідь Рея (Reay Report), в якій автор більше зосередився на проблемах адміністрування, ніж на змісті курсів агроосвіти, хоча й не заперечував зв'язку між цими ланками. Дослідник Д. Маккей (Donald Mackay, 11th Lord Reay (1839-1921)), зазначав, що Департамент сільського господарства не мав достатніх ресурсів опікуватись агарною освітою в середніх та вечірніх школах, від чого страждав рівень знань, отже цей вид роботи слід було передати в підпорядкування Міністерства освіти. Доповідь Рея пропонувала створити спеціальні комітети місцевої влади, відповідальні за освіту аграрної галузі, а також запровадити консультантів з питань сільського господарства, ботаніки, ентомології, хімії, ветеринарних наук, молочної бактеріології, економіки сільського господарства в більшості регіонів [1, 39]. Щоб об'єднати зусилля місцевої та центральної влади варто було створити консультативний комітет.

Цю функцію виконала Конференція з питань сільської освіти (Rural Education Conference) (1910 р.) Вона закликала установи вищої освіти надавати допомогу Зимовим школам та фермерським інститутам, а Департамент сільського господарства координувати й поширювати та якнайшвидше друкувати результати наукових досліджень для галузі [2, 193].

До того ж, Закон про кошти на розвиток і покращення доріг вдовж сільськогосподарських дільниць (The Development and Road Improvement Funds Act) (1909 р.) сприяв фінансуванню наукових досліджень, навчальних програм, а також експериментів у галузі агронауки, методів і практики сільського господарства, включно із забезпеченням фермерських інститутів. У результаті гранти загальною сумою 12 000 £ на рік, були виплачені аграрним відділенням університетів та університетським коледжам, а також сіль-

ськогосподарським коледжам.

У 1910 р. Комітет із розвитку сільськогосподарської освіти (Development Commission for Agricultural Education) надав значну суму для подальшої розбудови дослідницької роботи в університетах та аграрних коледжах, а також консультаційної роботи в графствах.

Аналіз урядових документів свідчить, що Уряд не припиняв роботу над розбудовою всебічної системи аграрної освіти. Проміжною ланкою стали так звані фермерські інститути. (Farm Institute). Вони пропонували однорічний загальний курс із сільського господарства або садівництва. У той же час, ці заклади проводили кількатижневі курси, подібні до курсів підвищення кваліфікації або перепідготовки за різноманітними програмами, наприклад, «Здоров'я тварин», «Загальне землеробство», «Зимова школа сільського господарства», «Школа садівництва», «Школа молочного тваринництва» та «Суботні заняття з садівництва для вчителів».

У 1912 р. Міністерство сільського господарства нарешті об'єднало свої зусилля з Міністерством освіти й перейняло на себе обов'язки про вищу аграрну освіту для всіх студентів старше 16 років.

Історіографічний аналіз свідчить, що Перша світова війна вплинула на сільське господарство та заклади аграрної освіти так само, як і на інші сфери життя. Надзвичайно важливим фактом стало офіційне визнання урядом періоду війни потреби ретельного перегляду всієї системи аграрної освіти.

У повоєнних умовах місцеві органи влади заявили про необхідність підготувати терміновий вичерпний проект аграрної освіти, який містив би в собі положення про заклади вищої аграрної освіти й укомплектування викладацького складу, включно з організацією сільського господарства; фермерські інститути; умови для надання технічної підтримки фермерів; забезпечення регулярних короткострокових курсів підготовки; проведення місцевих курсів, лекцій, практичних занять тощо [2, с.197]. Таким чином, у загальних рисах була накреслена сучасна система вищої аграрної освіти. Крім того, £2500000 було розподілено на облаштування різних рівнів агроосвіти протягом наступних п'яти років.

У 1919 р. Міністерство сільського господарства й рибних ресурсів (Ministry of Agriculture and Fisheries) очолило вертикаль аграрної освіти, а відповідні Комітети були засновані в кожному графстві. Аграрні курси були популярні серед колишніх військовослужбовців та солдатів, які вступали до університетів. Також і Оксфорд, і Кембридж пропонували курси з подальшим отриманням дипломів і ступеня, починаючи з 1919 р. У 1920 р. в Оксфорді було 200 студентів аграрного профілю. Курси, за які надавались дипломи, були перепрофільовані, щоб забезпечити потреби багатьох випускників з природничих або аграрних дисциплін, які бажали зайнятись дослідницькою або консультаційною роботою, в основному в країнах-колоніях Великої Британії, в тропіках. «Імперська корпорація з вирощування бавовни» (Empire Cotton Growing Corporation) у 1921 р. надавала стипендії в Кембриджі, а Міністерство із справ колоній (Colonial Office) запровадило такий план для своїх стажерів.

Війна показала цінність наукових досліджень, особливо в галузі генетики й рослинництва. Прикладом став Кембридж, який створив відому пшеницю ('Little Joss' wheat). Отже дослідницькі інститути, які фінансувались урядом, були прикріплені до універ-

ситетів. Більший акцент робився на сільськогосподарській економіці та статистиці. Консультаційні аграрні служби також були розширені.

Наслідки керування з центрального органу влади були помітні на всіх рівнях. У 1920 р. Міністерство почало впроваджувати щорічні цільові грошові субсидії для аграрних коледжів. Фермерські інститути залишались популярними. Обидві гілки освіти проводили цінні курси заочного навчання у формі лекцій для фермерів і робітників аграрної галузі, випробувань у польових умовах, демонстрацій, консультаційних відвідувань та лабораторних аналізів. Однак, короткострокові Зимові курси були рисою фермерських інститутів. Нові подібні заклади були засновані в Стаффордширі (Staffordshire) та Саффолку (Suffolk) в 1919 р., Чешері (Cheshire), Хартфордширі (Hertfordshire), Сомерсеті (Somerset) і Нортгемптоні (Northampton) у 1921 р. Цей тип освіти було визнано «цінною ланкою» зв'язку з коледжами.

Класичні університети пропонували 3 або 4 річні курси на одержання ступеня або диплома з відзнакою в галузі сільського господарства й суміжних предметів. Крім того, Оксфорд і Кембридж започаткували однорічну аспірантуру, а університети Дарема, Лідса, Редінга, Аберистуїта й Бангора пропонували дворічні програми для одержання дипломів у галузі сільського господарства, молочного тваринництва, садівництва або управління майном. Після завершення навчання на одержання диплома, більшість студентів готувались до складання іспитів на один з національних дипломів: N.D.A., N.D.D., N.D.P., N.D.H., пізніше додались, N.D.I-I., Бакалавр природничих наук (за напрямком сільське господарство) (B.Sc. (Agric.)), та Бакалавр природничих наук (за напрямком садівництво) (B.Sc. (Hort.)). Два останніх були ступенями екстернатури (заочного відділення) Лондонського університету (London University) [3]. Аграрні коледжі пропонували дворічні курси для одержання диплома. Також більшість коледжів обслуговували заочні іспити для одержання національних дипломів.

Відповідно до даних британської статистики, в 1939 р. існувало 8 місцевих центрів, 7 університетів, 7 агарних коледжів, 13 фермерських інститутів. Графства, які не організували фермерські інститути, призначали організатора у справах сільського господарства та асистентів, які мали б опікуватись усіма справами, пов'язаними з проблемами аграрної галузі та освіти. У 1939 р. було 55 організаторів та 468 асистентів у справах сільського господарства в графствах [4].

Висновки. Проаналізований матеріал свідчить, що починаючи з кін. XIX ст. до середини XX ст. в британському суспільстві на всіх рівнях управління спостерігалася тенденція усвідомлення необхідності створення й подальшої розбудови розвинутої й інтегрованої, всеосяжної системи аграрної освіти. Завдяки поступовій роботі центральних і місцевих органів влади, а також інституцій місцевого самоврядування були закладені підвалини для майбутнього створення й становлення галузі аграрної освіти, в якій важливе місце займають значний розвиток і вдосконалена координація освітніх потужностей сільськогосподарської галузі.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають в тому, щоб проаналізувати подальше становлення закладів аграрної освіти Великобританії у XX ст. і XXI ст. для використання позитивного досвіду щодо модернізації української освіти сільськогосподарського профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Carrie de Silva. A short history of agricultural education and research. Some key places, people, publications and events from the 18th to the 21st centuries / Carrie de Silva. – Newport, Shropshire: Harper Adams University College, 2012. – 102 p.*
2. *Cheesbrough A. A short history of agricultural education up to 1939 / A.Cheesbrough // The Vocational Aspect of Education. – 1966. – Issue41. – p. 181-200.*
3. *The Agrarian History of England and Wales: 8 vol. / Edited by Joan Thirsk. – Cambridge University Press, 1966 –Vol. 7, P. 1 / Joan Thirsk, Edward John T.Collins. – 1967. – 944 p.*
4. *ThomasJ. O. History of Agricultural Education in Wiltshire [Електроннийресурс]. – Режим доступу: http:// www.lackham.co.uk/ history/Lackham.*
5. *Двояшкина К. Н. Подготовка специалистов для сельского хозяйства в английском колледже: автореф. дис. … канд.пед.наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования: К.Н.Двояшкина. – Казань, 2003 – 18 С. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/*
6. *Єдина комплексна стратегія та план дій розвитку сільського господарства та сільських територій в Україні на 2015-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://minagro.gov.ua/node/16025*
7. *Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua*
8. *Лущик Ю.М. Започаткування вищої аграрної освіти у Великій Британії / Ю.М. Лущик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – № 10. – С. 44–52.*
9. *Лущик Ю.М. Засади створення закладів аграрної освіти у Великій Британії» / Ю. М. Лущик //Актуальні питання сучасної педагогіки : ІІІ Міжнародна науково-практична конференція.11-12 грудня 2015 р, м. Ужгород : тези доп. – Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2015. – С.125 – 127.*
10. *План заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Carrie de Silva. A short history of agricultural education and research. Some key places, people, publications and events from the 18th to the 21st centuries / Carrie de Silva. – Newport, Shropshire: Harper Adams University College, 2012. – 102 p.*
2. *Cheesbrough A. A short history of agricultural education up to 1939 / A.Cheesbrough // The Vocational Aspect of Education. – 1966. – Issue41. – p. 181-200.*
3. *The Agrarian History of England and Wales: 8 vol. / Edited by Joan Thirsk. – Cambridge University Press, 1966 –Vol. 7, P. 1 / Joan Thirsk, Edward John T.Collins. – 1967. – 944 p.*

4. *ThomasJ. O. History of Agricultural Education in Wiltshire [Elektronniyresurs]. – Rezhim dostupu: http:// www.lackham.co.uk/history/Lackham.*
5. *Dvoyashkina K. N. Podgotovka spetsialistov dlya selskogo hozyaystva v angliyskom kolledzhe: avtoref. dis. … kand.ped.nauk: spets. 13.00.01 Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya: K.N.Dvoyashkina. – Kazan, 2003 – 18 S. [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http:// http://dspace.kpfu.ru/xmlui/ bitstream/handle/net/*
6. *Edina kompleksna strategIya ta plan dIy rozvitku sIlskogo gospodarstva ta sIlskih teritorIy v UkraYinI na 2015-2020 roki [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu:http://minagro.gov.ua/node/16025*
7. *KontseptsIya reformuvannya I rozvitku agrarnoYi osvIti ta nauki [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.kmu.gov.ua*
8. *Luschik Yu.M. Zapochatkuvannya vischoYi agrarnoYi osvIti u VelikIy BritanIYi / Yu.M. Luschik // PedagogIchnI nauki: teorIya, IstorIya, InnovatsIynI tehnologIYi: nauk. zhurnal. – Sumi: Vid-vo SumDPU ImenI A.S.Makarenka, 2015. – # 10. – S. 44–52.*
9. *Luschik Yu.M. Zasadi stvorennya zakladIv agrarnoYi osvIti u VelikIy BritanIYi» / Yu. M. Luschik //AktualnI pitannya suchasnoYi pedagogIki : III MIzhnarodna naukovo-praktichna konferentsIya.11-12 grudnya 2015 r, m. Uzhgorod : tezi dop. – Herson : Vidavnichiy dIm "Gelvetika", 2015. – S.125 – 127.*
10. *Plan zahodIv schodo realIzatsIYi KontseptsIYi reformuvannya I rozvitku agrarnoYi osvIti ta nauki na perIod do 2015 roku [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://zakon3.rada.gov.ua.*

МЕДВЕДОВСЬКА Д.О.,
асистент, кафедра іноземних мов,
Українська академія банківської
справи,
м. Суми, Україна

ІСТОРИЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті автор розглядає та аналізує основні етапи реформування системи управління освітою у Великобританії. Визначаються пріоритетні тенденції реформування управління освітньої системи країни. Автором надається стисла характеристика найбільш радикальної реформи у галузі англійської освіти 80-х ХХ ст.

Ключові слова. *Реформуванні освіти, управління освітою, система освіти Великої Британії.*

В статье автор рассматривает и анализирует основные этапы реформирования системы управления образованием в Великобритании. Определяются приоритетные тенденции реформирования управления образовательной системы страны. Автором предоставляется краткая характеристика наиболее радикально реформы в области английского образования 80-х годов ХХ в.

Ключевые слова. *Реформирование образования, управление образованием, система образования Великобритании.*

In the article the author considers and analyzes the main stages in the reformation of the educational management system in the UK. Identifies the priority trends of management reform of the educational system of the country. The author provides a brief characteristic of the most radical reforms in the field of English education-80s of the twentieth century, sets out the main objectives of this process, which can be useful during the reform of the system of national education. In this context, it is extremely important to explore ways of reforming the

© МЕДВЕДОВСЬКА Д.О., 2016

management of the educational system on the principles of globalization and the democratization of various countries of the world. Of great interest is the experience of governance reform in secondary education leading developed countries of the world.

Key words: *The reform of education, Department of education, the education system in the UK.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства простежуються тенденції до кардинальних змін у всіх сферах життя. Друга половина XX ст. була позначена прискоренням науково-технологічного прогресу. Цей процес став каталізатором якісних змін виробництва і спричинив економічні та політичні всепланетні зміни. Це спонукало західноєвропейські уряди прийняти ряд заходів щодо модернізації освіти: підвищення рівня її якості, гнучкості та конкурентоспроможності.

Такі зміни висувають нові вимоги до характеру управління освітою. Україна не залишається осторонь цих процесів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що сучасна система управління освітою розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою [1, с.34].

На сучасному етапі розвитку Україна проходить шлях інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Це зумовлює необхідність вирішення ряду складних питань реформування управління освітою. Одними із найбільш актуальних завдань виступають зміна характеру управління в напрямі його демократизації; зміна типу управління в напрямі його децентралізації; удосконалення структурно-функціональних характеристик управління; реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів

Освіта в Україні є одним з найважливіших напрямків державної політики, спрямованої на розбудову нового суспільства. Сучасні умови розвитку освіти передбачають, в першу чергу, модернізацію її змісту. Вивчення досвіду зарубіжних країн має дуже важливе значення для успішної реалізації поставленої мети. Пріоритетними завданнями національної освіти є розбудова нової системи управління освітою.

У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення шляхів реформування управління системою освіти на засадах глобалізації та демократизації різними країнами світу. Великий інтерес представляє досвід реформування управління середньою освітою провідних розвинених країн світу, насамперед, Великої Британії.

Вивчення досвіду західних країн у реформуванні управління освітою може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін в управлінні середньою освітою України, орієнтованих на його якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній простір.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема модернізації управління середньою освітою Великобританії висвітлена у роботах таких зарубіжних дослідників Питерс М., Велт Р., Жаллад Л., Масеманн В., Клиис С., Делорс Д., Фромент Є., Трендс В., Филипс Д., Кампос В., Гудсон И., Орфилд Г., Саймон Б. Значну наукову цінність для дослідження становлять праці вітчизняних учених, присвячених сучасним процесам змін в системі освіти зарубіжних країн (Сбруєва А.А., Ларинова М.В., Гриневич Л.М., Матвієнко О.В., Десятов Т.М., Парінов А.В., Кирда А., Бочарова О., Поберезська Г.Г., Хоменко Т.А).

Однак, на нашу думку, досвід реформування управління середньою освітою Великобританії не є докладно вивченим і потребує подальшого дослідження.

Мета статті. Метою статті є визначення пріоритетних тенденцій реформування управління освітньої системи у Великій Британії. Відповідно до мети були поставленні такі завдання:

На основі дослідження нормативних документів, вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури визначити основні історичні етапи реформування системи управління освітою у Великій Британії.

Охарактеризувати пріоритетні тенденції розвитку управління освітньої галузі Великої Британії.

Основний матеріал. Науковці, які вивчають історію освіти Великої Британії, визначають той факт, що еволюція освіти в цій країні має загальнонаціональний вектор, освітньої політики, задекларований вже в Законі Бальфура (1902 р.), який об'єднав «всі типи шкіл під керівництвом рад графств і міст. Церковним школам було надано право одержувати додаткові фінанси …, було введено правила, які регламентували початкову й наступну освіту, затверджували навчальну програму й тривалість навчання» [2, с.179]. За цим законом територіальні органи народної освіти піклувалися не лише про створення державних граматичних шкіл, але й сприяли включенню до державної системи значної кількості приватних граматичних шкіл, що призвело до збільшення числа середніх шкіл.

Освітні реформи, визначені законом Фішера (1918 р.), запроваджують введення обов'язкового навчання дітей віком до 14 років.

Ідеологію формування трьох типів шкіл як загальнонаціональної освітньої доктрини представлено з різною деталізацією , але з однаковою послідовною орієнтацією на поділ дітей, за концепцією С.Берта і його послідовників, переважно на три типи за так званим інтелектуальним потенціалом [2, с.180].

У 20-30-ті рр. XX ст. існували такі типи середніх навчальних закладів: граматичні як тип повної середньої школи з високим рівнем навчання та з перспективою вступу до вищих навчальних закладів (призначалися для дітей з аналітичним мисленням та академічними здібностями); середні технічні, які надавали професійну освіту (для дітей, які цікавилися прикладною наукою, технікою або прикладним мистецтвом); середні сучасні школи з полегшеним змістом освіти для вихідців з демократичних верств населення (для учнів, яким

краще вивчати конкретні предмети, ніж сприймати ідеї).

Учні розподілялися за трьома нерівноцінними типами середніх шкіл на основі ранньої селекції за результатами відбірних екзаменів, що проводились після закінчення початкової школи (так званий 11+ екзамен, метою якого було виявити «коефіцієнт інтелекту» та загального рівня здібностей учнів). Розподіл дітей за рівнем здібностей згідно з теорією природженої розумової обдарованості узаконив Акт про освіту (Закон Батлера) 1944 р. [6]. Цей закон визнав обов'язкову середню освіту, ліквідував поділ на початкову й середню школу, збільшив термін тривалості обов'язкової освіти з 14 до 16 років.

Крім державних закладів середньої освіти, в країні продовжували функціонувати приватні школи, в першу чергу «public schools» - закриті привілейовані школи, прийняття до яких залежало не стільки від 11+ екзамену, скільки від соціального статусу й матеріального положення батьків учня.

Отже, в Англії в І пол. XX ст. шкільним системам властива така соціально спрямована структура, базовими принципами формування якої були, зокрема, розбудова нерівноцінних за своїм суспільним статусом різних типів шкіл й розподіл учнів на різні освітні рівні за антидемократичною селективною системою навчання.

З 60-х років XX ст. змінюється соціально-педагогічний контекст обов'язкової освіти. В країні відбулися зміни у стратегії розвитку соціальної сфери. Пріоритетними напрямками в державі постають завдання, пов'язані зі створенням «системи масової середньої освіти, яка асоціювалася з демократизацією, соціальним прогресом, зростанням престижу держави на міжнародній арені» [3, с.146].

У 60-70-ті рр., в період соціально-економічних змін у житті країни, з'являється новий тип середнього навчального закладу – об'єднана загальноосвітня школа. В умовах науково-технологічного прогресу виникла необхідність оволодіння систематичною освітою відносно високого рівня широкими верствами населення. Тому пріоритетними в державних масштабах стали завдання, пов'язанні зі створенням системи ефективної середньої освіти, яка була б спроможною втілити в життя плани та цілі реформ. Діяльність об'єднаних шкіл була спрямована на модифікацію жорсткої селективної системи міжшкільного поділу на потоки, зменшення значення вибіркових іспитів у 11 років.

Як свідчать матеріали EURYDICE та освітніх інституцій Ради Європи, особлива увага під час розвитку реформ звертається на послідовну демократизацію реформістських поступів, на їх законодавчий акцент загальнодержавного спрямування.

Найбільш радикальна реформа освіти у Великобританії почалась у 1988 році з прийняттям закону. Проведення цієї реформи було зумовлене стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентоздатності країни у порівнянні з іншими західними державами, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення [4, с. 87]. У 1993 р. урядом країни була створена Національна консультативна рада з питань освіти і підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації уряду про заходи по їх реалізації. Перед радою було поставлене також завдання систематично передивлятися цілі освіти, виходячи з необхідного рівня підго-

товки робочої сили Великобританії для підвищення конкурентоспроможності в XXI столітті. Оновлені цілі викладені в Білій книзі про конкурентоспроможність під назвою «Рухатися вперед» (White Paper Forging ahead, травень 1985 р.). Були сформульовані наступні цілі реформи:

- дошкільне виховання повинно бути високоякісним та доступним дітям з 4 річного віку;
- навчальні курси мають виявляти і розвивати всі найкращі здібності у кожній дитині, а для цього необхідно спрямовувати навчальний процес на розвиток здібностей кожної дитини; розробити такий навчальний план, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни;
- кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання;
- кожен громадянин країни повинен навчатися протягом всього життя;
- управління освітою і підготовка кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. В сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції: держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань;
- необхідно збільшити громадські та приватні інвестиції в освіту та підготовку кадрів;
- досягнення повинні постійно зростати, а зрушення, що відбуваються, буті відкритими для оцінки кожним членом суспільства [5, с. 42].

З приходом до влади лейбористського уряду Т.Блера, почалася нова епоха освітніх реформ. Для цього уряду пріоритетним став принцип рівності й соціальної справедливості, тобто надання якісної освіти всім дітям. Урядом Великої Британії було розпочато широкомасштабна програма «Високоякісна освіта в містах». Метою цієї програми було надання кращих можливостей для дітей, які живуть в економічно занедбаних міських районах. Було запроваджено ряд структурних інновацій, таких як, школи-маяки, спеціалізовані школи, зони педагогічної активності, міські академії, розширені школи.

Згідно з освітнім актом від 1993 року британським школам було дозволено спеціалізуватися на певній освітній галузі – спорті, мистецтві, технології, іноземних мовах, тощо – і залучати з цією метою додаткові кошти (як державні гранти, так і гроші спонсорів, благодійних організаціях). Ознаки маркетизації шкільної освіти стали особливо відчутними з приходом до влади лейбористів у 1997 році. Виголошене тоді Тоні Блером гасло «Освіта, освіта і ще раз освіта» означало передусім забезпечення «реальних можливостей» для всіх і кожного стати конкурентоспроможним членом ринкового суспільства. З цією метою планувалося максимально забезпечити зближення і взаємодію між школою та виробничим сектором, бізнесовими структурами. Задіяні для цього механізми (пільгове оподаткування, кредитування) покликані заохотити активність представників великого і малого бізнесу, підприємців як провайдерів надання освітніх послуг і фундаторів приватних навчальних закладів

Реформа управління освіти, на думку деяких дослідників, мала суперечливий характер, оскільки пе-

редбачала як централізацію влади в освіті (запровадження Національного навчального плану та Національного тестування), так і децентралізацію (суттєве звуження функцій місцевої освітньої адміністрації та розвиток шкільного самоуправління). У цьому контексті важливо відмітити, що суттєвого розвитку набула самостійність не тільки грантових та спеціалізованих шкіл (міських технологічних коледжів), але й усіх інших державних шкіл через запровадження політики місцевого менеджменту, за якою кожна школа отримала значні повноваження у фінансовій та адміністративний сферах [7, с.8].

Пояснення логіки одночасної централізації та децентралізації управління освітою можна знайти у програмних творах теоретиків освітньої реформи від неоліберальної ідеології. Фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, скільки він передає контрольні функції у руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається скоріше як тактика нейтралізації політичних та корпоративних опонентів реформ. Саме їх супротив реформам повинні були нейтралізувати нав'язані та контрольовані зверху заходи.

У зв'язку з тим, що британські школи, які функціонували в економічно депресивних районах, найбільшою мірою потребували матеріальної та організаційно-педагогічної підтримки, в 1988 році була започаткована державна стратегія «Зони освітньої активності» (Education action zone). Школи у регіонах, наділених статусом «Зон», отримували можливість скористатися пільгами політики «позитивної дискримінації» (хто мав найменше, отримував найбільше) і досягати вищих показників ефективності, тобто ставати перформативними.

Як показують дослідження, децентралізація автоматично не робить процес управління більш демократичним, але вона створює умови для розподілу влади та відповідальності, введення більш демократичних форм управління. Таким чином, буде доцільним приведення системи управління будь-якою освітньою організацією, у тому числі закладами та установами загальної середньої освіти, у відповідність з оточуючим середовищем. Управління має стати гнучким, мобільним, при цьому не втрачати орієнтації на мету й ураховувати особливості організаційної структури. Насамперед, необхідно змінити загальносуспільне ставлення до освіти, усвідомити взаємообумовленість якісної освіти і рівня майбутнього суспільного розвитку.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про актуальність та доцільність вивчення та конкретизації поняття «управління освітою», яке можна охарактеризувати як комплекс заходів, спрямованих на ефективне впровадження організаційних ресурсів для забезпечення основної мети та цілей освіти.

Таким чином, досвід, запозичений від інших країн є одним х важливих джерел розробки сучасних освітніх реформ у нашій країні. Але не слід забувати, що кожна країна відрізняється самобутніми освітніми, культурними, політичними, релігійними та іншими традиціями, тому досвід інших країн має бути адаптований до загального та культурно-освітнього розвитку нашої держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття")// Освіта. – 1993. – груд. - №44.-С.45-46.*
2. *Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна — К., 2005. — 494 с.*
3. *Писарева Л.И. Реорганизация школьных систем // Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции / Отв.ред. Б.Л.Вульфсон. – М.: Изд-во Рос. Открытого ун-та, 1995. – С.146-164.*
4. *Сбуєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. - Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1999. – 300 с.*
5. *Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.*
6. *Chan S.- M. et al. Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. – 8-th Edition. – London: UNL. – August, 2002. – 46 p.*
7. *UNESCO. World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris: UNESCO Publishing, 2000. – 173 p.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Derzhavna natsionalna programa "Osvita" ("Ukrajina XXI stolittya")// Osvita. – 1993. – grud. - №44.-S.45-46.*
2. *Matvienko O.V. Rozvitok sistem serednoyi osvity v krajinah Evropeyskogo Soyuzu: porivnyalniy analiz: dis. doktora ped. nauk: 13.00.01 / Matvienko Olga Vasilivna — K., 2005. — 494 s.*
3. *Pisareva L.I. Reorganizatsiya shkolnyih sistem // Reformyi obrazovaniya v sovremennom mire : globalnyie i regionalnyie tendentsii / Otv.red. B.L.Vulfson. – M.: Izd-vo Ros. Otkryitogo un-ta, 1995. – S.146-164.*
4. *Sbueva A.A. Porivnyalna pedagogika: Navchalniy posibnik. - Sumy: Redaktsiyno-vidavnichiy viddil SDPI, 1999. – 300 s.*
5. *Sbrueva A.A. Tendentsiyi reformuvannya serednoji osviti rozvinenih anglomovnih krajin v konteksti globalizatsiji (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.): Monografiya. – Sumy: VAT «Sumska oblasna drukarnya». Vidavnitstvo «Kozatskiy val», 2004. – 500 s.*
6. *Chan S.- M. et al. Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. – 8-th Edition. – London: UNL. – August, 2002. – 46 p.*
7. *UNESCO. World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris: UNESCO Publishing, 2000. – 173 p.*

МИХНЕНКО Г.Э.,
преподаватель,
Национальный технический
университет Украины
«Киевский политехнический
институт»,
м. Київ, Україна

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖНЕРОВ

В статье рассматривается структурно-функциональная модель формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в условиях образовательной среды технического университета. Описаны следующие составные блоки модели: методологически-целевой (цель, подходы, принципы, факторы образовательной среды технического университета, влияющие на эффективность формирования интеллектуальной мобильности), процессуально-содержательный (педагогические условия, методы, средства, формы обучения), результативно-оценочный (критерии и уровни сформированности интеллектуальной мобильности).

Ключевые слова: *интеллектуальная мобильность, технический университет, образовательная среда, педагогические условия.*

У статті розглядається структурно-функціональна модель формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету. Описано складові блоки моделі: методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи, чинники освітнього середовища університету, що впливають на ефективність формування інтелектуальної мобільності), процесуально-змістовий (педагогічні умови, методи, засоби, форми навчання), результативно-оцінний (критерії та рівні сформованості інтелектуальної мобільності).

Ключові слова: *інтелектуальна мобільність, технічний університет, освітнє середовище, педагогічні умови.*

УДК 378.6:62-051:37.015.31 **© МИХНЕНКО Г.Э., 2016**

The article deals with the main components of structural and functional model of the formation of intellectual mobility of future engineers in a technical university educational environment, namely, methodological section (purpose, methodological approaches and principles, university environmental factors that influence the effectiveness of intellectual mobility formation), process and content section (pedagogical conditions, methods, means and organisational forms of study), and resultative section (criteria and the levels of intellectual mobility). Pedagogical conditions are determined to be a core of the model and comprise: the change in the function of a teacher when he/she becomes a moderator of the intellectual activities of students, but not only a knowledge transmitter; students' motivation to the intellectual activities due to teacher's consideration of their individual psychological features; integration of the vocational training and foreign language teaching with the use of distance courses, intellectual games and brainstorming tasks.

Key words: *intellectual mobility, technical university, educational environment, pedagogical conditions.*

Современная эпоха новейших технологий, ускорение изменений и информационных потоков требует подготовки будущих специалистов-инженеров на качественно новой основе. Такая ситуация требует от высшей школы формирования личностных качеств специалистов, в частности, *интеллектуальной мобильности*, определяемой нами как интегративное качество личности, которое характеризует готовность будущего инженера быстро находить, анализировать и продуктивно применять возрастающие потоки информации; продуцировать новые идеи и толерантно воспринимать нововведения; оперативно выбирать эффективные способы выполнения заданий как репродуктивного, так и творческого характера; быстро менять виды и формы интеллектуальной деятельности без снижения результативности последней [5, с. 6].

Актуальность формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в условиях образовательной среды технического университета (ОСТУ) обусловлена несколькими факторами, а именно: потребностью общества в инженерах с высоким уровнем профессиональной компетентности, готовых квалифицированно осуществлять инновационную инженерно-техническую деятельность, используя иностранные языки в поликультурном обществе, потенциальными возможностями образовательного процесса относительно интеллектуального развития студентов и недостаточной теоретико-методологической разработанностью данной проблемы.

Цель статьи – анализ основных компонентов модели формирования интелектуальной мобильности будущих инженеров в ОСТУ.

Модель, как известно, представляет собой воображаемую или материально реализованную структуру, которая способна замещать объект исследования, условно отображая или воспроиз-

водя его. М. Фицула [8] указывает, что модель является системой, адекватно отражающей предмет исследования, и средством теоретического исследования педагогических явлений через мысленное создание жизненных ситуаций. Основные принципы моделирования – наглядности, определенности, объективности – обуславливают возможности модели, а также ее функциональность в процессе формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров.

Анализ научных трудов, изучение педагогического опыта профессиональной подготовки будущих инженеров позволили разработать модель формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров, которую мы определяем как структурно-функциональную. Обоснованная на теоретическом уровне, модель является целостной, функциональной; все ее элементы имеют четко установленные назначения, находятся в системной взаимосвязи и динамическом единстве. Основными составляющими модели являются методологически-целевой, процессуально-содержательный и результативно-оценочный блоки [5, с. 9]. Проанализируем их элементы.

Методологически-целевой блок обеспечивает управленческую функцию по отношению к другим элементам модели. В его состав входят цель, методологические подходы, принципы и факторы ОСТУ. Единство системного, средового, личностно-ориентированного, деятельностного и интегративного подходов определяет методологию нашего исследования, цель которого – формирование интеллектуальной мобильности будущих инженеров в условиях ОСТУ.

Системный подход (В. Андрущенко [1] и др.) позволяет рассматривать процесс формирования интеллектуальной мобильности будущего инженера в условиях ОСТУ как систему и спроектировать модель этого процесса. Сущность подхода заключается в обеспечении взаимосвязи всех элементов профессиональной подготовки, что обеспечивает рефлексивное управление указанным процессом.

Средовой подход (А. Ярошинская [9] и др.) в формировании интеллектуальной мобильности позволяет активно использовать информационно насыщенную образовательную среду, тем самым перенеся акцент в деятельности преподавателя на личность студента, стимулируя механизмы внутренней активности студента, его тесное взаимодействие с участниками этой же среды.

Реализация личностно-ориентированного подхода (И. Бех [2] и др.) обеспечивает развитие личности студента как субъекта познавательной деятельности, опираясь на его способности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт.

Эффективность формирования интеллектуальной мобильности в ОСТУ повышается при условии реализации деятельностного подхода (С. Рубинштейн [6] и др.), предполагающего переориентацию обучения с традиционного усвоения готовых форм знаний на процесс их получения и функционирования.

Интегративный подход (Э. Лузик [4], Г. Онкович [7] и др.) предусматривает интеграцию фундаментального, профессионального, гуманитарного знания и формирование на основе междисциплинарных связей системного мышления студента технического университета. Важным является то, что интегративный подход к преподаванию учебных дисциплины перерастает от согласования содержания образования до глубокого взаимодей-

ствия, обоснованной интеграции знаний, умений и элементов мышления будущего специалиста.

В основу процесса формирования интеллектуальной мобильности нами положены следующие принципы: интеллектуализации; междисциплинарной интеграции; конструктивного взаимодействия; информационности; принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Коротко рассмотрим их.

Г. Егорова [3] вводит принцип «интеллектуализации» как приоритетный в подготовке специалистов XXI века. Реализацию этого принципа ученый связывает с интеллектуализацией форм, средств, методов, содержания обучения, что обеспечит формирование интеллектуальной мобильности, интеллектуальной компетентности, интеллектуальной активности, ответственности, инициативы, которые определены исследователем как компоненты интеллектуальной культуры.

Интеллектуализация профессиональной подготовки предполагает необходимость методологической подготовки и интеграции учебных дисциплин. В нашем исследовании принцип междисциплинарной интеграции предопределяет интегративное влияние общепрофессиональной и иноязычной подготовки, что способствует формированию интеллектуальной мобильности будущих инженеров.

Принцип конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса предполагает участие и сотрудничество всех субъектов в его конструировании и оптимизации, удовлетворенность педагогическим взаимодействием. В формировании интеллектуальной мобильности важным является переориентация деятельности преподавателя от информационной на научно-организационную деятельность, направленной на активизацию творческой работы студентов.

Соблюдение принципа информационности связано, прежде всего, с информационной насыщенностью ОСТУ, активным использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), систематическим использованием ресурсов Интернет, а также информационных ресурсов дистанционного образования в преподавании всех дисциплин.

Интеллектуальное развитие, формирование интеллектуальной мобильности возможны лишь при условии свободы выбора элементов образовательной деятельности в интеллектуально насыщенной образовательной среде. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории предполагает право студента на осознанный и согласованный с преподавателем выбор темпа, форм и методов обучения, форм выполнения творческих работ, процесса оценивания результатов.

Поскольку целью нашего исследования является формирование интегративного качества личности в ОСТУ, в методологически-целевой блок включены такие факторы влияния среды на формирование интеллектуальной мобильности: органическая интеграция образовательной, научной и инновационной деятельности, коммуникативность, информационный характер и интеллектуальная насыщенность образовательной среды.

Процессуально-содержательный блок выполняет регулятивную функцию и включает в себя педагогические условия и содержание процесса формирования интеллектуальной мобильности, составляющими которого

являются формы, методы, и средства обучения.

Системообразующим ядром структурно-функциональной модели формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в ОСТУ являются следующие выделенные нами педагогические условия: 1) изменение функций участников образовательной среды университета, когда преподаватель является не только транслятором знаний, но и модератором интеллектуальной деятельности студентов, при которой последние становятся активными преобразователями информации; 2) целенаправленное формирование у студентов устойчивой мотивации к интеллектуальной деятельности благодаря учету их индивидуально-психологических особенностей; 3) интеграция содержания общепрофессиональной и иноязычной подготовки, профессионально-техническая направленность изучения иностранного языка с использованием дистанционных курсов и комплекса интеллектуальных игр, направленных на формирование интеллектуальной мобильности.

Реализация задач формирования интеллектуальной мобильности осуществлялась в два последовательных этапа. Цель мотивационно-организационного этапа – выявить уровень мотивации студентов к интеллектуальной деятельности, к обучению в техническом университете и овладению иностранным языком, а также объяснить студентам важность интеллектуальной мобильности для их профессиональной самореализации. Для решения поставленной задачи использовались мотивационные задания, метод «мозгового штурма», метод беседы. Основным этапом формирования интеллектуальной мобильности является деятельностный этап, в процессе которого осуществляется развитие всех компонентов этого качества. Использовались следующие методы: дискуссии, деловые игры, кейс-метод, интеллектуальные игры, метод проектов.

На протяжении всех этапов, в зависимости от их цели и задач предполагается использование различных форм организации в процессе обучения иностранному языку для профессионального общения. Проводились практические занятия, консультации, студенческие научно-практические конференции, олимпиады, конкурсы презентаций, организовывалась самостоятельная работа студентов как в аудитории, так и в домашних условиях. Создание информационного ресурса системы дистанционного обучения (мультимедийного учебного курса) позволило реализовать на практике элементы смешанного обучения.

Особенностью формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в ОСТУ является использование разнообразных средств обучения. Центральное место среди них занимают средства ИКТ, ресурсы сети Интернет как для поиска информации, так и для интерактивного программируемого изучения иностранного языка, электронные учебники, словари, дистанционные курсы.

Завершает модель *результативно-оценочный блок*, который выполняет мониторинговую функцию в исследовании. Составляющими элементами этого блока являются критерии сформированности интеллектуальной мобильности будущих инженеров (мотивационный, когнитивный, операционно-технологический, социально-личностный) с соответствующими показателями, которые в комплексе характеризуют три уровня сформированности этого сложного интегра-

тивного качества личности: репродуктивный, вариативный, креативный [5, с. 10].

Все три блока структурно-функциональной модели формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в ОСТУ взаимосвязаны и действуют как единая педагогическая система. Разработанная структурно-функциональная модель, системообразующим ядром которой является обоснованные педагогические условия, рассматривается нами как эффективный инструментарий формирования интеллектуальной мобильности будущих инженеров в условиях ОСТУ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть / В. П Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 11–17.*
2. *Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.*
3. *Егорова Г. И. Интеллектуализация профессиональной подготовки специалиста технического вуза : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Егорова Галина Ивановна. – Санкт-Петербург, 2005. – 407 с.*
4. *Лузік Е. В. Теоретико-методологічна основа управлінської діяльності освітнім процесом у вищих технічних навчальних закладах: інтегративно-діяльнісний підхід / Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України : європейський вимір / авт. кол. : В. Андрущенко, М. Бойченко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 209–216.*
5. *Міхненко Г. Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Міхненко Галина Едуардівна; Національний авіаційний університет. – К., 2016. – 20 с.*
6. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).*
7. *Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 336 с.*
8. *Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с. – (Серія «Альма-матер»).*
9. *Ярошинська О. О. Середовищий підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / О. О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 4 (Ч. 1). – 2011. – С. 104–109.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Andrushchenko V. P. Osnovni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity na rubezhi stolit' / V. P. Andrushchenko // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2001. – №1. – P. 11–17.*

2. *Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 2. : Osobystisno-oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady / I. D. Bekh. – K. : Lybid', 2003. – 344 p.*
3. *Yegorova G. I. Intellektualizatsiya professional'noy podgotovki spetsialista tekhnicheskogo vuza : dis. … doktora ped. nauk : 13.00.08 / Yegorova Galina Ivanovna. – SPb, 2005. – 407 p.*
4. *Luzik E. V. Teoretyko-metodolohichna osnova upravlins'koi diial'nosti osvitnim protsesom u vyshchykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh: intehratyvno-diyal'nisnyi pidkhid / Filosofs'ko-metodolohichni zasady pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity Ukrainy : yevropeys'kyi vymir / avt. kol. : V. Andrushchenko, M. Boychenko ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – P. 209–216.*
5. *Mikhnenko G. E. Formuvannia intelektual'noi mobil'nosti maybutnikh inzheneriv v umovakh osvitnioho seredovyshcha tekhnichnoho universytetu : avtoref. dis. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / Mikhnenko Galyna Eduardivna; Natsional'nyi aviatsiinyi universytet. – K., 2016. – 20 p.*
6. *Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2002. – 712 p. – (Seriya «Mastera psikhologii»).*
7. *Teoretyko-metodolohichní zasady integratsii zmistu humanitarnoi osvity u vyshchykh navchal'nykh zakladakh nehumanitarnoho profiliu: monohrafiia / za zah. red. G. V. Onkovych. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – 336 p.*
8. *Fitsula M. M. Pedahohika vyhchoi shkoly : navch. posib. / M. M. Fitsula. – K. : Akademvydav, 2006. – 352 p. – (Seriia «Alma-mater»).*
9. *Yaroshyns'ka O. O. Seredovyshchnyi pidkhid v profesiinii osviti: teoretychni zasady ta perspektyvy vprovadzhennia / O. O. Yaroshyns'ka // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – № 4 (1). – 2011. – P. 104–109.*

НЕЖЕЛЬЧЕНКО О.І.,
аспірант, кафедра психології,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ПРОСОЦІАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянута роль просоціальної складової професійної самосвідомості студентів, майбутніх корекційних педагогів. Розкрито розуміння структури та компонентів професійної самосвідомості. Обґрунтовано необхідність посилення гуманістичного виміру розвитку професійної самосвідомості у процесі навчання та виховання студентів-корекційних педагогів. Обґрунтовано, що саме на стратегіях інтерналізації гуманістичних вартостей (участь у благодійних справах, реальна допомога іншому, тренінги «доброти», рольові ігри, психологічна консультація та корекція) треба робити акцент у навчально-виховній роботі майбутнього корекційного педагога. Посилення просоціальної складової професійної самосвідомості на практиці сприятиме зростанню педагогічної культури та компетентності педагога, що відповідає завданням сучасної освіти.

Ключові слова: *просоціальна складова, професійна самосвідоміcть, корекційний педагог, інтерналізація гуманістістичних вартостей.*

В статье рассмотрена роль социальной составляющей профессионального самосознания студентов, будущих коррекционных педагогов. Раскрыто понимание структуры и компонентов профессионального самосознания. Обоснована необходимость усиления гуманистического измерения в развитии профессионального самосознания в процессе обучения и воспитания студентов-коррекционных педагогов. Обосновано, что именно на стратегиях интернализации гуманистических ценностей (участие в благотворительных делах, реальная помощь другому, тренинги «доброты», ролевые игры, психологическая консультация и коррекция) надо делать акцент в учебно-воспитательной

© НЕЖЕЛЬЧЕНКО О.І., 2016

работе будущего коррекционного педагога. Усиление социальной составляющей профессионального самосознания на практике будет способствовать росту педагогической культуры и компетентности педагога, что отвечает задачам современного образования.

Ключевые слова: *просоциальная составляющая, профессиональное самосознание, коррекционный педагог, интернализация гуманистистичних ценностей.*

The article reveals the role of prosocial constituent of self-consciousness of students, future speech therapists. The issue of the structure and the components of professional self-consciousness are revealed. The necessity to strengthen humanistic dimension of the development of professional self-consciousness in the process of teaching and educating students – speech therapists are grounded. It is proved that particularly on the basis of the strategies of humanistic values (participation in charitable activities, real help, trainings of "kindness", role-plays, psychological consultation and correction) should be emphasized in teaching and educational work of a future speech therapist. The strengthening of prosocial constituent of professional self-consciousness in practice will provoke the increase of pedagogical culture and competence of a teacher that corresponds to the tasks of modern education.

Key words: *prosocial constituent, professional self-consciousness, speech therapist, internalization of humanistic values.*

Актуальність проблеми дослідження. Практика педагогічної роботи й сучасні умови нашого буття ставлять досить серйозні вимоги до особистості та її поведінки, а також професіоналізму корекційного педагога. У зв'язку з цим змінюється зміст, рівень, професійно-предметний простір знань і вмінь, що необхідні сучасному корекційному педагогу, значно підвищуються вимоги до нього його професійної компетентності, ефективності педагогічної діяльності. Позитивні зміни педагогічної діяльності беруть свій початок зі змін професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість педагога є інтегральною величиною, яка вміщує у себе різноманітні складові когнітивного, перцептивного, ціннісно-емоційного, мотиваційного характеру. Це особлива професійна Я-концепція, яка вміщує переживання власної самоефективності, усвідомлення етичних норм професії, поведінкових правил, осмислення власної моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми.

Специфікою професійної Я- концепції педагогів, які працюють у галузі корекційної освіти є усвідомлення педагогом важливості просоціальних взаємин, орієнтація на ці взаємини та подальше вміння їх зреалізувати зі своїми учнями. Відтак орієнтація на

просоціальні взаємини є важливою складовою професійної самосвідомості педагога, своєрідною площиною конструювання педагогом гуманного життєвого простору суб'єктів взаємин «педагог–учень». Зростання ваги просоціальної складової професійної Я-концепції педагога є актуальною психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої сприятиме гуманізації педагогічних взаємин. Посилення просоціальної налаштованості самосвідомості педагога якнайкраще слугує розвитку учнів, самореалізації та самовдосконаленню самого педагога та загалом соціальної групи. Лише фахівець із просоціальною професійною самосвідомістю здатен до постійного саморозвитку та ефективного виконання власних професійних функцій. Сьогодні посилення просоціальної складової професійної самосвідомості майбутніх корекційних педагогів постає важливим завданням удрсконалення освітнього процесу у вищій школі.

Мета дослідження – розкрити роль просоціальної складової професійної самосвідомості студентів, майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки науковці досліджують проблему професійної самосвідомості в різних аспектах. Розглядалися труднощі формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів (І. А. Донченко, О. В. Кузніченко), зокрема студентів фармацевтичного університету у процесі фахової підготовки (Н. В. Шварп); проаналізовані особливості розвитку професійної самосвідомості практичних психологів (Л. А. Кльоц, Н. Ф. Шевченко); виокремлені педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю (К. В. Добровольська); визначено соціально-педагогічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів (Н. І. Мащенко). Треба зазначити, що більшість цих публікацій, присвячених проблемам професійної самосвідомості, стосуються фахівців різних видів діяльності. Однак проблема розвитку просоціальнох складової професійної самосвідомості студентів-майбутніх корекційних педагогів й надалі залишається малодослідженою.

Виклад основного матеріалу. Самосвідомість, тобто усвідомлення людиною себе як особистості (власних рис характеру потенційних можливостей, дій і вчинків, їхніх мотивів і наслідків, фізичних, інтелектуальних та моральних рис, стосунків із іншими) є важливим аспектом особистісної зрілості. Відтак професійна самосвідомість є частиною самосвідомості особистості, де відбувається оцінка досягнень, планування напряму саморозвитку, його самоздійснення. Вона є вибірковою діяльністю самосвідомості особистості, підпорядкованої завданню професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта своєї професійної діяльності. Професійна самосвідомість тісно пов'язана з усвідомленням людиною себе в професійній діяльності, тобто змістом професійної самосвідомості є ставлення до професійної діяльності і до себе, як до суб'єкта цієї діяльності. Професійна самосвідомість на думку Н. В. Чепелєвої передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) і професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [6]. Самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій,

психічних рис. Відтак професійна самосвідомість є проекцією структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Професійна самосвідомість визначає розуміння суб'єктом саме тих властивостей та рис особистості, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності. Структура професійної самосвідомості вміщує низку компонентів: когнітивний ("Я-концепція", уявлення про себе, знання свого «Я»), афективно-оцінковий (самооцінка, ставлення до себе, самоповага, самосприйняття тощо) та поведінковий (саморегуляція, самоконтроль, самоствердження, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення тощо). Когнітивний компонент містить усвідомлення людиною себе в системі професійної діяльності, у системі її особистісного розвитку. Поступово складається стійка "Я-концепція", що надає їй відчуття професійної впевненості або невпевненості. В афективно-оцінковому ставленні до себе вирізняють оцінку людиною своїх сьогоднішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) та майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (рефлексивна самооцінка). Третій компонент професійної самосвідомості – поведінковий, це здатність діяти на основі знань про себе та ставлення до себе.

Професійна самосвідомість як інтегративне явище має різні рівні розвитку. І. А. Донченко виділяє три рівні розвитку: концептуальний, регулятивний та особистісний. Перший, найнижчий рівень розвитку професійної самосвідомості названо концептуальним. Критеріями цього рівня професійної самосвідомості є знання про сутність професійної самосвідомості у цілому та зміст її компонентів: професійної Я-концепції, професійної самоорганізації та професійної рефлексії. Другий рівень розвитку професійної самосвідомості – регулятивний. Це рівень умінь, у яких виявляється професійна самосвідомість. Критеріями цього рівня розвитку професійної самосвідомості є рівень сформованості умінь аналізувати власну професійну Я-концепцію, здійснювати професійну самоорганізацію та професійну рефлексію. Третій, особистісний рівень є високим рівнем професійної самосвідомості – це рівень сформованості відповідних властивостей як професійно важливих рис. На цьому рівні студентом усвідомлюється наявність певних властивостей, які виникають на основі професійних знань про складові професійної самосвідомості та вміння їх процесуальної реалізації у професійній діяльності. Показниками цього рівня розвитку професійної самосвідомості є здатність фахівця до самоорганізації власної професійної діяльності (або професійна самоорганізованість), професійна рефлексивність, що полягає у здатності до аналізу власної професійної діяльності та до її зміни [1, с. 88]. Така педагогічна діяльність має бути опертою на просоціальні взаємини. Саме вони, на нашу думку, слугують не лише самореалізації та самовдосконаленню людини в межах соціальної групи, а й розбудові гуманістичних зв'язків між людьми. Поняття «просоціальної» поведінки та відносин з'явилося в психологічній літературі на початку 1960 рр. [7, с. 9]. Просоціальні взаємини забезпечують: а) готовність сприяння іншим в їхніх проблемних обставинах життя, надання допомоги іншим в складних ситуаціях взаємодії, або у вирішенні їхніх життєвих проблем; б) прагнення до взаєморозуміння з іншими учасника-

ми взаємодії, вироблення взаємоприйнятних норм і правил; в) емпатійне реагування в ситуаціях ваємодії; в) міжособистісну атракцію: симпатію, дружбу, товариськість. Вони також забезпечують: а) побудову стратегічної лінії життя, вирішення потреб життєзабезпечення; б) повагу до життєвих принципів і стратегій інших, навіть у тих ситуаціях, коли виникають принципові розбіжності; в) зацікавленість у спільному пошуку найбільш прийнятного рішення загальнозначущих проблем життєдіяльності; е) заохочення всього нового, що виникає в ситуації взаємодії, або в процесі прийняття спільних рішень; ж) схильність до компромісів при вирішенні несуттєвих питань і непохитність у ситуаціях, які зачіпають життєві інтереси [7, с. 10].

Психолог С. А. Михальська вказує на необхідність становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці [4, с. 347]. Інший дослідник О. А. Жирун зауважує, що для формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців існують свої сензитивні періоди, першим з яких є час навчання у вищому навчальному закладі [2]. Саме в цей час майбутні корекційні педагоги засвоюють й здобувають необхідні знання та вміння, що дають змогу усвідомлювати свою певну належність до професійного співтовариства. Студентські роки в житті майбутніх фахівців – особливий етап формування професійної самосвідомості, це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Неувага до формування просоціальної складової професійної Я-концепції, згодом не дозволяє зреалізуватися просоціальним взаєминам корекційного педагога. Відповідно до цієї обставини, ми розглядаємо просоціальні взаємини осіб як певний тип соціально-психологічних взаємин, які формуються опорою на соціальні відносини (цінності, норми, звичаї, санкції, тощо) та відповідають гуманістичним засадничим світоглядовим вартостям. Якщо відбувається відсічення гуманістичного змісту, наприклад, *морального* (дбайливість, чуйність, безкорисливість, доброта, підтримка та допомога тощо) та *почуттєво-перцептивного* (симпатія, співчуття, співпереживання, емпатія) компонентів соціально-психологічних взаємин, то просоціальні взаємини не можуть зреалізуватися. Гуманістичні засадничі вартості є тією критеріальною обставиною, яка дозволяє стверджувати перероставання соціально-психологічних взаємин у просоціальні взаємини, які виявляються в почуттях, мотивах і відповідній поведінці [1, с.48].

Стосовно професійного розвитку самосвідомості студентів–корекційних педагогів у вищій школі, то вона має не лише суспільну спрямованість, а гуманістичне наповнення. Відсічення гуманістичного змісту окремих компонентів соціально-психологічних взаємин не дозволяє виявитися просоціальним взаєминам. Відповідно до цієї обставини, ми розглядаємо просоціальні взаємини осіб як певний тип соціально-психологічних взаємин, які формуються опорою на соціальні відносини (цінності, норми, звичаї, санкції, тощо) та відповідають гуманістичним засадничим світоглядовим вартостям. Якщо відбувається секуляризація гуманістичного змісту *морального* (дбайливість, чуйність, безкорисливість, доброта, підтримка та допомога тощо) та *почуттєво-перцептивного* (симпатія, співчуття, співпереживання, емпатія) компонентів соціально-психологічних взаємин, то просоціальні взаємини не можуть зреалізуватися. Гуманістичні засадничі вартості є тією критеріаль-

ною обставиною, яка дозволяє стверджувати перероста́ння соціально-психологічних взаємин у просоціальні взаємини, які виявляються в почуттях, мотивах і відповідній поведінці. Гуманістичні вартості утверджують самоздійснення людини, віру в людину, у її потенціальність та самоцінність, в позитивність її намірів. Гуманістичний підхід, який реалізується зазвичай в освітніх інститутах педагогами у практиці навчання та виховання заґрунтований на певному типі світогляду. Психологічна концепція просоціальних взаємин найбільше розроблялася також в межах гуманістичної психології К. Роджерсом. У своїй праці «Консультування та психотерапія» автор розглядає консультування як структуровану та вільну від приписів взаємодію, яка породжує самоусвідомлення клієнта та дозволяє зробити йому «… позитивні кроки у світлі його нової орієнтації» [5, с. 25]. Допомагаючими (тобто, просоціальними) взаємини можуть бути, коли вони призводять до покращення життєдіяльності, розвитку особистісної зрілості та людського в людині. Відтак психотерапевтичні, виховні, формуючі взаємини є просоціальними, бо вони створюють певний тип стосунків, які викликають зміну та розвиток її особистості. Такий тип взаємин опертий на конгруентність, прийняття іншого, емпатію, що є основою особистісно-центрованого підходу в психотерапії. На її прикладі можна відстежити наскільки тісно міжособистісні взаємини психотерапевтичної допомоги є просоціальними: вони сприяють інтегрованості особистості, відкритості її досвіду, створюють передумови зростання особистісної зрілості, відповідальності за свій розвиток перед суспільством. Відтак просоціальні взаємини осіб як певна якість соціально-психологічних взаємин є скерованими на покращення соціальності. Просоціальні взаємини ґрунтується на взаємних очікуваннях людей, включаючи відносини соціальної солідарності, які можуть набирати емоційно-чуттєвих, духовних та власне поведінкових форм.

На основі просоціальної складової професійної самосвідомості, а також на основі активного самопізнання студента, розвиваються професійно важливі особистісні риси, які й забезпечують розвиток і формування психологічної готовності до професійної діяльності. Такими професійно важливими особистісними якостями майбутніх корекційних педагогів є комунікативна компетентність, що передбачає набуття ними високого рівня знання мови, її виразних можливостей, засобів переконання; володіння культурою спілкування – етикетної виваженості мовлення; уміння застосовувати досвід мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування. Серед особистісних знань та умінь майбутніх корекційних педагогів, що забезпечують ефект їх емоційно-вольового впливу на процес спілкування, можна виділити: сугестивні уміння (здатність до навіювання, до емоційного впливу на слухача, що дозволяє звертатися не тільки до його розуму, але й до почуттів); перцептивні уміння; здатність емоційно переключатись і використовувати палітру всіх емоційних засобів впливу; уміння знаходити і нестандартно використовувати мовленнєві засоби, адекватні для досягнення конкретної навчальної мети, конкретного комунікативного завдання.

Серйозні вимоги висуваються до формування просоціальної, гуманістичної скерованості професійної самосвідомості особистості корекційного педагога. Він повинен бути глибоко гуманною людиною, яка любить дітей

та намагається їм допомогти. Справжнім корекційним педагогом може стати лише дуже добра й терпляча людина, яка розумно реагує на найпростіші незвичні форми поведінки дітей з обмеженими можливостями. Корекційному педагогові необхідно мати почуття гумору, уміти вчасно м'яко пожартувати з приводу деяких подій і в такий спосіб зняти напругу, запобігти можливому конфлікту. З урахуванням професійної діяльності корекційного педагога йому потрібно мати витримку, високу самосвідомість, бути здатним до самоконтролю [3, с. 41-42].

Висновки. У процесі професійного становлення та розвитку фахівця як суб'єкта професійної діяльності його професійна самосвідомість теж розвивається. Вона є складною інтегральною структурою й у своєму розвитку проходить три етапи: мотиваційно-когнітивний; операційний; особистісно-рефлексивний. Відповідно до зазначених етапів доречно виокремити рівні розвитку професійної самосвідомості, а саме: концептуальний, регулятивний та особистісний. Кожен із цих етапів розвитку професійної самосвідомості корекційного педагога, на нашу думку, не може здійснюватися поза інтерналізацією просоціальної (гуманістичних) вартостей в процесі навчання та виховання майбутнього фахівця. Саме гуманістичні вартості є вагомою складовою професійної Я-концепції. Відтак у навчально-виховній роботі майбутнього корекційного педагога, у формуванні його педагогічної культури та компетентності треба робити акцент на стратегіях інтерналізації гуманістичних вартостей (участь у благодійних справах, реальна допомога іншому, тренінги, вправи, психологічна консультація та корекція). Збагачення навчальних курсів та практики студентів практичним гуманістичним змістом дозволить ліпше інтерналізуватися просоціальним вартостям (доброта, альтруїзм, емпатія тощо) та згодом виявитися у стосунках корекційного педагога з його вихованцями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Донченко І. А. Етапи розвитку професійної самосвідомості фахівця / І. А. Донченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2, Вип. 9. – С. 85-89.*
2. *Жирун О. А. Вплив психологічної готовності до професійної діяльності та формування професійної самосвідомості студентів-редакторів [Електронний ресурс] / О. Жирун. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-1/06_Gurin.pdf.*
3. *Колишкін О. В. Професійна культура майбутніх вчителів-дефектологів / О. В. Колишкін // Теоретичні питання культури, освіти, виховання. – 2012. – № 46. – С. 40-43.*
4. *Михальська С. А. Особливості становлення професійної самосвідомості в юнацькому віці / С. А. Михальська, Н. С. Славіна // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 22. – С. 347-356.*

5. *Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходв в области практической работы / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.*
6. *Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.*
7. *Wispe L. G. Positive forms of social behavior: on overview / L. G. Wispe // The Journal of Social Issues. – 1979. – № 3. – P. 1–19.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Donchenko I. A. Etapi rozvitku profesIynoYi samosvIdomostI fahIvtsya / I. A. Donchenko // Naukoviy vIsnik MikolaYivskogo derzhavnogo unIversitetu ImenI V. O. Suhomlinskogo. Ser. : PsihologIchnI nauki. – 2012. – T. 2, Vip. 9. – S. 85-89.*
2. *Zhirun O. A. Vpliv psihologIchnoYi gotovnostI do profesIynoYi dIyalnostI ta formuvannya profesIynoYi samosvIdomostI studentIv-redaktorIv [Elektronniy resurs] / O. Zhirun. – Rezhim dostupu: http://novyn.kpi.ua/2009-1/06_Gurin.pdf.*
3. *KolishkIn O. V. ProfesIyna kultura maybutnIh vchitelIv-defektologIv / O. V. KolishkIn // TeoretichnI pitannya kulturi, osvIti, vihovannya. – 2012. – # 46. – S. 40-43.*
4. *Mihalska S. A. OsoblivostI stanovlennya profesIynoYi samosvIdomostI v yunatskomu vItsI / S. A. Mihalska, N. S. SlavIna // Problemi suchasnoYi psihologIYi. – 2013. – Vip. 22. – S. 347-356.*
5. *Rodzhers K. Konsultirovanie i psihoterapiya. Noveyshie podhodv v oblasti prakticheskoy rabotyi / K. Rodzhers. – M. : EKSMO-Press, 2000. – 464 s.*
6. *ChepelEva N. V. Formuvannya profesIynoYi kompetentnostI psihologa // AktualnI problemi psihologIYi: naukovI zapiski Institutu psihologIYi Im. G. S. Kostyuka APN UkraYini / za red. Maksimenka S. D. – K. : NIka – Tsentr, 1999. – Vip. 19. – 286 s.*
7. *Wispe L. G. Positive forms of social behavior: on overview / L. G. Wispe // The Journal of Social Issues. – 1979. – # 3. – R. 1–19.*

ОДАЙНИК С.Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, проректор з питань
зовнішнього оцінювання та
моніторингу якості освіти,
доцент кафедри педагогіки,
менеджменту освіти й
інноваційної діяльності, КВНЗ
«Херсонська академія неперервної
освіти», член-кореспондент
Української академії акмеології,
м. Херсон, Україна

МОНІТОРИНГ ЯК ІНФОРМАЦІЙНА ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

У статті теоретично обґрунтовано сутність моніторингу якості освіти як інформаційної основи управління освітою; визначено структуру і завдання моніторингу якості освіти на регіональному рівні; зазначено, що вимірювання й оцінювання якості освіти за допомогою моніторингу дають можливість отримати необхідну інформацію для прийняття відповідного управлінського рішення.

Ключові слова: *моніторинг якості освіти, управління якістю освіти, регіональна освіта.*

В статье теоретически обоснована сущность мониторинга качества образования как информационной основы управления образованием; определены содержательная структура и задачи мониторинга качества образования на региональном уровне; отмечено, что измерения и оценивания качества образования с помощью мониторинга дают возможность получить необходимую информацию для принятия соответствующего управленческого решения.

Ключевые слова: *мониторинг качества образования, управление качеством образования, региональное образование.*

УДК 37.015

© ОДАЙНИК С.Ф., 2016

The article theoretically grounded the essence of monitoring of quality of education as informational base by management of education; it is defined content structure and tasks of monitoring of quality of education at regional level; it is noted that measurement and assessment of quality of education with the help of monitoring gave the opportunity to obtain necessary information for making appropriate management's decision; it is proved that monitoring of quality of education motivated pedagogues for achievement of quality results in educational process and coordinated management activity concerning perfection of effectiveness of work of pedagogues; the attention is focused on the fact that construction of a system of monitoring by quality of education in the region would establish circulation of informational flows and would make the system of education and management more open and transparent.

Key words: *monitoring of quality of education, management by quality of education, regional education.*

Зміни, що сьогодні відбуваються в освіті, спрямовані на оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Для багатьох навчальних закладів одним з основних чинників розвитку є володіння об'єктивною інформацією про результати навчально-виховного процесу відповідно до державних стандартів. Саме ця інформація сприяє прогресу в освітній політиці та впливає на процес прийняття рішень в управлінській сфері, мета яких – оновлення та удосконалення роботи галузі.

Безпосереднім результатом управлінської діяльності є управлінське рішення, що базується на певній інформації. Процес управління передбачає виконання функцій зі збору, передачі, обробки, аналізу інформації і ухвалення відповідних рішень. Інформація має відображати реальний світ, процеси, явища, використовувати при цьому зрозумілу користувачеві мову, бути своєчасною, корисною та необхідною йому.

Для керівників шкіл наявність надійної об'єктивної оперативної інформації про стан освітньої системи набуває особливого значення в сучасний період реформування системи освіти, запровадження нових освітніх та оцінних технологій, зміни змісту освіти тощо. Для того, щоб оцінити ефективність освітнього процесу, використовують моніторинг як основний засіб вивчення якості освіти. Здійснення моніторингу в освіті зараз є актуальним питанням, тому що саме моніторингові дослідження дають можливість цілісно побачити реальний стан освіти. Отже, моніторинг у навчальному закладі, що проводиться незалежною установою, виступає інформаційною основою управління якістю освіти.

Питання моніторингу й оцінювання якості освіти є предметом дослідження значного кола як зарубіжних, так і українських дослідників. Теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу якості освіти досліджували вітчизняні науковці І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек,О. Ляшенко, С. Раков, З. Рябова.

Формування національної системи оцінювання і моніторингу якості освіти є однією з важливих передумов

підвищення якості загальної середньої освіти в Україні. Цій проблемі присвячена низка урядових документів, зокрема Постанови Кабінету Міністрів від 25.08.2004 року № 1095 «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу освіти» та від 31.12.2005 року № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» та інші.

Якість освіти, як основний об'єкт вимірювання у ході моніторингових досліджень, є багатогранною категорією, має складну структуру і потребує комплексного, системного вивчення. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування особистісної компетентності. Вимірювання й оцінювання якості освіти за допомогою моніторингу дає можливість отримати необхідну інформацію для проведення аналітичних досліджень, на підставі яких мають бути вироблені рекомендації для ухвалення відповідного управлінського рішення. Отже, головними завданнями при розв'язанні проблеми запровадження моніторингу як інформаційної основи управління освітою є завдання визначення способів вимірювання складових якості освіти.

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття, зазначимо, що моніторинг якості освіти – це система збирання, оброблення, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновок про стан об'єкта в довільний момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку. Як зазначено в наукових працях, моніторинг – постійне спостереження за певним процесом, явищем з метою виявлення його відповідності нормам, прогнозам, бажаному результату. Моніторинг передбачає наявність певного стандарту, зразка, за яким здійснюють постійне відстеження та коригування процесу, явища, об'єкта відповідно до еталону, який є бажаним результатом [5].

Моніторинг як інструмент дослідження освітньої сфери має досить широке застосування. Його розглядають і як інструмент управління якістю освіти, і як сучасну ефективну інформаційну систему, а також як певну процедуру зі збору даних про об'єкт. Результати моніторингових досліджень можуть бути підґрунтям для експертних висновків. Моніторинг відображає динаміку змін і дозволяє виокремити перспективи розвитку різних аспектів і процесів в освітньому середовищі. [за призначенням (інформаційний та управлінський);

за засобами, що використовуються для проведення моніторингу (педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний);

за ієрархією освітніх систем: інституційний (шкільний або внутрішньошкільний), районний (муніципальний), обласний (регіональний), національний (загальнодержавний, міжнародний);

по відношенню до об'єкта оцінювання (зовнішній та внутрішній).

Реалізація завдань моніторингу передбачає розробку його науково-практичних інструментів. Найбільш доцільними для вирішення завдань моніторингу є методи опитування, експертного оцінювання, спостереження, вивчення документації.

Одним із головних принципів моніторингу є систематичність, системність і комплексність проведення до-

Рис. 1. Основні напрями досліджень в структурі комплексного моніторингу якості освіти [7, с. 88.].

сліджень [7, с. 83.], що передбачають цілісне вивчення даного об'єкту, розгляд його характеристик у динаміці. Зважаючи на це, моніторинг якості освіти як наукова діяльність, що забезпечує інформаційну основу управління освітою, здійснюється комплексно за такими основними напрямами (див. рис. 1).

Отже, моніторинг розглядаємо як управлінську дію, що характеризується трьома складовими, а саме: безперервністю відстеження; виділенням параметрів, факторів, критеріїв; ухваленням управлінського рішення.

Регіональний рівень управління якістю загальної середньої освіти забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику шкільного навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами.

У дослідженнях сучасних учених поняття «регіональна освіта» розкривається як узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, подолання межі між освітніми можливостями різних регі-

онів. Водночас регіональна освіта – це формування самостійної регіональної політики; перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності; створення можливостей для формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти.

Розвиток системи управління якістю освіти регіону – це формування самостійної регіональної політики, розробка та апробація нових моделей управління якістю освіти регіону; впровадження системи моніторингу щодо вивчення та аналізу стану функціонування регіональної освіти; врахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів; зближення місцевих органів влади з реальним життям школи, мобілізація матеріальних та інтелектуальних ресурсів; поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку [3].

Побудова системи моніторингу якості освіти в регіоні налагодить циркуляцію інформаційних потоків і зробить систему освіти та управління нею більш відкритою та прозорою. Умовами для створення системи моніторингу як сучасної інформаційної бази, необхідної для прийняття певних управлінських рішень та прогнозування подальшого розвитку освітньої системи, є:

- створення надійного інструментарію для проведення моніторингових досліджень різних об'єктів системи освіти регіону;
- здійснення постійної оцінки результатів і процесів навчання, якості та ефективності функціонування всієї системи освіти та її окремих компонентів;
- формулювання комплексної оцінки стану освітньої системи регіону та побудова перспективного прогнозу стосовно подальшого розвитку.

У сучасних умовах стрімко зростає попит на інформацію та інформаційні послуги. У зв'язку з цим для опрацювання інформації у закладах освіти використовуються комп'ютерна техніка та цифрові електронні засоби комунікації. На їх основі створюються обчислювальні системи і мережі для накопичення, збереження та перетворення інформації.

Інформаційні ресурси – це сукупність накопиченої інформації, зафіксованої на матеріальному носії у будь-якій формі, що забезпечує її передачу в часі та просторі для вирішення наукових, виробничих, управлінських та інших завдань [визначення якості навчальних досягнень учнів, рівень їх соціалізації;

- визначення зв'язку між успішністю учнів (студентів) і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);
- оцінювання якості кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;
- оцінювання величини впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших факторів;
- аналіз політики держави у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;
- виявлення факторів, які чинять вплив на хід і результати освіт-

ніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або, навіть, і нейтралізації);
- порівняння результатів функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку [8].

Моніторингові дослідження необхідні різним категоріям працівників сфери освіти, адже вони дають можливість одержувати інформацію, що чинить конструктивний вплив на характер і якість освітнього процесу. Моніторинг необхідний органам управління освіти, тобто тим, хто здійснює контроль і ресурсне забезпечення навчально-виховного процесу в школах. Він необхідний тим, хто здійснює методичну підтримку освітнього процесу в школах і за службовим обов'язком має допомагати педагогам підвищувати ефективність їхньої діяльності. Нарешті, і це найважливіше, моніторинг необхідний самим педагогам, тобто тим, хто безпосередньо здійснює навчально-виховний процес.

Виконання програми організації та здійснення моніторингових досліджень дасть можливість управлінцям одержати об'єктивну інформацію про рівень якості освіти в області та використати її для корекції змісту, форм і засобів діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах; створити систему постійного відслідковування процесу формування знань та умінь школярів; забезпечити підвищення кваліфікації педагогів з окремих методичних питань; визначити напрями та перспективи професійного зростання педагогічних працівників; прогнозувати розвиток освіти в області.

Проблема якості освіти та моніторингових досліджень у галузі освіти на сьогодні розглядається як одна з найбільш актуальних у сфері управління закладом освіти. Тому необхідно не тільки із теоретичної, але і з практичної точки зору, внести ясність у вимоги до технології моніторингових досліджень.

Таким чином, становлення моніторингу якості освіти в Україні покликане вирішити проблему інформаційного забезпечення освітньої галузі шляхом інформатизації як усієї системи освіти, так і окремих її складових.

Подальші дослідження варто вести у напрямах пошуку ефективних шляхів реалізації моніторингових досліджень, щодо якості освіти, розробки інструментарію для здійснення моніторингу в закладах освіти, що виступає інформаційною основою управління якістю освіти. Його результати допоможуть адміністрації ухвалити відповідні управлінські рішення для покращення навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Августин Р., Богач Ю. Управління інформаційними зв'язками: Навчальний посібник. – Тернопіль, ТНЕУ. 2013. – 240 с.*
2. *Актуальні проблеми інформаційної безпеки України // Національна безпека і оборона. – 2001. – №1. – С. 2-50.*
3. *Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Людмила Миколаївна Ващенко – К.: ВПЦ «Тираж», 2005. – 380 с.*
4. *Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.*

5. *Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом [Текст] / О. М. Касьянова // Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х.: Видво «Основа», 2004. – Вип. 1 (13). – 96 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»)*
6. *Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні / Т. О. Лукіна // Педагогічна і психологічна науки в Україні: В 5 т. – Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 134 – 144.*
7. *Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія / Т. О. Лукіна. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 298 с.*
8. *Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика/ Т. О. Лукіна – К.: «Шкільний світ» Вид. Л. Галіцина, 2006.– 128 с.*
9. *Одинцов П., Каракозова Е. Информационные модели управления образованием в США (исторический очерк). Режим доступу: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/at22.html*
10. *Ромашко С. М. Опорний конспект лекцій з дисципліни «Інформаційні системи в менеджменті». – Львів: ЛІМ. – 2007. – 49 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Avgustin R., Bogach Yu. UpravlInnya InformatsIynimi zv'yazkami: Navchalniy posIbnik. – TernopIl, TNEU. 2013. – 240 s.*
2. *AktualnI problemi InformatsIynoYi bezpeki UkraYini // NatsIonalna bezpeka I oborona. – 2001. – #1. – S. 2-50.*
3. *Vaschenko L. M. UpravlInnya InnovatsIynimi protsesami v zagalnIy serednIy osvItI regIonu: MonografIya / Lyudmila MikolaYivna Vaschenko – K.: VPTs «Tirazh», 2005. – 380 s.*
4. *Velikiy tlumachniy slovnik suchasnoYi ukraYinskoYi movi/ Uklad. I golov. red. V. T. Busel. – K.; IrpIn: VTF «Perun», 2001. – 1440 s.*
5. *Kasyanova O. M. MonItoring v upravlInnI navchalnim zakladom [Tekst] / O. M. Kasyanova // UpravlInskiy suprovId monItoringu yakostI osvIti / T. B. VolobuEva. – H.: Vidvo «Osnova», 2004. – Vip. 1 (13). – 96 s. (BIblIoteka zhurnalu «UpravlInnya shkoloyu»)*
6. *LukIna T. O. MonItoring yakostI osvIti yak InformatsIyna osnova upravlInnya osvItoyu v UkraYinI / T. O. LukIna // PedagogIchna I psihologIchna nauki v UkraYinI: V 5 t. – T.2. Didaktika, metodika, InformatsIynI tehnologIYi. – K.: PedagogIchna dumka, 2007. – S. 134 – 144.*
7. *LukIna T. O. Derzhavne upravlInnya yakIstyu zagalnoYi serednoYi osvIti v UkraYinI: MonografIya / T. O. LukIna. – K.: Vid-vo NADU, 2004. – 298 s.*
8. *LukIna T. O. MonItoring yakostI osvIti: teorIya I praktika/ T. O. LukIna – K.: «ShkIlniy svIt» Vid. L. GalItsina, 2006.– 128 s.*
9. *Odintsov P., Karakozova E. Informatsionnyie modeli upravleniya obrazovaniem v SShA (istoricheskiy ocherk). Rezhim dostupu: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/at22.html*
10. *Romashko S. M. Oporniy konspekt lektsIy z distsiplIni «InformatsIynI sistemi v menedzhmentI». – LvIv: LIM. – 2007. – 49 s.*

ПРИХОДЬКО О. Б.
доктор біологічних наук, доцент,
завідувач кафедри медичної
біології, паразитології та
генетики, Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ПРО ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ МЕДИЦИНИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЛАБОРАТОРНА ДІАГНОСТИКА ПАРАЗИТАРНИХ ІНВАЗІЙ»

Лаборант-бакалавр виконує багато функцій, тому він повинен мати глибоку професійну підготовку. У роботі розкриваються особливості навчання студентів з дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій» на кафедрі медичної біології, паразитології та генетики. Аналізується значення позааудиторної самостійної роботи студентів, адже збільшення її кількості є одним з головних принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Також наголошується, щоякісна підготовка бакалаврів медицини залежить від педагогічної діяльності викладачів, та рівня їх компетентності. У статті проаналізовано деякі сучасні методи оцінювання роботи викладачів та показані основні напрямки її покращення. Доведено доцільність використання методичних та наукових матеріалів, напрацьованих кафедрою медичної біології для підвищення рівня викладання та засвоєння дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій»

Ключові слова: *лабораторна діагностика, паразитарні хвороби, педагогічна майстерність.*

Лаборант-бакалавр исполняет множество функций, поэтому он должен иметь глубокую профессиональную подготовку. В работе раскрываются особенности подготовки студентов по дисциплине «Лабораторная диагностика паразитарных инвазий» на кафедре

УДК 61:378.147 **© ПРИХОДЬКО О. Б. 2016**

медицинской биологии, паразитологии и генетики. Анализируется значение внеаудиторной самостоятельной работы студентов, поскольку увеличение её количества является одним из главных принципов кредитно-модульной системы организации учебного процесса. Также отмечается то, что качественная подготовка бакалавров медицины зависит от педагогической деятельности преподавателей и уровня их компетентности. В статье проанализировано некоторые современные методыоценивания работы преподавателей и показаны основные пути её улучшения. Доказано целесообразность использования методических и научных материалов, наработанных кафедрой медицинской биологии для повышения уровня преподавания и усвоения дисциплины «Лабораторная диагностика паразитарных инвазий».

Ключевые слова: *лабораторная диагностика, паразитарные болезни, педагогическое мастерство.*

A laboratory assistant bachelor carry out a lot of function, that is why he should got a deep professional training. This article opened particular qualities of students training on chair of medical biology, parasitology and genetics on discipline named "Laboratory diagnostic of parasitic diseases". Analyzed significance of extracurricular independent work of students since increasing of its quantity is one of the major principles of credit-module system of educational process organization. We note also that qualitative preparation of bachelors of medicine depends on pedagogical activity of teachers and level of their competence. In the article was made analysis of some modern methods of teachers work estimation and was showed the basic ways of its improvement. Was proved expediency of methodical and scientific materials using, that turned out by chair of medical biology for rising of teaching level and learning of discipline "Laboratory diagnostic of parasitic diseases".

Key words: *laboratory diagnostics, parasitic diseases, pedagogical skills.*

Вступ. Пройшло 10 років після підписання нашою державою Болонської конвенції щодо реформування вищої освіти відповідно до європейських стандартів, але й сьогодні ця проблема залишається актуальною, особливо для медичної освіти, тому що «підготовка лікарських кадрів в Україні в даний час не задовольняє ні суспільство, ні охорону здоров'я [5]». Успішна діяльність лікаря залежить від декількох складових: набутих знань, досвіду та ефективної роботи лабораторної служби [11]. Саме результати лабораторних досліджень про стан організму пацієнта дозволяють лікарю діагностувати захворювання та контролювати його перебіг. Підготовка фахівців лабораторної служби з кваліфікацією «бакалавр медицини» здійснюється в деяких медичних ВНЗ України III – IV

рівнів акредитації. Лаборант-бакалавр виконує близько 25 функцій, тому він повинен мати глибоку професійну підготовку. За Пішаком В.П., клінічний потенціал лабораторної діагностики має кілька джерел, одним з яких є біологія [11].

Основна частина. На кафедрі медичної біології, паразитології та генетики ЗДМУ підготовку фахівців за спеціальністю «Лабораторна діагностика» здійснюють на 1-ому та 4-ому курсах за різними програмами та кількістю годин. На першому курсі робоча навчальна програма з дисципліни «Медична біологія» складається з 144 годин, з них 72(50%) аудиторних та 72 (50%) позааудиторних. На четвертому курсі згідно з вимогами робочої навчальної програми з навчальної дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій» затвердженої Центральним методичним кабінетом підготовки молодших спеціалістів МОЗ України від 20 травня 2014 року, студенти вивчають предмет в об'ємі 108 годин: 40 (37,04%) - лекції та практичні заняття і 68(62,96%) – самостійна робота. Таким чином, на 4-ому курсі акцент з аудиторного навчання переноситься на позааудиторне, а, як відомо, збільшення самостійної роботи студентів (СРС) є одним з головних принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Підвищення якості освіти має багато засобів та напрямів і СРС відіграє важливу роль у підготовці висококваліфікованих майбутніх медичних фахівців[2, 5, 14, 15].

Про взаємодію вчитель-учень(викладач-студент) ще в XVII ст. відомий чеський педагог Я. Коменський у своїй концепції вказував, що вчитель повинен менше вчити, а учень більше вчитися [6]. Але це не значить, що зменшується роль викладача у навчальному процесі. Навпаки, рівень знань та вмінь студентів прямо пропорційно залежить від активної роботи та досвіду викладача, який повинен безперервно працювати над поліпшенням аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Отже, підвищення якості освіти у медичних ВНЗ в значній мірі залежить від рівня кваліфікації викладача, але єдиної системи оцінювання його педагогічної компетентності в Україні немає.

Натомість, ВНЗ США впроваджують стандарти педагогічної компетентності викладачів з метою посилити вимоги до процесу викладання навчальних дисциплін [3,4]. Для цього вони використовують 2 типа тестів з оцінювання: педагогічної компетентності викладачів та педагогічної компетентності викладачів з навчальної дисципліни. Перша – висвітлює якість педагогічної діяльності, друга – рівень знань з навчальної дисципліни, методику її викладання та діагностування рівня знань студентів. Загалом тести мають біля 15 показників. У США ліцензування викладання навчальної дисципліни є результатом позитивного тестування педагогічної компетентності педагогів з даного предмету.

В Україні подібні стандарти оцінювання педагогічної діяльності викладачів відсутні, хоча їх рівень знань, умінь, навичок та досвід цікавлять батьків та їхніх дітей, майбутніх студентів, вищий навчальний заклад і суспільство. Для діагностування та поліпшення педагогічної діяльності викладачів ще на початку реформування медичної освіти на кафедрі були підготовлені методичні рекомендації «Аналіз діяльності викладача ВНЗ на лекції та практичному занятті», які акцентують увагу викладачів на загально педагогічних аспектах методики викладання спеціальних дисциплін

[8,9]. Методика аналізу педагогічної діяльності включає 6 розділів, серед якихнайважливіші «Бланк спостереження» (містить біля 40 показників на лекції, та 50 - на практичному занятті) та «Бланк оцінки» (9 оцінок діяльності викладача на лекції, 11- на практичному занятті).

Для аналізу та оцінки діяльності викладача пропонуються наступні параметри: представлення інформації, активізація пізнавальної діяльності студентів, створення необхідного настрою, керівництво роботою студентів (на лекції), оцінка якості мови, організація практичної діяльності студентів (на практичному занятті), організація контролю та оцінки (на практичному занятті), використання можливостей нових інформаційних технологій в процесі навчання. Відпрацювавши алгоритми аналізу діяльності колег, можна аналізувати свою роботу, пам'ятаючи, що об'єктивну оцінку можна отримати тільки порівнюючи свої результати з результатами інших викладачів, які відвідали Ваші лекції або практичні заняття. Самоаналіз роботи повинен закінчуватися складанням плану підвищення педагогічної майстерності [8].

На наш погляд ця методика певною мірою поєднує обидва розглянутих вище типи тестування педагогічної компетентності викладачів США і стимулює викладачів кафедри постійно працювати над удосконаленням лекційних та практичних занять, а також над підвищенням якості організації СРС.

Наразі, навчальний процес підготовки бакалаврів медицини має деякі особливості при проведенні аудиторних та позааудиторних занять, як на першому, так і на четвертому курсах.

Наприклад, студентські лекції читаються у великих групах (200-300 студентів) для спеціальностей широкого спрямування (лікарі загальної практики, педіатри) та малих (30-50 студентів) для спеціальностей вузького спрямування (лаборанти-бакалаври, лікарі-лаборанти). В зв'язку з цим, в залежності від аудиторії,існують суттєві відмінності у викладанні лекційного матеріалу [7,13]. Так, для великих груп рекомендується проактивна лекція (презентація), в якій передбачається результат та вживаються заходи для його забезпечення і домінуючою особою в аудиторії є лектор. Саме такі лекційні заняття обов'язково проходять на перших трьох курсах навчання.

Для малих груп пропонуються інтерактивні лекції, де лектор і студенти взаємодіють на рівних. В малій аудиторії складається зовсім інша педагогічна ситуація: може відбуватися обмін інформацією, лекція може корегуватися в залежності від реакції аудиторії, організується зворотній зв'язок та ін.Але якщо порівняти студентів-лаборантів 1 курсу зі студентами-лаборантами 4 курсу, то вони істотно відрізняються: за віком, рівнем підготовки та зацікавленістю в отриманні інформації.

Новітні досягнення у вивченні діяльності мозку людини показали, що він досягає стадії сформованості у віці 20 і більше років [14]. Тому, не можна використовувати одну і ту ж методику навчання на першому та на старших курсах ВНЗ. Різна кількість аудиторних та позааудиторних годин для I та IV курсів якраз і враховує ці відмінності. Але головні морфологічні, чи біохімічні ознаки будь-якої особи є генетично детермінованими, як, наприклад, темперамент, і зберігаються протягом життя без змін. Тобто, якщо студент на першому курсі був активною і емоційною людиною, то таким він залишиться і на четвертому курсі.

Також не змінюється з віком коефі-

цієнт інтелектуальності IQ, який теж генетичного детермінований і ніякі освітні програми не спроможні його підвищити [14].

Слід також зауважити, що засвоєння інформації студентами залежить від того чи іншого типу інформаційного метаболізму [1].

Щодо рівня підготовки, то звичайно він значно вищий у четвертокурсників і вони більше готові та спроможні до сприйняття дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій». По-перше, вони у 5-ому та 7-ому семестрах на кафедрі мікробіології вивчали патогенних найпростіших в об'ємі 9,5 год., а по-друге, на кафедрі дерматовенерології, теж у сьомому семестрі, вивчали діагностичні ознаки трихомоніазу, корости, демодекозу протягом 7,5 год. Загалом це 17 годин вивчення матеріалу, який безпосередньо входить в програму дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій» і вже не сприймається студентами як новий, хоча висвітлюється на кафедрі медичної біології під зовсім іншим кутом, в іншій формі, тому і викликає зацікавленість в отриманні інформації.

Є різні форми подачі лекційного матеріалу. Одна із них – «Лекція із заздалегідь запланованими помилками», але вона не завжди приносить позитивний результат, тому використовувати її для студентів-медиків не бажано [7].

Натомість, на всіх лекціях (12 год) та практичних заняттях (28 год) кафедра акцентує увагу студентів 4-го курсу на диференціальній діагностиці збудників паразитарних хвороб, цим застерігаючи їх від можливих помилок у майбутньому.

Наприклад, діагностика амебіазу, який може викликати кишкові та позакишкові ускладнення, має біля 19 складових клінічних досліджень та 10 паразитологічних, тому його диференціальний діагноз за Пішаком В.П. і спів. [10,12], проводять з балантидіазом, шигельозом, кишковим шистосомозом, неспецифічним виразковим колітом, пухлинами кишечнику, ехінококовою кістою, бактеріальними абсцесами тощо.

На лекції по діагностиці трематодозів, наприклад, фасціольозу, теж відмічаємо його диференціацію з іншими гельмінтозами, оскільки поліморфізм його клінічних проявів викликає значні труднощі. Так, хвору С., 8-и років, консультували, лікували та діагностували майже 4 місяці спочатку педіатр, потім інфекціоніст, гематолог, працівник клінічної лабораторної служби, цитолог і врешті решт лише паразитолог встановив діагноз - фасціольоз [10]. Загалом, подібні приклади використовуються також по іншим темам аудиторних занять.

Відносно організації СРС слід зауважити, що для лаборантів-бакалаврів самостійність є професійно необхідною, адже від правильності прийнятого ними рішення буде залежати здоров'я людини.

За типовою програмою з навчальної дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій» для СРС рекомендується опрацювання 17 тем, які не розглядаються на аудиторних заняттях. Кожна з них розрахована на 4 год. Для оптимізації СРС викладачі кафедри розробили методичні рекомендації до кожної теми, де вказані завдання, література, адреси сайтів в Інтернеті та ін. Розглянемо деякі з них.

Наприклад, до першої теми «Роль вчених у розвитку паразитології» рекомендується охарактеризувати внесок академіка О.П. Маркевича в розвиток різних напрямів паразитологічної науки в Україні, його міжнародний

авторитет, про який свідчать 39 таксонів тварин, названих в його честь, зокрема Entamoeba markewitschi Chebotarev, 1956.

Для засвоєння теми «Кліщі збудники хвороб…» пропонується ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо збору та визначення алергенних кліщів. Ці рекомендації розроблені викладачами кафедри та затверджені МОЗ України.

Для опрацювання теми «Комахи – збудники і переносники захворювань» студенти використовуютьмонографії «Кровосисні мокреці» та «Кровосисні двокрилі степового Придніпров'я», написані викладачами кафедри.

Висновок.Якісна підготовка бакалаврівмедицини залежить як від педагогічної діяльності викладачів, так і від сумлінного навчання студентів. Для покращення викладання та засвоєння дисципліни «Лабораторнадіагностика паразитарних інвазій» викладачі та студенти активно використовують методичні та наукові матеріали, напрацьовані кафедрою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бількевич Н.А. Деякі особливості засвоєння інформації студентами з різним типом інформаційного метаболізму /Н.А. Бількевич //Медична освіта. – 2012. – №4. – С.32-35.*
2. *Бойчук Т.М. Сервер дистанційного навчання БДМУ – ефективний інструмент організації та контролю самостійної роботи студентів/ Т.М. Бойчук, І.В. Геруш, В.М. Ходоровський // Медична освіта. – 2013. – №2. – С.73-76.*
3. *Зварич І. Впровадження стандартів оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США / І. Зварич // Вища школа. – 2012. – №2 – С.42-51.*
4. *Зварич І. Тестування педагогічної компетентності викладачів США / І. Зварич // Вища освіта України. – 2012. – №4. – С.92-99.*
5. *Колесник Ю.М. Деякі аспекти реформування вищої медичної освіти /Ю.М. Колесник, Ю.М. Нерянов, М.О. Авраменко [та ін.] Медична освіта. – 2013. – №2 – С.69-72.*
6. *Коменский Я. Великая дидактика // Избр. пед. сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – т.1. – 350с.*
7. *Котляренко Л.Т. Особливості використання інформаційних технологій на лекційних заняттях / Л.Т. Котляренко, І.М. Кліщ, І.Я. Господарський [та ін.] // Медична освіта. – 2010. – № 3. – С.105-108.*
8. *Павличенко В.И. Анализ деятельности преподавателя вуза на лекции и практическом занятии (Методические рекомендации) / В.И. Павличенко, Н.А. Иванькова // ЗГМУ, Запорожье. – 2005. – 18с.*
9. *Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]. – К.: Знання, 2007. – 495с.*
10. *Пішак В.П. Паразитарні хвороби в дітей / В.П. Пішак, Ю.І. Бажора, О.П. Волосовець [та ін.] – Чернівці: БДМУ, 2007. – 452с.*

11. *Пішак В.П. До концепції підготовки бакалаврів медицини за спеціальністю «Лабораторна діагностика» / В.П.Пішак, Ю.Т. Ахтемійчук, І.Ю. Олійник // Медична освіта. – 2009. – №4. – С.5-7.*
12. *Пішак В.П. Лабораторна діагностика паразитарних інвазій / В.П. Пішак, Р.Є. Булик, О.І. Захарчук. – Чернівці: Медуніверситет, 2012. – 284с.*
13. *Пішак В.П. З досвіду застосування кейс – методу та проактивної презентації при читанні лекційного матеріалу / В.П.Пішак, О.І. Захарчук, М.І.Кривчанська // Медична освіта. – 2013. – №1. –с.16-20*
14. *Тарутіна З. Новітні досягнення у вивченні людини як засіб підвищення якості вищої освіти / З. Тарутіна // Вища освіта України. – 2013. – №4. – С.45-51.*
15. *Швед М.І. Нові технології удосконалення самостійної роботи студентів на кафедрі внутрішньої медицини №1 /М.І.Швед, Л.П.Бондар, Л.П.Мазур [та ін.] // Медична освіта. – 2010. – №2. – С.143-145.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Bil`kevy`ch, N.A. (2012) Deyaki osoblivosti zasvoennya informatsiyi studentami z riznim tipom informatsiynogo metabolizmu [Some features of the assimilation of information by students with different typesof information metabolism] Medy`chna osvita, (4), 32 – 35.*
2. *Bojchuk, T.M., Gerush, I.V., Xodorovs`ky`j, V.M. (2013) Server distantsiynogo navchannya BDMU – efektivniy instrument organizatsiyi ta kontrolyu samostiynoyi roboti studentiv [Server BSMU – effective distance learning tool sandcontrol organization of independent work of students] Medy`chnaosvita, (2), 73 – 76.*
3. *Zvary`ch, I. (2012) Vprovadzhennya standartiv otsinyuvannya pedagogichnoyi kompetentnosti vikladachiv u vischih navchalnih zakladah SShA [Implementation of standards assessment of pedagogical competence of teachers in higher education institutions in the USA] Vy`shhashkola, (2), 42 – 51.*
4. *Zvary`ch, I. (2012) Testuvannya pedagogichnoyi kompetentnosti vikladachiv SShA [Testing pedagogical competence of teachers USA] Vy`shha osvita Ukrayiny`, (4),92 – 99.*
5. *Kolesny`k,Yu.M. Neryanov.Yu.M., Avramenko.M.O (2013). Deyaki aspekti reformuvannya vischoyi medichnoyi osviti [Some aspects of the reform of higher medical education].Medy`chnaosvita, (2), 69 – 72.*
6. *Komensky`j,Ya. (1982) Velikaya didaktika [The Great didactic] M.: Pedagogy`ka, 552 s.*
7. *Kotlyarenko,L.T. Klishh,I.M., Kotlyarenko,L.T., Gospodars`ky,I.Ya. (2010). Osoblivosti vikoristannya informatsiynih tehnologiy na lektsiynih zanyattyah [Features of the use of information technology for lectures. Medy`chnaosvita] (3), 105 – 108.*
8. *Pavly`chenko, V.Y`., Y`van`kova, N.A. (2005) Analiz deyatelnosti prepodavatelya vuza na lektsii i prakticheskom zanyatii (Metodicheskie rekomendatsii) [Analysis of activities of highschool teachers on lecture and practical training (Guidelines)]. Zaporozhe: ZGMU.*

9. *Kurlyand, Z.N., XmelyukR.I., Semenova A.V. (2007). Pedagogika vischoyi shkoli [Higher Education Pedagogy].K.: Znannya, 306 s.*
10. *Pishak, V.P., Bazhora, Yu.I., Volosovecz`, O.P. (2007) Parazitarni hvorobi v ditey [Parasitic diseases in children]. Chernivci: BDMU, 452 s.*
11. *Pishak, V.P. Axtemijchuk, T.Yu., Olijny`k, I.Yu. (2009) Do kontseptsiyi pidgotovki bakalavriv meditsini za spetsialnistyu «laboratorna diagnostika» [By the concept of Bachelorof Medicine specialty "Laboratory diagnosis"]. Medy`chnaosvita, (4), 5 – 7.*
12. *Pishak, V.P. Buly`k, R.Ye., ZaxarchukO.I. (2012) Laboratorna diagnostika parazitarnih invaziy [Laboratory diagnosis of parasitic infestations]. Chernivci: Meduniiuniversy`tet, 431 s.*
13. *Pishak, V.P., Zaxarchuk, O.I., Kry`vchans`ka, M.I. (2013). Z dosvidu zastosuvannya keys – metodu ta proaktivnoyi prezentatsiyi pri chitanni lektsiynogo materialu [With the experience of case – method and proactive presentation reading lectures. Medy`chnaosvita], (1) 16 – 20.*
14. *Tarutina, Z. (2013) Novitni dosyagnennya u vivchenni lyudini yak zasib pidvischennya yakosti vischoyi osviti [Recent advance in the study of people as a means of improving the quality of higher education] Vy`shhao svita Ukrayiny,(4), 45 – 51.*
15. *Shved, M.I., Bondar, L.P., Mazur, L.P. (2010) Novi tehnologiyi udoskonalennya samostiynoyi roboti studentiv na kafedri vnutrishnoyi meditsini №1. [New technologies improving students' independent work at the Department of nternal Medicine №1]. Medy`chnaosvita, (2), 143 – 145.*

ADRIANA PRIZEL-KANIA,
Jagiellonian University,
The Center for Polish Language and
Culture in the World,
Krakow, Poland

POSSIBILITIES FOR ONLINE SPEAKING PRACTICE IN LANGUAGE EDUCATION : A REVIEW OF POSSIBILITIES

The paper explores the use of the interactive tools for practicing oral production and interaction in a foreign language created as part of the SpeakApps project, funded by the European Commission within the Lifelong Learning Programme. Its primary goal was to provide holistic ICT-based services and pedagogies for practicing oral competencies online. The paper describes two tools designed to develop oral interaction skills in a foreign language: Tandem and Videochat, as well as a tool for practising oral production (Langblog). The Tandem tool is a content management system that facilitates the distribution of different materials to students engaged in tasks carried out synchronously. Videochat is a videoconferencing and recording tool devised for small-group work. Langblog is a spoken blog with the possibility of recording audio, video or written contributions. The main purpose of the article is to describe the technical potential of these tools from the pedagogical perspective. As a background for the presentation of the products generated by the SpeakApps project it includes a review of the tools and applications available for oral communication (and those most commonly used by language teachers) and an analysis of the data obtained from a survey study involving 640 students of foreign languages. These data provided the starting point for the design of action-oriented activities.

Key words: *speaking, oral production, interaction, ICT tools, language education*

© ADRIANA PRIZEL-KANIA, 2016

Introduction

When we think of foreign language learning and teaching, we mean mastering communicative language skills combined with a sustainable development of grammar and lexical competencies. One of the areas that pose a challenge in language education (both in face-to-face and distance modes) is the development of speaking skills.

Speaking is one of the hardest skills to put into practice for a number of reasons. First of all, formal second or foreign language learning settings do not provide enough time for everyone to practice during the lessons. Secondly, the ephemeral nature of speaking makes it difficult for learners to obtain proper feedback on their performance from the teachers, which prevents them from properly revising and improving their oral skills. Although trained teachers have some efficient methods to assess students' utterances, sometimes it is hard to control both group discussions as a whole and individual learners' productions.

Another important factor is time constraints. When the class has many students and the time for practising language is limited by the formal frames (length of the course, syllabus etc.), it seems to be difficult to provide each student with a sufficient amount of time for speaking. Usually, when the group is large, other students can become bored with listening to others' production for a long time.

All these challenges were the inspiration for developing the SpeakApps project,[1] aiming to create ICT-based applications that would help the language education community to teach and learn speaking in a foreign language. During the first phase of the project, the main focus was to research the user requirements (of the teachers and learners of six languages: English, Catalan, Dutch, Irish, Swedish, and Polish). The collected data served as input for designing and developing three tools for practising oral production and interaction. The SpeakApps and other tools that may be suitable for developing oral skills in a foreign language will be described in a more detailed way in the following two sections.

2. Review of tools and related literature

2.1 Review of tools for speaking online

During the last decade, computer-mediated communication has played a very important role in language education, primarily by offering learners opportunities to engage in real-time synchronous and asynchronous communication. Nowadays, Web 2.0 tools give language teachers new possibilities for creating speaking activities outside the classroom. Applications used for the practice of spo-

1 The SpeakApps project was conducted in two phases in six European universities: Universitat Oberta de Catalunya, Dublin City University, the University of Groningen, University Jyväskylä, and the Centre for Polish Language and Culture in the World at the Jagiellonian University in Krakow. More information about the project can be found at: www.speakapps.eu.

ken skills can be divided into three categories according to the type of practice they can promote:

- Production
- Asynchronous interaction
- Synchronous interaction

There are many tools that enable students to record their speech and send the file to their teacher, such as voice or video recording systems (e.g. Windows Voice Recorder), which can be easily installed on any device. The audio or video files can then be uploaded to LMS platforms, websites, or blogs. There are also applications that enable audio recording and automatically send the file to a teacher without installing any software (e.g. MailVo, Vocaroo). For asynchronous communication students can use voiceboards (e.g. Wimba Voice), which are oral versions of email or forums. Instead of written comments or messages, students can record voice messages and send them to a person or a group. Another system that can be used for language learning purposes is Intervue, which allows the user to create interview questions and gather video responses from other participants. These responses can be designated as either private or public and downloadable. For synchronous communication, audio chats or videoconferencing tools can be used for real-time dialogues, presentations, role-play activities or debates. Some of the audio and videoconferencing tools available to the general public can also be useful to the language education community, e.g. Skype, Google Talk, Google+, Adobe Connect, Elluminate, or Webex.

As we can see from this short description, there are many tools that can be used for educational purposes by those teachers who are likely to seek new solutions. With such a large range of possibilities, teachers and students need to decide which of the available options best suit their educational needs. All of the tools can be adopted in language education but when we choose the tool we should take into consideration such technological aspects as:

- the kind of equipment needed;
- the technical requirements;
- the ease in application/tool use;
- the number of applications needed; and
- whether the recordings are to be placed within the public or private space.

Nowadays, there are a large number of ICT applications that can be used for education purposes and help teachers extend the time devoted to practising oral skills; however, before the final decision to incorporate a tool into the educational process is made, all the issues identified above should be taken into consideration by the teacher.

2.2 Technology vs. methodology

The tools and applications mentioned in the previous section were originally developed with a view to enabling distance communication as well as the creation of audio or video materials with the aim of making them public. Creative teachers acquainted with ICT have for a long time incorporated these tools in language education. Each of them has a list of those applications which, according to them, best lend themselves to educational goals. Often, however, such a list of tools is created on the basis of a teacher's personal preferences, the degree to which they have mastered the to use of these applications, their availability and capacity (something especially significant when using a video option), as well as whether they can be used free of charge. Teachers also need to take into consideration the learners' preferences with regard to consent or its absence in making the materials prepared by them public on the Internet (some of those

tools mentioned previously have limited options in terms of establishing privacy or creating a closed group). For the reasons indicated above, the methodological potential of the means applied often becomes secondary. It is worth at this point to recall the words of Kozma, who argues that "in good designs, a medium's capabilities enable methods and the methods that are used take advantage of these capabilities. If media are going to influence learning, method must be confounded with the medium. Media must be designed to give us powerful new methods, and our methods must take appropriate advantage of a medium's capabilities" (Kozma, 1994, p. 16).

Having in mind the technical constraints, teachers should consider the following questions relative to the potential of using the tools from the didactic point of view:

- What kind of activities can we design with this tool?
- What kind of input can we provide?
- Is it easy to find the students' recording and provide the feedback?
- Is it possible to be informed every time when a new recording is uploaded?
- What type of oral competencies can be developed with the use of a selected tool: production or interaction?

Selected tools should serve as a medium for the deployment of an action-oriented approach to language teaching, as encouraged by the *Common European Framework of Reference for Languages*. In this document we read that "[t]asks are a feature of everyday life in the personal, public, educational or occupational domains. Task accomplishment by an individual involves the strategic activation of specific competences in order to carry out a set of purposeful actions in a particular domain with a clearly defined goal and specific outcome" (Council of Europe, 2001, p. 157). Based on the task definitions, we can point to the most important aspects of pedagogical design:

- tasks should involve learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language (Nunan, 1989);
- the target language is used for communicative purposes in order to achieve a specific outcome (Willis, 1996);
- there should be a connection with comparable real world activities; and
- task completion has some sort of priority (Skehan, 1998).

It is important to remember that every technique, method and means incorporated into the teaching process ought to be subordinated to didactic considerations. It should not merely constitute in itself an additional attraction or embellishment to the lesson. One should not lose sight of the pedagogical dimension in the use of new didactic means that are interesting to and meet the expectations of the learners. Educational success is dependent in equal measure on linguistic abilities and knowledge as well as the attitude towards the language, motivation, the level of language anxiety, and other of student variables.

In developing speaking competence in a foreign language, the learning process needs to be differentiated from the creation of additional possibilities for language practice. The element differentiating teaching and learning from the exercising of oral communication skills is the ability to obtain support or feedback from the teacher or from one's interaction partners (peer feedback). The ability to self-assess one's own language skills is also of key importance.

Students should be aware of what aspects they need to take into account. The

criteria (such as: pronunciation, grammatical correctness, speech rate, accent, intonation or using silence-fillers etc.) should be provided by the teachers. A solution that works well in practice is to conduct internal (but also, possibly, online) training sessions for learners on how to assess their speaking in a foreign language. During such training sessions, students can listen to sample recordings and evaluate them according to the set criteria. This gives them practice that can be used for self-correction and self-evaluation, or for providing peer feedback.

The self-evaluation process is very important because the ability to self-assess increases the efficiency of foreign language learning. "Self-assessment produces learners who are more active and focused, and better placed to assess their own progress in terms of communication" (Harris, 2005). That is why teachers should encourage students to record and listen to their own oral production (if possible, students should also record their conversations in a foreign language because there is a significant difference between the conventions of oral production and those of oral interaction).

All the above-mentioned aspects, together with the results of the survey research conducted during the initial phase of the SpeakApps project, constitute the grounding for the tools designed and created to improve the skills of production and interaction in a foreign language.

3. The study: method, data presentation and discussion

The first step in the project was the identification of students' and teachers' requirements. Teachers shared their grievances and expectations in short video statements posted on YouTube (SpeakApps group: Teachers Voices). The research involved teachers of the following languages: Catalan, Irish Gaelic, Dutch, and Polish as a foreign language. The most commonly repeated complaints included time limitations, difficulties in remembering or writing down the most frequent mistakes made by learners and in providing them with relevant support for further language development.

The questions that the learners were asked focused on the following aspects: personal data, domains intended for the use of the foreign language learnt, difficulties with oral communication in the language, and their ways of overcoming this through the use of existing ICT applications for educational purposes. Given the extensive scope of the research, only the information of primary relevance to the present exposition will be cited, concerning the fine-tuning of the newly-created SpeakApps applications to the needs and preferences of the students surveyed.

3.1 Data presentation and analysis

The survey polled 640 respondents – individuals learning one of the four languages: Catalan (76), Irish Gaelic (240), Dutch (180) and Polish (142) as a foreign or second language. Women dominated among the respondents.

Individuals of various ages took part in the research, the largest group being respondents aged between 18 and 34, mostly university students or working adults. Detailed information on the age categories is provided in Table 2.

When asked which language skill was the most important for them, the respondents unanimously pointed to oral communication, placing speaking and listening in the first positions.

The next question concerned the difficulty in mastering these skills while learning the said languages. Here the proportions break down into two different patterns. Those learning

Table 1. Distribution of respondents by sex

	Female	Male
PL	73%	27%
CAT	75%	25%
NL	62%	38%
GA	75%	25%

Table 2. Distribution of respondents by age

Age	Under 18	18-24	25-34	35-44	45-64	Over 65
PL	0%	67%	25%	4%	4%	1%
CAT	0%	8%	25%	28%	37%	3%
NL	0%	21%	51%	22%	7%	0%
GA	1%	85%	8%	4%	2%	0%

Table 3. The most important foreign language skills indicated by respondents

	Speaking	Listening
PL	85% stated “extremely important”	70% stated “extremely important”
CAT	78% stated “extremely important”	83% stated “extremely important”
NL	84% stated “extremely important”	78% stated “extremely important”
GA	90% stated “extremely important”	74% stated “extremely important”

Table 4. The most often used social domains indicated by respondents

	Facebook	Google+	LinkedIn	Twitter	MSN
PL	93	32	13	15	14
CAT	85	62	9	10	37
NL	87	36	34	11	16
GA	96	26	8	29	17

Polish and Dutch indicated that for them mastering the art of speaking was difficult or very difficult (62% replied "difficult" or "very difficult" in the group learning Polish while 79% replied that speaking was "difficult" or "very difficult" among those learning Dutch). Lower indicators of difficulty were noted in the case of Catalan (only 34% replied that it was "difficult" or "very difficult') and Irish Gaelic (44% of replies being "difficult" or "very difficult"). This state of affairs results from the status of these languages. The majority of those questioned about Irish Gaelic or Catalan were inhabitants, respectively, of Ireland or Spain, who were learning these languages as second and had opportunities to use them in everyday communication situations, while Dutch and Polish were foreign languages for the respondents.

The next step is an analysis of the gathered data relating to language functioning in the social media as well as the attitude towards the use of the Internet in learning the respective languages.

The most willingly and most often used social domains were Facebook,

Table 5. Uses of a foreign language in social domains

	Reading posts	Writing posts	Watching video materials	Written communication with acquaintances	Oral communication with acquaintances
PL	85	69	64	73	32
CAT	54	30	46	44	8
NL	88	72	63	70	37
GA	72	64	23	64	34

Google+, LinkedIn and Twitter. Detailed data on the numbers of respondents using these tools are presented in the following table.

A subsequent question concerned the use of foreign languages in the social media. The overwhelming majority of respondents replied that, beside their native language, they used English or other languages which they had learnt or continued to learn. Respondents were asked to define their goals for using a foreign language on social portals. The answers have been collated in the following table.

As the above data indicate, social media can be an effective tool in improving language skills. Respondents gladly follow their acquaintances' entries and share their own opinions and experiences on forums. It is worthwhile therefore to incorporate the social aspect in didactic planning and choose tools and applications which allow for communication among learners, in the form of writing posts, sharing interesting materials available online as well as oral and written interaction.

When asked whether social media and communication tools, such as Skype, IM Chat, IM Voice or Google Talk could be effectively used in foreign language teaching, the respondents answered in the affirmative – with 56% answering "definitely yes" and 41% answering "possibly".

The selected data quoted above (for formal reasons, not all the survey questions have been covered here) provided the groundwork for the creation of the SpeakApps tools. Three applications were devised within the project: Langblog, serving to develop oral production abilities, the Tandem tool for pair work, and the Videochat system which facilitates synchronous discussion in small groups.

3.2 Development of Speakapps tools

3.2.1 Langblog

Langblog is an application that enables the creation of short audio or video utterances (there also exists the option to add a comment with a photograph or a written post). The learners can also listen to their fellow students' utterances as well as add comments to specific utterances made by the teacher or other learners. The feature distinguishing this tool from other available applications is the ability to apply an option in which a specific entry must be cleared by the teacher prior to publication. This creates the possibility to correct an utterance before it is heard by other learners. Secondly, this tool, as with all SpeakApps tools, being linked with the education platform used in the teaching process (e.g., Moodle or Blackboard), does not require any additional logging in to another site – all the tools are directly available after logging onto the platform. Teachers are able to create exercises just using the SpeakApps tool as one of the platform functions. Langblog is an application aiding the ability to create individual utterances (oral production) as well as asynchronous communication amongst learners. It is important to remember that the task proposed by the teacher should motivate students to make their own recordings and also to listen to those of other students. This is a good way for the teacher to post a joint comment (feedback) on all utterances with regard to the most commonly made mistakes.

3.2.2 Tandem

Tandem is a tool designed for pair work. It is a content management system for synchronous oral tasks. It administers complementary contents to students working on a task together. Tandem retrieves the user information from the environment (e.g. a Moodle classroom) and connects a pair of students to carry

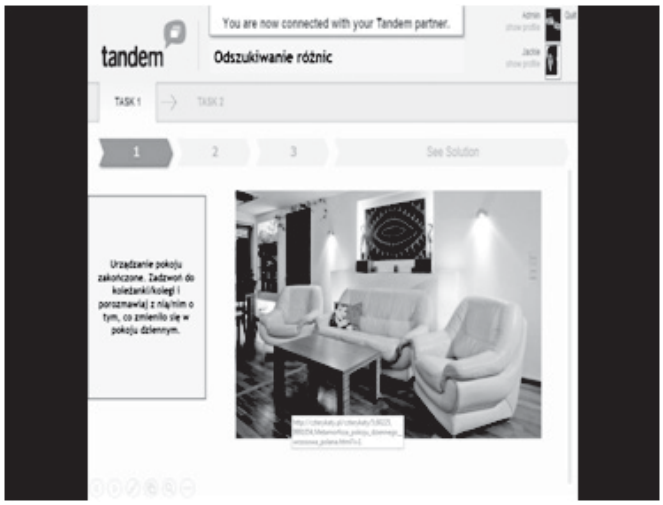


Figure 1. Student's A screen view

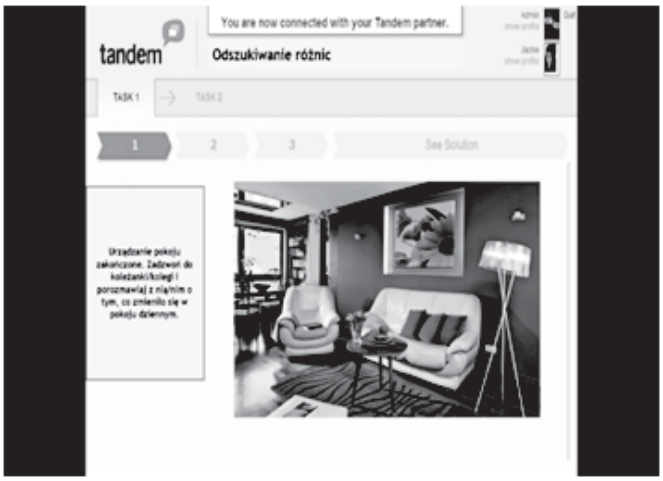


Figure 2. Student's A screen view

out a task. It assigns each student a role (i.e. Student A, Student B) and hands out to each student different contents belonging to the same task in order to prompt authentic goal-oriented communication characteristic of fill-in-the-gap tasks. There are many task types that can be planned with the use of the Tandem tool, such as: decision making, problem solving, ranking tasks, spotting differences, giving directions, role playing, and object description.

The following is an example of a spot-the-difference task. Participants see the same image but with a number of differences. They need to describe their pictures to the task partner and identify the differences.

Instructions for Student A:

You have changed the decoration of your living room. Talk to your friend and tell her/him about what has changed.

Instruction for Student B:

Your friend has redecorated her/his living room. Talk to your friend and find out what has changed.

3.2.3 Videoconferencing tool

This tool allows for videoconference sessions with up to six people, using audio or video. The main idea is to make it easy for students to set up a session without the teacher's intervention and to record and archive the recording without the need to install additional software. There are two interfaces: the recorder and the player. The recorder stands out from the existing videoconferencing systems by its ease of use. The player's most distinctive functionality is the solo/mute buttons which allow teachers to listen to the group or to a specific learner in isolation. There are no moderator or administrator roles; all participants have the same profile as the tool is designed specifically for language students carrying out synchronous tasks in pairs or small groups. At present, the tool incorporates these two main features: a videoconferencing and recording tool and a player of archived files with a search facility and a separate channel for each participant.

4. Conclusion

A question may arise as to the purposefulness of creating new tools, given that the existing applications mentioned in this article can be used quite effectively for educational purposes. What makes the new tools unique? First and foremost, these tools can be integrated, in a straightforward way (by means of plug-ins), into any type of LMS (e.g. Moodle, Blackboard), becoming as a result one of their components (resources). Together with the LMS functions, which enable the creation of tasks developing lexical and grammatical competencies as well as abilities to understand written and spoken texts, and the creation of texts in the foreign language, the SpeakApps tool constitutes a holistic solution for developing the speaking abilities of oral production and interaction. With the use of SpeakApps tools we are able to create tasks requiring the recording of individual utterances as well as interaction in pairs and in small discussion groups. Secondly, the integration of the tool with LMS eliminates the necessity to log on to other sites or use other applications: all student activities may be contained within a single domain, which significantly makes the work easier for both teachers and learners.

Apart from the tools, the SpeakApps project develops user guides, video tutorials and pedagogies to practice oral competencies online. The activities and tools are designed to be used both as part of face-to-face and blended courses and as the main speaking activities for online courses.

RESOURCES:

1. *Appel, C. and Borges, F. (2012), "Task design for L2 oral practice in audioblogs", The EUROCALL Review. Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference, Vol. 20 No. 1, pp. 13-16.*
2. *Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge University Press, Cambridge.*

3. *Debski, R. (2000), "Exploring the re-creation of a CALL innovation", Computer Assisted Language Learning (special edition), Vol. 13, Nos. 4-5, pp. 307-332.*
4. *Develotte, C., Guichon, N. and Vincent, C. (2010) "The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment", ReCALL, Vol. 22 No. 3, pp. 293-312.*
5. *Guichon, N. (2010), "Preparatory study for the design of a desktop videoconferencing platform for synchronous language teaching", Computer Assisted Language Learning, Vol. 23 No. 2, pp. 169-182.*
6. *Harris, M. (1997), "Self-assessment of language learning in formal settings", ELT Journal, Vol. 51 No. 1, pp. 12-20.*
7. *Kozma, R. (1994), "Will media influence learning: Reframing the debate", Educational Technology Research and Development, Vol. 42 No. 2, pp. 7-19.*
8. *Nunan, D. (1989), Designing Tasks for Communicative Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge.*
9. *Wang, Y. (2006), "Negotiation of Meaning in Desktop Videoconferencing-Supported Distance Language Learning", ReCALL, Vol. 18 No. 01, pp. 122–145.*

СТЕЧЕНКО О.В.,
кандидат хімічних наук,
доцент кафедри біорганічної
та біологічної хімії, проректор
з науково-педагогічної роботи,
Національний медичний
університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна
ОСТАПЮК Л.І.,
кандидат медичних наук, доцент
кафедри анатомії людини,
Національний медичний
університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОВУЗІВСЬКОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: РІВЕНЬ КАФЕДР

У статті описано основні аспекти упровадження і функціонування в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця системи управління якістю освіти (СУЯ) за міжнародним стандартом ISO 9001:2008, проаналізовано її вплив на систематизацію та удосконалення документів кафедри, які регламентують, підтверджують виконання процесів та направленні на їх удосконалення. Описана система оцінювання якості педагогічної, навчально-методичної діяльності науково-педагогічного працівника як складова рейтингу. Приведений досвід Університету з упровадження нових елективних курсів "Основи наукових досліджень", "Розвиток клінічного мислення на основі ситуаційних завдань". Визначенні подальші завдання з удосконалення СУЯ в Університеті оптимізації освітнього процесу.

УДК 378.147

© СТЕЧЕНКО О.В., ОСТАПЮК Л.І., 2016

Ключові слова: *система управління якістю, вища медична (фармацевтична) освіта, якість освітніх послуг, міжнародні стандарти якості ISO 9001:2008.*

В статье описаны основные аспекты внедрения и функционирования в Национальном медицинском университете имени А.А.Богомольца системы управлиния качеством образования в соответствии с международным стандартом ISO 9001:2008, проанализировано её влияние на систематизацию и усовершенствование документов кафедры, которые регламентируют, подтверждают виполнение процессов и направлены на их усовершенствование. Описана система оценивания качества педагогической, учебно-методической деятельности научно-педагогического работника как компонент рейтинга. Приведен опыт Университета по внедрению новых элективных курсов "Основы научных исследований", "Развитие клинического мышления на основе ситуационных заданий". Определены дальнейшие задания по усовершенствованию системы управлиния качеством в Университете, оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: *система управления качеством, высшее медицинское (фармацевтическое) образование, качество образовательных услуг, международные стандарты качества ISO 9001:2008.*

The article describes the main aspects of the implementation and functioning of quality management system (QMS) of education by ISO 9001:2008 in the Bogomolets National Medical University, analysis of its impact on the systematization and improvement department documents which regulate and confirm the direction of the processes and their improvement. The system of evaluating the quality of teaching, scientific and pedagogical worker as part of the rating is described. The experience is the University of the introduction of new elective courses «Basics of the scientific research» and «The development of clinical thinking based on situational problems» is outlines. Identify further tasks to improve the QMS in the University of optimizing the educational process.

Key words: *quality management system, higher medical (pharmaceutical) education, quality of education, international quality standards ISO 9001:2008.*

Вступ. Забезпечення належної якості вищої освіти є важливою складовою засад Болонського процесу, до якого Україна приєдналась у 2005 році. У Бухарестському (2012) та Єреванському (2015) Комюніке міністри, відповідальні за вищу освіту у країнах Європейського простору вищої освіти [1,2] зобов'язуються підтримувати відповідальність держав за забезпечення якості, а також активно дотримуватись «Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості».

Закон України "Про вищу освіту"(2014), розділ V, стаття 16 [3] передбачає багаторівневу систему забезпечення якості вищої освіти в державі: систему внутрішнього забезпечення якості вищими навчальними закладами, систему зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти, систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Упровадження дієвої системи зовнішнього та внутрішньовузівського забезпечення якості вищої освіти має ключове значення для вирішення актуальних для України багатоаспектних проблем якості вищої освіти і, як наслідок їх вирішення, підвищення конкурентоспроможності випускників [4].У підвищенні якості вищої освіти зацікавлені освітні заклади, здобувачі освіти та роботодавці, які віддають значну перевагу результатам (а не процесу) навчання при визначенні якості підготовки випускників під час їх працевлаштування [5].

Мета дослідження: Розкрити досвід Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (далі – Університет) з упровадження системи управління якістю за міжнародним стандартомISO 9001:2008 та шляхи оптимізації навчання студентів при застосуванні процесного підходу до його організації; визначити подальші перспективні напрямки підвищення якості освітньої діяльності Університету.

***Матеріали і методи*:** теоретичне обґрунтування з застосуванням аналізуі синтезу, узагальнення, порівняння та формування висновків.

Результати дослідження та їх обговорення.У 2011 р. НМУ імені О.О. Богомольця став учасником Великої Хартії університетів та підтвердив свою належність до академічної спільноти європейських університетів, що здійснюють свою діяльність за її принципами [6].Університет є координатором роботи ВМНЗ України з реалізації засад Болонського процесу, основне завдання якого – постійне підвищення якості вищої освіти за європейськими стандартами.

В Університеті розроблена та функціонує система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти відповідно

до принципів і процедур Закону України "Про вищу освіту" (2014). Її метою є всебічне сприяння інноваційному розвитку Університету з урахуванням досвіду вітчизняної вищої школи, в т.ч. – медичної, а також кращих світових зразків[7]. Важливою складовою внутрішньовузівської системи забезпечення якості є упровадження в Університеті системи управління якістю (СУЯ) за вимогами міжнародного стандарту ISO 9001:2008, що підтверджено отриманням відповідного сертифікату у червні 2015 р.

Розумінню, позитивному сприйняттю, ефективній реалізації в Університеті СУЯ сприяла поетапність і послідовність її реалізації та розгалужена система спеціалізованого навчання співробітників Університету, серед яких 35 топ-менеджерів (ректор, проректор, декани, керівники структурних підрозділів), 192 керівники середньої ланки та 25 внутрішніх аудиторів.

Розробка та введення в дію документованої системи управління якістю відповідно до Стратегії розвитку Університету та вимог міжнародного стандарту дозволили запровадити та поглибити процесний підхід з орієнтацією його на структурні підрозділи та на кожного працівника. Відповідно до процесного підходу діяльність кафедри, як базового структурного підрозділу, визначають три групи документів:

- 16 видів документів, що регламентують викладання навчальних дисциплін;
- 14 видів документів, що підтверджують виконання запланованих СУЯ процесів на кафедрі;
- 8 видів документів, що передбачають і підтверджують перегляд процесів завідувачем та членами колективу кафедри з метою удосконалення її діяльності.

Успішність функціонування процесного підходу на кафедрі можлива за умови якісного планування її діяльності до початку нового навчального року за усіма напрямками, передбаченими "Положенням про кафедру" та неформального планування роботи кожного науково-педагогічного працівника (далі – НПП) в "Індивідуальному плані роботи викладача та її обліку" відповідно до функціональних обов'язків за посадою і регулярного звітування про її виконання після завершення семестру, року.

Підтримка та поліпшення реалізації процесів на кафедрах Університету в умовах чинної СУЯ здійснюється через ряд заходів, передбачених документованою системою управління якістю, що включає перегляд та доповнення робочих навчальних програм з дисциплін, методичного забезпечення їх викладання, удосконалення системи оцінювання результатів навчання студентів з орієнтацією на стандартизовані методи, підвищення кваліфікації викладачів кафедри, регулярне та неформальне здійснення організаційних заходів, що підтримують якість навчального процесу: контрольні відвідування навчальних занять завідувачем кафедри, взаємовідвідування лекцій і практичних занять з наступним їх аналізом, регулярне проведення науково- та навчально-методичних нарад на кафедрах, на яких, крім обговорення та затвердження методичних матеріалів, заслуховується інформація НПП стосовно оновлення змісту, методів і підходів навчання з використанням кращих зразків.

Планування, здійснення та аналіз результатів внутрішнього аудиту кафедр, деканатів та інших структурних підрозділів є необхідною умовою якісного функціонування СУЯ за ви-

могами міжнародного стандарту ISO 9001: 2008.

Подальше удосконалення СУЯ в напрямі оптимізації освітнього процесу в Університеті здійснюється з урахуванням рекомендацій "Довідника користувача ЄКТС" [8], сучасних національних та світових тенденцій розвитку вищої освіти, що передбачають відхід від простого "репродукування" знань та заміну терміна "викладання" як складової процесу навчання на більш ємкий та значимий термін -«процес викладання та засвоєння» («teachingandlearningprocess»)[9]. Новий концептуальний конструкт включає в себе взаємну відповідальність суб'єктів навчального процесу – викладача та студента за результати навчання, спонукає НПП до підвищення професійної компетентності, застосування сучасних методів та прийомів, використання об'єктивних методів оцінювання результатів навчання, пошуку шляхів партнерської роботи зі студентами, орієнтованої на результат.

Реалізації складових нової парадигми організації навчання (орієнтація на результати, студентоцентроване навчання) в Університеті сприяє розробка та упровадження ефективної системи оцінювання якості навчальної та методичної роботи викладача, а не лише врахування показників його наукової діяльності, як це передбачено умовами рейтингів різних рівнів [10]. При цьому, рівень викладача як кваліфікованого педагога характеризують такі показники, якіорієнтовані на реальну відповідальність викладача за якість навчання:

- кореляція між показниками поточної успішності і результатами підсумкового модульного контролю з дисципліни або екзамену;
- якість проведення навчальних занять, яка визначається за моніторинговим опитуванням студентів, випускників, колег;
- урахування результатів початкового (вступного) контролю та показників успішності студентів з дисциплін, що є наступними за навчальним планом;
- порівняння оцінок того ж контингенту студентів на споріднених дисциплінах або дисциплінах подібного рівня складності у той самий період часу;
- експертні оцінки навчально-методичних розробок та інших навчально-методичних матеріалів викладача.

Важливою контекстуальною (базовою) умовою якісної підготовки майбутніх лікарів є навчання через дослідження з метою формування фахівців дослідницько-інноваційного типу через розробку та упровадження у навчально-виховний процес результатів планових наукових досліджень фахівців Університету та раннє ознайомлення студентів з методологією наукової роботи[11]. Університет має досвід упровадження з 2013 року в рамках Міжнародного проекту TempusMumeenaелективного курсу для студентів «Основи наукових досліджень», метою програми якого є формування особистості з творчим мисленням, вміння планувати та проводити наукове дослідження у науковому студентському гуртку, ознайомлення з етикою вченого, оформлення реферату, статті, курсової роботи, індивідуального науково-дослідного завдання як форми самостійної позааудиторної роботи студентів (далі – СРС). Набуття і використання студентами навичок науково-дослідницької роботи є фундаментом для формування в майбутньому безперервного про-

фесійного розвитку лікаря.

Беручи до уваги значну кількість навчальних годин з СРС у навчальних планах додипломної підготовки лікаря (понад третину від загальної кількості годин), зважаючи на важливість її виконання у набутті студентом навичок творчого учіння, на кожній кафедрі розроблені відповідні програмі з дисципліни форми та методи СРС, а також навчально-методичні посібники з відповідними завданням для підготовки конкретної теми. Ефективність виконання СРС перевіряється на практичних та лабораторних заняттях, враховується під час оцінювання результатів навчання.

Університет має досвід використання на кафедрах сучасних інтерактивних технологій, в т. ч. тематичних клінічних кейсів за програмою «Розвиток клінічного мислення на основі ситуаційних завдань» (Cased-BasedClinical-Reasoning).

Фахівці природничо-наукових та клінічних кафедр розробили методичні рекомендації для викладачів-консультантів та для студентів під час практичних занять з розвитку клінічного мислення у форматі «Кожен студент – викладач», створили ситуаційні клінічні завдання з таких дисциплін як фізіологія, патанатомія, загальна хірургія, онкологія та інші. При підборі клінічних ситуацій надавалась перевага хворим літнього віку з урахуванням загальноєвропейських тенденцій до збільшення чисельності населення старших вікових груп. Методика проведення занять в значній мірі сприяла формуванню у студентів основ клінічного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З урахуванням успіхів вітчизняної вищої школи, аналізу досягнень медичних університетів Європи, з метою удосконалення СУЯ в Університеті та оптимізації освітнього процесу вважаємо за необхідне запропонувати:

Розробити і упровадити в діяльність Університету Інформаційний довідник ЄКТС закладу з каталогом курсів, як перший ключовий документ та основний довідник для студентів, що забезпечує інформативність і прозорість організації освітньої діяльності.

Розвивати та удосконалювати СУЯ в Університеті за стандартами ISO в напрямі її екстраполяції на визначення якості роботи кожного працівника з метою виявлення й заохочення кращих працівників та поширення передового досвіду роботи.

Розширювати сферу сертифікації закладу за міжнародними стандартами якості, враховуючи нероздільність освітньої, наукової та лікувальної роботи кафедр.

З метою оптимізації викладання однопрофільних дисциплін на різних кафедрах розробити оптимальну організаційну структуру навчальних занять з урахуванням сучасних тенденцій вищої освіти для кафедр стоматологічного, терапевтичного, хірургічного, педіатричного, гігієнічного профілів.

Запровадити систему погодження навчальних програм, створених опорними кафедрами, і робочих навчальних програм з дисциплін природничо-наукової підготовки з фахівцями клінічних випускаючихкафедр.

Дослідити чинні системи поетапної підготовки викладачів у різних країнах та розробити концептуальні підходи до безперервного професійного розвитку викладачів медичної освіти з врахуванням вимог Всесвітньої федерації медичної освіти (ВФМО) та інструментів Європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи.

Забезпечити удосконалення рейтингового оцінювання діяльності кафедр і науково-педагогічних працівників, зважаючи на важливість введення показників, що характеризують якість навчання, ефективність навчально-методичної роботи, яка визначається конкретними результатами навчання студентів на кафедрі.

Проаналізувати та удосконалити систему оцінювання результатів навчання студентів на рівні розуміння, застосування та інтерпретації; впроваджувати методи і прийоми контролю, які у найрезультативніший спосіб заохочують студентів до навчання, підвищують його ефективність. Надавати перевагу під час поточного та підсумкового контролю стандартизованим методам оцінювання через використання структурованого за процедурою контролю практичних навичок, структурованих письмових робіт. Акцентувати увагу НПП і студентів на важливості застосування в усіх аспектах тестування, орієнтованого на справедливість.

Забезпечити подальшу модернізацію освітнього процесу в Університеті з врахуванням сучасних тенденцій в напрямі впровадження компетентнісного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бухарестське Комюніке («Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти», 27 квітня 2012 року) http://euroosvita.net/category=8&id=233.*
2. *Єреванське Комюніке (Конференція міністрів освіти країн- учасників Болонського процесу. 14-15 травня 2015 року.) http://euroosvita.net/category=8&id=233.*
3. *Закон України «Про вищу освіту»/ Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014. №1556 - 7. С.62.*
4. *Луговий В.І. , Таланова Ж.В. Якість вищої освіти: виклик для України. Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» 2012. - №3 (додаток 2) . – Т. 1. – С. 5-9.*
5. *Бугров В.А., Гожик А.П. Забезпечення якості вищої освіти в Україні залежить від ефективності впровадження компетентності підходу / Європейська інтеграція вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу / №3 (додаток 2). - Т.1. – 2012.- С.9-12.*
6. *Стеченко О.В. Обгрунтування моделі внутрішньо вузівської системи забезпечення якості вищої освіти в НМУ імені О.О. Богомольця. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том 2(62): Тематичний випуск «Вища освіта України у контектсі інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 259-269.*
7. *Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) / упоряд.: Фініков Т,В, (та ін.); за ред.. І.О. Вакарчука. – К.: Україна, 2009.- 160с.- Укр., англ.*
8. *М. Ісакова. Зміни в ролі вчителя. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта». - № 48 (54, 83). - 2011. - С. 2.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Buharestske KomyunIke («Vikoristannya nashogo potentsIalu z naybIlshoyu koristyu: konsolIdatsIya Evropeyskogo prostoru vischoYi osvIti», 27 kvItnya 2012 roku) http://euroosvita.net/category=8&id=233.*
2. *Erevanske KomyunIke (KonferentsIya mInIstrIv osvIti kraYin- uchasnikIv Bolonskogo protsesu. 14-15 travnya 2015 roku.) http://euroosvita.net/category=8&id=233.*
3. *Zakon UkraYini «Pro vischu osvItu»/ Verhovna Rada UkraYini; Zakon vId 01.07.2014. #1556 - 7. S.62.*
4. *Lugoviy V.I. , Talanova Zh.V. YakIst vischoYi osvIti: viklik dlya UkraYini. Teoretichniy ta naukovo-metodichniy chasopis «Vischa osvIta UkraYini» 2012. - #3 (dodatok 2) . – T. 1. – S. 5-9.*
5. *Bugrov V.A., Gozhik A.P. Zabezpechennya yakostI vischoYi osvIti v UkraYinI zalezhit vId efektivnostI vprovadzhennya kompetentnostI pIdhodu / Evropeyska IntegratsIya vischoYi osvIti v UkraYinI u kontekstI Bolonskogo protsesu / #3 (dodatok 2). - T.1. – 2012.- S.9-12.*
6. *Stechenko O.V. ObgruntuvannyaodelI vnutrIshno vuzIvskoYi sistemi zabezpechennya yakostI vischoYi osvIti v NMU ImenI O.O. Bogomoltsya. GumanItarniy vIsnik DVNZ «Pereyaslav – Hmelnitskiy pedagogIchniy unIversitet ImenI GrigorIya Skovorodi» – Dodatok 1 do Vip. 36, Tom 2(62): TematichniyvipuskVischa osvIta UkraYini u kontektsI IntegratsIYi do Evropeyskogo osvItnogo prostoru». – K.: Gnozis, 2015. – S. 259-269.*
7. *DovIdnik koristuvacha EvropeyskoYi kreditno-transfernoYi sistemi (EKTS) / uporyad.: FInIkov T,V, (ta In.); za red.. I.O. Vakarchuka. – K.: UkraYina, 2009.- 160s.- Ukr., angl.*
8. *M. Isakova. ZmIni v rolI vchitelya. VseukraYinskiy gromadsko-polItichniy tizhnevik «OsvIta». - # 48 (54, 83). - 2011. - S. 2.*

СТРІЛЕЦЬ В.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов,
Полтавський національний
технічний університет
імені Юрія Кондратюка,
м. Полтава, Україна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті пропонується визначення компетентності в письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів, а також обґрунтовуються й аналізуються її складники: білінгвальна, екстралінгвістична, операціональна, текстотипологічна, інформаційно-технологічна, навчально-стратегічна та особистісна компетенції. Наголошується на їхньому інтегрованому формуванні на всіх етапах фахової підготовки майбутніх технічних перекладачів.

Ключові слова: *компетентність у письмовому перекладі, технічні перекладачі, знання, уміння, навички.*

В статье предлагается определение компетентности в письменном переводе будущих технических переводчиков, а также обосновываются и анализируются ее составляющие: билингвальная, экстралингвистическая, операциональная, текстотипологическая, информационно-технологическая, учебно-стратегическая и личностная компетенции. Подчеркивается их интегрированное формирование на всех этапах профессиональной подготовки будущих технических переводчиков.

Ключевые слова: *компетентность в письменном переводе, технические переводчики, знания, умения, навыки.*

Social demand for highly-qualified technical translators raises the problem of their proper professional training in compliance with contemporary educational requirements focused on competence approach. Based on the recent studies the article defines translation competence as future translators' ability to perform mediating function

УДК 378.14:004.4 **© СТРІЛЕЦЬ В.В., 2016**

within cross-cultural written communication in a particular field whose efficiency depends on the level of reading and writing bilingual communicative and translation skills, the amount of acquired linguistic and extra-linguistic knowledge as well as translator's personal features and social skills. The translation competence's components – bilingual, extra-linguistic, operational, text typological, information and technological, learning strategic and personal – are substantiated and analysed in detail. It is pointed out that they are formed in an integrated way throughout all the stages of future technical translators' professional training. Developing the appropriate system of exercises as a prospect of further research is identified.

Key words: *translation competence, technical translators, knowledge, skills, sub-skills.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток міжнародних зв'язків у різних галузях викликає потребу у фахівцях, здатних швидко й якісно забезпечити письмовий переклад текстів різних жанрів, виступивши медіаторами між представниками іншомовної й україномовної культур. Соціальне замовлення на висококваліфікованих письмових перекладачів технічних текстів актуалізує проблему їх належної фахової підготовки за сучасною освітньою парадигмою, яка базується на компетентнісному підході, зорієнтованому на результат навчання, вираженому у формі компетентностей, що охоплюють «знання, уміння, навички, досвід діяльності, ціннісні орієнтації, світогляд та особистісні якості людини, які вона здатна застосувати в конкретній ситуації для здійснення ефективної діяльності з метою виконання завдання або вирішення проблеми та отримання оптимального результату» [3, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у науковій літературі з'явилася низка розвідок щодо сутності перекладацьких компетентностей та поглядів на їх формування.

У посібнику «Методика викладання перекладу» Л.М. Черноватим [8], запропоновано робочу модель фахової компетентності перекладача і детально проаналізовано зміст одного з її компонентів – фонових знань – у контексті підготовки універсального перекладача. Науковцями висвітлено деякі аспекти розвитку професійної компетентності майбутніх перекладачів із позицій соціокультурного підходу (Н.О. Корнєєва, І.О. Рябова), розроблено теоретико-методологічні основи формування їхніх міжкультурної (Н.О. Ткаченко) та лінгвокультурологічної (Л.П. Тарнаєва) компетентностей. Проведено студії, спрямовані на вивчення фонових знань як складника фахової компетентності перекладача медіа текстів (І.Г. Ігнатьєва), а також на дослідження особливостей формування екстралінгвістичної компетентності майбутніх усних перекладачів (О.В. Алікіна, Ю.О. Швецова). Н.М. Гавриленко [2] розробила систему навчання студентів немовних спеціальностей професійної діяльності перекладача науково-технічних текстів, окресливши, зокрема, складники перекладацької компетентності та відповідні їм знання, навички і вміння. С.А. Королькова [5] запропонувала текстологічну мо-

дель навчання письмового перекладу з поетапним формування відповідних компетенцій. А.О. Христолюбова [7] охарактеризувала перекладацьку компетентність крізь призму письмового перекладу економічних текстів. Т.П. Василенко [1] дослідила проблему формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів. Я.В. Фабрична [6] визначила зміст професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів англійської мови у письмовому двосторонньому перекладі. Науковий доробок Ю.З. Колос [3] сфокусований на дослідження інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів.

Проте питання змісту письмової компетентності майбутніх технічних перекладачів не знайшло належного відображення в науково-методичній літературі, що підтверджує актуальність цієї розвідки.

Мета цієї статті – обґрунтувати компонентний склад компетентності в письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів і конкретизувати зміст її складників.

Виклад основного матеріалу. У цьому дослідженні ми, слідом за Л.М. Черноватим [8] і Н.М. Гавриленко [2], будемо оперувати двома термінами: «компетентність» (для визначення професіоналізму перекладача) і «компетенція» (для позначення складників компетентності – внутрішніх ресурсів, необхідних для виконання професійних завдань).

Спираючись на новітні дослідження [6, с. 7; 8, с. 176], ми розглядаємо компетентність у письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів як їхню здатність виконувати посередницьку функцію в рамках міжкультурного письмового спілкування в певній технічній галузі, успішність формування якої залежить від рівня розвитку іншомовних й україномовних комунікативних (у читанні й письмі) та перекладацьких вмінь і навичок, обсягу набутих і засвоєних лінгвістичних й екстралінгвістичних знань і їх динамічної взаємодії, а також особистісних якостей перекладача і його соціальних вмінь і навичок.

Погляди науковців щодо компонентного складу фахової перекладацької компетентності, взагалі, і її письмового сегменту, зокрема, різняться. Л.М. Черноватий пропонує включити до робочої моделі білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну компетенції [8, с. 176]. Згідно з В.Н. Комісаровим, перекладацька компетентність охоплює мовну, текстотвірну, комунікативну й технічну компетенції [4, с. 328]. А.О. Христолюбова доповнює її лінгвокраїнознавчим, спеціальним (предметні знання) й особистісним компонентами [7, с. 14 – 15]. Н.М. Гавриленко виокремлює такі складники професійної компетентності перекладача науково-технічних текстів, як комунікативний, спеціальний, соціальний і особистісний [2, с. 6]. С.А. Королькова виділяє текстотипологічну, операціональну й соціокультурну компетенції [5, с. 8 – 9].

Розглянемо компонентний склад компетентності в письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів, модифікувавши й конкретизувавши згідно з предметом нашого дослідження запропоновану Л.М. Черноватим робочу модель фахової компетентності майбутнього перекладача [8, с. 176], а також доповнивши її релевантними компонентами, запропонованими іншими науковцями.

Письмовий двосторонній переклад – це особливий складний вид мовленнєвої діяльності, якому притаманний рецептивно-репродуктивний характер

обробки повідомлення [6, с. 7]. Його виконання передбачає опертя на іншомовні й україномовні знання, навички і вміння, необхідні для розуміння тексту джерела під час читання й породження тексту перекладу в письмовій формі, що підтверджує виокремлення білінгвальної компетенції. Білінгвальна компетенція включає мовну (лексичні, граматичні, орфографічні знання й навички) та мовленнєву (володіння читанням і письмом як видами мовленнєвої діяльності) субкомпетенції. У контексті фахової підготовки технічних перекладачів білінгвальна компетенція базується на мовному й мовленнєвому матеріалі певної галузі (будівництво, нафтогазовий комплекс тощо).

Глибинне розуміння тексту оригіналу, обробка й адекватна трансляція культурно- і предметно-специфічної інформації можливі за наявності фонових і предметних (з певної галузі) знань, а також знань про актуальні події та контекст комунікації, які складають екстралінгвістичний компонент компетентності в письмовому перекладі технічного перекладача. Практика показує, що, долаючи перекладацькі труднощі, перекладачі-початківці переважно орієнтуються на лінгвістичні фактори (текст і словник), тоді як професіонали більшою мірою спираються на екстралінгвістичні.

Для майбутніх технічних перекладачів пріоритетними будуть такі галузі фонових знань, як техніка, природничі науки, географія, економіка та підприємництво, інформаційні технології, юриспруденція, освіта. Інші галузі (історія, культура, політика тощо) також не слід ігнорувати з огляду на високу ймовірність ситуацій професійної міжмовної комунікації, які вимагатимуть володіння відповідними фоновими знаннями, наприклад, під час неофіційного письмового спілкування з іноземними партнерами, науковцями тощо. Предметна субкомпетенція технічного перекладача передбачає знання базових понять відповідної галузі, матеріалів, технологій, обладнання, організації виробничого процесу, провідних вітчизняних і закордонних компаній галузі тощо.

Ключовою фаховою характеристикою технічного перекладача є компетенція, яку науковці називають операціональною [5, с. 9] (найбільш вдалий, на наш погляд, термін), технічною [4, с. 329], спеціальною [2, с. 19] чи технологічною [7, с. 14 – 15], що включає декларативні й процедурні знання, навички й уміння, необхідні для здійснення письмового перекладу на виділених Н.М. Гавриленко етапах діяльності перекладача науково-технічних текстів: професійно-орієнтувальному (підготовка до перекладу), аналітичному (розуміння й інтерпретація тексту оригіналу), синтезуючому (породження тексту перекладу) і корегуючому (редагування тексту перекладу) [2, с. 14]. Це – навички вибору відповідників, встановлення значень невідомих лексичних одиниць, утворення нових термінів; вміння знаходити смислові опорні пункти в тексті оригіналу, користуватися контекстуальною здогадкою, переключатися з мови на мову, використовувати найуживаніші перекладацькі відповідники, визначати перекладацькі труднощі й знаходити способи їх вирішення; знання перекладацьких трансформацій і вміння їх застосовувати; вміння створювати вторинний текст, максимально наближений до оригіналу за стилем і жанром; вміння редагувати свій і чужий переклад тощо. Згадана компетенція формується на заняттях із таких дисциплін, як «Теорія і практика перекладу», «Практика усного та письмового перекладу», «Двосторонній письмовий

переклад текстів різних жанрів», «Проблеми перекладу науково-технічної літератури» та ін.

У межах операціональної компетенції Л.М. Черноватий, який називає її власне перекладацькою, пропонує виділити інструментальну (використання документальних і технологічних ресурсів, що мають відношення до роботи перекладача) та пошукову (здатність швидко знайти інформацію для розв'язання перекладацьких завдань) субкомпетенції [8, с. 176], які ми вважаємо за доцільне виокремити окремою інформаційно-технологічною компетенцією, що буде описана далі.

Розглядаючи переклад як вторинну білінгвальну текстову діяльність у міжмовній і міжкультурній комунікації [5, с. 7], слідом за С.А. Корольковою [5], пропонуємо виокремити текстотипологічну компетенцію, яка в дослідженнях низки науковців, котрі акцентують увагу на продукуванні вторинного тексту [4; 7], позначається як текстотвірна. Зазначимо, що знання, навички і вміння цієї компетенції поєднують у собі риси білінгвального й операціонального компонентів, оскільки їх формування, як зазначає С.А. Королькова, орієнтоване на поповнення когнітивного багажу майбутнього перекладача максимально великою кількістю моделей текстів як на мові оригіналу, так і на мові перекладу, формування вмінь визначати тип тексту за домінуючим видом інформації і, відповідно, виділяти домінанти перекладу [5, с. 15]. Н.М. Гавриленко наголошує на необхідності розвивати вміння зіставляти і враховувати не тільки лінгвістичні, а й історичні, соціокультурні, предметні й ситуативні фактори, які впливають на переклад тексту [2, с. 14]. Крім того, ця компетенція передбачає вміння створювати мовою перекладу вторинні тексти відповідних жанрів (інструкції, технічні характеристики, проектну документацію, патенти, розділи вебсайту, статті тощо).

Для того, щоб виконати замовлення якісно і швидко, сучасний письмовий перекладач використовує широкий арсенал інформаційно-телекомунікаційних технологій: систему автоматизованого перекладу й ведення термінологічних баз даних Trados, електронні offline (Lingvo) і online (multitran) словники, а також електронні засоби знаходження, збереження й обміну інформацією. Це підтверджує виокремлення в складі компетентності в письмовому перекладі інформаційно-технологічної компетенції, що «системно поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід інформаційної діяльності та використання технічних засобів, ціннісні орієнтації, інформаційний світогляд та особистісні якості фахівця, що є необхідними та достатніми для ефективного здійснення професійної діяльності, у тому числі засобами інформаційних технологій, у конкретній професійній ситуації з метою виконання робочого завдання або вирішення проблеми та отримання оптимального результату». [3, с. 7 – 8].

Здатність і готовність майбутнього перекладача користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями в процесі оволодіння професійною письмовою компетентністю і в ситуаціях реальної письмової медіації відноситься до навчально-стратегічної компетенції. Наавчальні стратегії охоплюють вміння вести словник, робити нотатки, користуватися пам'ятками перекладача, вибирати і використовувати інформаційно-довідкові ресурси тощо.

Стратегічна компетенція тлумачиться Л.М. Черноватим як надкомпетенція, інтегроване вміння перекладати, що ґрунтується на координації решти компетенцій у процесі здійснен-

ня перекладацької діяльності [8, с. 176]. Професійна компетентність перекладача передбачає сформованість перекладацької стратегії, яка є усвідомлено вибраним перекладачем алгоритмом перекладацьких дій, що не залежить від типу й тематики тексту. Перекладацька стратегія включає три етапи: попередній аналіз тексту, аналітичний варіативний пошук і контрольно-корективний аналіз [5, с. 14].

Особистісна компетенція передбачає розвиток психофізіологічних (пам'ять, увага, психологічна стійкість), морально-етичних (почуття відповідальності, дотримання конфіденційності) та мотиваційних якостей, необхідних майбутньому перекладачу. Я.В. Фабрична пропонує також виокремити комунікативні здібності до письмової перекладацької діяльності (загальні здібності, здатність і готовність до міжкультурного посередництва, ставлення до власної діяльності, організаційні здібності) [7, с. 8]. До складу особистісної компетенції, слід також включити субкомпетенцію самовдосконалення та фахово-соціальну субкомпетенцію. Остання співвідноситься з професійним спілкуванням, тобто з володінням спільною професійною діяльністю, прийомами професійного спілкування, прийнятими в цій професії, з соціальною відповідальністю за результати своєї праці тощо [2, с. 19]

Висновки. Таким чином, компетентність у письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів є органічним поєднанням білінгвальної (мовної, мовленнєвої), екстралінгвістичної, операціональної, текстотипологічної, інформаційно-технологічної, навчально-стратегічної й особистісної компетенцій, які формуються поступово й інтегровано впродовж усього періоду фахової підготовки технічного перекладача, а також доповнюються й удосконалюються під час його професійної діяльності.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробці системи вправ для комплексного формування проаналізованих у цій статті складників компетентності в письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Василенко Т.П. Формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Василенко Тетяна Петрівна – К., 2015. – 199с.*
2. *Гавриленко Н.Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский): автореф. дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык) / Н.Н. Гавриленко. – М., 2006. – 50 с.*
3. *Колос Ю.З. Формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю.З. Колос. – К.: 2010. – 20 с.*
4. *Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – С. 326 – 339.*
5. *Королькова С.А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: на материале французского языка: дисс. …*

канд. пед. наук 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Светлана Азадовна Королькова. – Волгоград, 2006. – 198 с.

6. *Фабрична Я.В. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови): автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / Я.В. Фабрична. – К., 2015. – 22 с.*
7. *Христолюбова А.А. Методика обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов экономической тематики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык; уровень высшего профессионального образования) / А.А. Христолюбова. – Нижний Новгород, 2013. – 24 с.*
8. *Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л.М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Vasylenko T.P. Forming Future Philologists' English Lexical Competence in Translating Op-ed Articles.: diss. … cand. ped. sciences: 13.00.02 / Vasylenko Tetyana Petrivna – K., 2015. – 199 p.*
2. *Gavrilenko N.N. Linguistic and Methodological Bases of Training Translators from Foreign Language into Russian in Science and Technology Field (through Translating from French into Russian): extended abstract of diss. ... doct. ped. sciences: spec. 13.00.02 – theory and methodology of teaching and educating (foreign language) / N.N. Gavrilenko. – M.. 2006. – 50 p.*
3. *Kolos Yu.Z. Forming Future Translator's Information-Technology Competence in the Process of his Professional Training: extended abstract of diss. … cand. ped. sciences: spec. 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education» / Yu.Z. Kolos. – K.: 2010. – 20 p.*
4. *Komissarov V.N. Modern Stanslation Studies. Study Guide / V.N. Komissarov. – M.: ETS. 2004. – P. 326 – 339.*
5. *Korolkova S.A. Textological Model of Teaching Translation to Language University Students: on the Basis of French: diss. … cand. ped. sciences: 13.00.02 / Svetlana Azadovna Korolkova. – Volgograd. 2006. – 198 p.*
6. *Fabrychna Ya.V. Methodology of Teaching Bilateral Translation to Philology Students by means of Language Portfolio (English and Ukrainian): extended abstract of diss. … cand. ped. sciences: spec. 13.00.02 – theory and methodology of teaching: Germanic languages / Ya.V. Fabrychna. – K., 2015. – 22 p.*
7. *Khristolyubova A.A. Methodology of Teaching Translation Faculty Students to Translate Economics Texts: extended abstract of diss. … cand. ped. sciences: spec. 13.00.02 – theory and methodology of teaching and educating (foreign language; higher professional education level) / A.A. Khristolyubova. – Nizhniy Novgorod. 2013. – 24 p.*
8. *8. Chernovatyi L.M. Methodology of Teaching Translation as Speciality: Course Book for University Students Majoring in Translation / L.M. Chernovatyi. – Vinnytsya: Nova Knyha, 2013. – 376 p.*

ФОМЕНКО Т.М.,
викладач, кафедра іноземних
мов, Сумський національний
аграрний університет,
м. Суми, Україна

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті визначено особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв у процесі формування соціокультурної компетентності при вивченні гуманітарних дисциплін. Виокремлено шляхи і прийоми, які необхідно використовувати в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, щоб досягти ефективних результатів у формуванні соціокультурної компетентності. Матеріалом дослідження стала мотивація навчальної діяльності, що здійснюється шляхом формування внутрішніх мотивів студентів, які ґрунтуються на професійних інтересах та потребах у соціокультурній інформації.

Ключові слова: *соціокультурна компетентність, майбутні аграрії, мотивація, гуманітарні дисципліни.*

В статье охарактеризованы особенности мотивации учебно-познавательной деятельности будущих аграриев в процессе формирования социокультурной компетентности при изучении гуманитарных дисциплин. Выделены способы и приемы, которые необходимо использовать в процессе изучения гуманитарных дисциплин, чтобы достичь эффективных результатов в формировании социокультурной компетентности. Материалом исследования стала мотивация учебной деятельности, которая обеспечивается путем формирования внутренних мотивов студентов, основывающихся на профессиональных интересах и потребностях в социокультурной информации.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, будущие аграрии, мотивация, гуманитарные дисциплины.*

УДК 378:316.7

© ФОМЕНКО Т.М., 2016

The aim of the research is to describe the features of motivation of future agrarians' educational and cognitive activity related to forming sociocultural competence in the process of humanitarian disciplines study which is highlighted in the article. The research material is motivation study of educational and cognitive activity. Motivation of educational and cognitive activity is defined as an important pedagogical condition for forming future agrarians' sociocultural competence. As a research result it is underlined that motivation of educational activity is realized by application students' internal reasons based on their professional interests and requirements in sociocultural information. Forming sociocultural competence is impossible without person's needs, his/her internal reasons. The motives for sociocultural interaction occur when sociocultural knowledge is available. Sociocultural interaction is possible if there is the origin of motivation for the activity. The tasks that must be decided in the process of humanitarian disciplines study to achieve effective results for forming sociocultural competence are distinguished as well. The comparative study of foreign and native cultures is examined as a mechanism of activation person's motivational sphere that is insufficient amount of sociocultural knowledge related to understanding the use of speech etiquette, codes of conduct in the situations of foreign communication actualizes students' requirement in information about the features of foreign countries that can be a cognitive reason. The conclusion of the research shows that effective organization of educational process assists development future agrarians' cognitive activity and personal interest for forming sociocultural competence. The subject to further scientific research will focus on the determination other pedagogical conditions for forming future agrarians' sociocultural competence.

Key words: *sociocultural competence, future agrarians, motivation, humanitarian disciplines.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої аграрної освіти України є підвищення конкурентоспроможності випускників аграрних вищих навчальних закладів (ВНЗ) на міжнародному ринку праці. В умовах сьогодення на перший план виходять не тільки професійні навички майбутнього аграрія, але й базові (ключові) компетентності. До них відносять соціокультурну компетентність, яка є важливим аспектом розвитку особистості. Формування ціннісних орієнтацій, світогляду особистості студента й удосконалення його професійних якостей у процесі підготовки в аграрному ВНЗ забезпечується гуманітарними дисциплінами. Поступове зростання контактів та міжособистісного спілкування в професійній діяльності аграрія істотно впливає на значення гуманітарних знань у процесі професійної підготов-

ки. Тобто гуманітарна освіта стає фундаментальною щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, виникає необхідність належної організації навчально-виховного процесу, пошуку оптимальних педагогічних умов, які сприяли б формуванню соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв при вивченні дисциплін гуманітарного циклу. На нашу думку, важливою педагогічною умовою, яка впливає на ефективність формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв, є розвиток позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання соціокультурної компетентності було в центрі уваги багатьох науковців. Дослідники наводять декілька тлумачень цього явища, способів інтерпретації його сутності та структури; розглядають різноманітні підходи до формування соціокультурної компетентності. Так, теоретичні та практичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців висвітлюються у роботах О. Жежери (курсанти вищих військових навчальних закладів) [2], П. Сулейманової (студенти багатонаціонального регіону) [7], С. Шехавцової (майбутні вчителі) [10] та ін. Проте формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв не було до цього часу предметом окремого дослідження. Не вирішеним раніше залишається питання розвитку позитивної мотивації майбутніх аграріїв для ефективності формування соціокультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Мета статті – визначити особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв для формування соціокультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професії аграрно-промислового комплексу є суміжними і знаходяться «на межі» різних професійних галузей. Відхід від традиційної належності професій аграрної сфери «людина – природа» спричинений зміною спрямованості діяльності фахівців аграрного сектору та наближенням до системи «людина – людина». Зростання зв'язків зі світом праці, розвиток соціального діалогу, розширення культурних меж зумовлює підвищення ролі комунікації у професійній діяльності аграріїв. Отже, особистісний та професійний розвиток фахівця-аграрія, ефективне входження його у сферу професійної соціалізації значно залежить від рівня сформованості комунікативних та соціокультурних умінь. Цьому сприяє вивчення студентами гуманітарних дисциплін.

Концепція гуманітаризації навчально-виховного процесу в аграрних ВНЗ полягає у посиленні ролі гуманітарних дисциплін і гуманітарно-орієнтованого вивчення інших навчальних дисциплін; максимальному наближенні навчальних дисциплін (змістовно) до майбутніх потреб фахівця; диференціації навчання, створенні умов для випробування студентом власних задатків і вподобань у різних видах діяльності й пошуку себе; поєднанні загальнолюдських і національних цінностей, вихованні на засадах моральності [3].

Встановлено, що в аграрних ВНЗ викладаються такі гуманітарні дисципліни, як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова», «Історія України», «Історія української культури», «Українознавство», «Релігієзнавство», «Психологія», «Соціологія», «Філософія». Аналіз навчальних

програм дисциплін гуманітарного циклу свідчить про те, що соціокультурна компетентність як ключова компетентність не виокремлюється.

Проте до змісту дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова за професійним спрямуванням» включено країнознавчий матеріал з метою знайомства студентів з елементами іншомовної культури: інформація про повсякденне життя, норми поведінки, особливості мовленнєвого етикету носіїв мови тощо. Згідно з програмами, концепцією гуманітарних дисциплін є формування національно-мовної особистості, здатної до ефективного ділового й міжкультурного спілкування, успішної участі в діалозі культур.

Безперечно, показником готовності особистості до міжкультурного спілкування вважають соціокультурну компетентність. Так, виникає необхідність оптимізації змісту та структури дисциплін гуманітарного циклу для посилення розвиваючого соціокультурного потенціалу. Безумовно, потрібно розвивати соціально значущу особистість майбутнього фахівця, потенціал якої визначається не лише її професійними компетенціями, але й загальною культурою, що включає високу моральність, толерантність, комунікабельність, відповідальність тощо.

На наш погляд, за період навчання в аграрних ВНЗ відбувається зміна пріоритетних потреб, цінностей майбутніх аграріїв, збагачується їхня моральна сфера; головна установка особистості полягає у самовизначенні та самореалізації. Професійна підготовка фахівців вимагає актуалізації потреби в особистісному розвитку через залучення до культурних цінностей, збагачення індивідуальної культури. Розвиток потенціалу особистості можливий лише в соціокультурному середовищі. Загальними вимогами до сучасного соціокультурного середовища ВНЗ як сукупності умов, в яких здійснюється життєдіяльність суб'єктів освітнього простору, є: сприяння самореалізації особистості, задоволення її потреб та інтересів, адаптація до соціальних змін; забезпечення інструмента формування цінностей і моделей поведінки. Першочерговою стратегією гуманітарної освіти стає реалізація завдання соціалізації особистості: навчати майбутнього фахівця працювати в змінних умовах професійного, соціального, культурного середовища; дотримуватися встановлених норм поведінки, критично мислити, приймати відповідальні, адекватні рішення, ефективно спілкуватися.

Зазначимо, що головними характеристиками випускника аграрного вищого навчального закладу є його компетентність і мобільність. На наш погляд, результативність процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв забезпечує компетентнісний підхід [9]. Використання компетентнісного підходу підвищує соціокультурну спрямованість діяльності, оскільки соціокультурна компетентність ґрунтується на діяльнісному аспекті, а не тільки на предметно-знаннєвій соціокультурній освіті [10]. Саме у діяльності компетенції перетворюються на особистісні якості, властивості, – стають компетентностями.

Як відомо, діяльність є формою активності особистості, способом її розвитку і всебічного процесу самопізнання. У зв'язку з цим, акценти при вивченні гуманітарних дисциплін переносяться на процес пізнання, ефективність якого залежить від пізнавальної активності самого студента.

Відповідно до концепції діяльності О. Леонтьєва, пізнання є діяльністю, яка спрямована на освоєння пред-

метного світу. Вступаючи в контакт з предметами зовнішнього світу, особистість пізнає їх і збагачується практичним досвідом пізнання світу. У структурі діяльності особистості виокремлюється дія – цілеспрямований процес, який спонукає не мета, а мотив [4, с. 247]. Під мотивом розуміють внутрішнє спонукання особистості до тієї чи іншої активності (діяльності, спілкування, поведінки тощо). Мотивами можуть бути інтереси, переконання, соціальні настанови, цінності особистості. Отже, організація діяльності відбувається відповідно до мотивів. Однак, мотив не повинен залишатися на знаннєвому рівні, а має бути усвідомленим та практично дієвим [7]. Діяльність завжди носить продуктивний характер, тобто її результатом є трансформація як в зовнішній сфері, так і в самій людині, її знаннях, здібностях, мотивах. Для здійснення цього розвитку особистості необхідно змінити образ дій, намір діяльності. Зробити щось цікавим – значить зробити дієвим або знову створити певний мотив; щоб викликати інтерес, необхідно не вказувати мету, а створити спочатку мотив, а потім відкрити можливості знаходження мети [4, с. 297].

Отже, критерієм соціокультурної компетентності можна назвати цінність діяльності. У цьому розумінні на перше місце висувається не сукупність набутих соціокультурних знань, тобто поінформованість особистості, а її вміння вирішувати проблеми в різних сферах життєдіяльності. Компетентність формується та проявляється в практичній діяльності, водночас передбачає ефективну діяльність, і як результат – ефективне вирішення проблемних завдань. Компетентність містить не лише сукупність знань, вмінь та навичок, необхідних для продуктивної діяльності, але й певний рівень розвитку особистісних якостей, які забезпечують якісний результат, що, в свою чергу, становить визначальну характеристику компетентності.

Для прояву компетентності, як стверджує А. Тряпіцина, велике значення має зацікавленість індивіда у вирішенні проблем. Як характеристика особистості компетентність завжди залежить від зусиль людини та проявляється за умови зацікавленості в певній діяльності [6, с. 42].

Підґрунтям успішного вирішення проблем вважають мотивацію до дії. Мотиви до соціокультурної взаємодії виникають, коли наявні соціокультурні знання. В свою чергу, соціокультурна взаємодія можлива лише за умови виникнення мотивації до діяльності. Використання мотивації, як зазначає О. Глущенко, дозволяє виявити внутрішній резерв (спонукання) особистості та впливати на продуктивність діяльності. Дослідниця підкреслює взаємозалежність між мотивацією та соціокультурною компетентністю. На її думку, формування компетентностей неможливе без потреби особистості, тобто її внутрішньої вмотивованості. Динаміка ж мотивації розвивається завдяки реалізації компетентностей, успішної діяльності особистості [1].

Безперечно, навчально-пізнавальна діяльність передбачає наявність провідного компонента мотивації. Діяльність буде успішною за умови наявності пізнавального інтересу, потреби у здобутті знань, позитивного ставлення майбутніх аграріїв до навчання. Основним джерелом інтересу до навчальної діяльності є, насамперед, її зміст. Для підвищення стимулювання навчання необхідно використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до реальних життєвих ситуацій тощо. Інформативність навчального процесу,

тобто насиченість новим, невідомим, притягує й акцентує увагу студентів, спонукає до вивчення пропонованої теми, оволодіння новими способами та прийомами діяльності. Так, зміст навчання має відповідати інтересам і професійним потребам майбутніх аграріїв.

Не викликає сумніву, що соціокультурна компетентність передбачає усвідомлення майбутніми фахівцями-аграріями необхідності діяльності, наявність стійкої пізнавальної потреби, прагнення до творчого застосування знань. Лише усвідомлена, вмотивована, активна навчально-пізнавальна діяльність сприяє формуванню соціокультурної компетентності. Усвідомлення супроводжує цілеспрямовану активність і означає розуміння мети, вмотивоване прагнення її досягнення.

Загальновідомо, що пізнавальна активність як одна з провідних якостей особистості зумовлює ефективність пізнавальної діяльності. Вона проявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності. Пізнавальна активність має стимулювати процес самостійного здобуття нових знань. На наш погляд, необхідно формувати у майбутніх аграріїв позитивну мотивацію, орієнтовану на формування соціокультурної компетентності. Таким чином, успіх розвитку соціокультурної компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу [2].

Серед шляхів і прийомів, які необхідно використовувати для розвитку мотивації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ, щоб досягти ефективних результатів у формуванні соціокультурної компетентності, можна виокремити такі:

- поглиблювати культурну обізнаність майбутніх аграріїв; розвивати вміння розуміти явища іншої культури у процесі рефлексії, критично оцінювати здобуту інформацію про явища іншої культури, норми та правила поведінки у ситуаціях ділового та повсякденного життя;
- розвивати мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця; підвищувати мотивацію до культурного пізнання, засвоєння норм та цінностей;
- задовільняти пізнавальні потреби майбутніх аграріїв; стимулювати їхню пізнавальну діяльність, залучати до таких видів діяльності, які активізують та розвивають увесь спектр пізнавальних здібностей; розвивати творчий потенціал студентів;
- виховувати особистісні якості майбутніх фахівців (емпатія, відкритість, толерантність, неупереджене ставлення до представників іншомовної культури, терпимість до культурних відмінностей, повага до народу-носія іншомовної культури);
- формувати моральні поняття, уявлення, переконання, принципи, світоглядні настанови та ідеали, самосвідомість та самооцінку майбутніх аграріїв.

Необхідною й ефективною засадою підтримки позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є використання різноманітної соціокультурної інформації, орієнтованої на майбутню спеціальність студента. На наш погляд, для того щоб цілеспрямовано розвивати активність і зацікавленість майбутніх аграріїв у формуванні соціокультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, потрібно використовувати

найбільш результативні прийоми організації навчальної діяльності; створювати умови не лише для розвитку навчального інтересу, але й творчої активності майбутніх фахівців, чому сприяють: організація позааудиторної виховної роботи зі студентами, участь студентів у навчально-пошуковій та проектній діяльності; залучення студентів до наукових досліджень, до участі в роботі наукових гуртків, до конкурсів наукових робіт, всеукраїнських олімпіад, міжнародних наукових студентських конференцій тощо.

Таким чином, організація освітньо-виховного процесу для формування соціокультурної компетентності у майбутніх аграріїв забезпечується участю студентів у пізнавальній (засвоєння знань про національно-культурні цінності інших народів та країн, про культуру іншомовної країни), ціннісно-орієнтаційній (усвідомлення значущості пізнання національної культурної спадщини, виховання терпимості до культурних відмінностей), практичній (включення майбутніх фахівців в дослідницьку діяльність, розвиток відповідних умінь і навичок) діяльності. Повноцінна пізнавальна діяльність майбутніх аграріїв є головною умовою розвитку в них ініціативи, активної життєвої позиції, вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в потоці інформації, оскільки ключові компетентності формуються у студентів тільки за умови систематичного залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності.

Особливого значення в аграрних ВНЗ надається вивченню іноземної мови як базової гуманітарної дисципліни, що є невід'ємною складовою системи професійної освіти. Порівняльне вивчення особливостей іншомовної та рідної культур розглядається як механізм активізації мотиваційної сфери особистості, тобто недостатня кількість соціокультурних знань щодо розуміння використання мовленнєвого етикету, норм поведінки в ситуаціях іншомовного спілкування актуалізує потребу майбутніх фахівців в інформації про особливості культури інших країн, яка може бути пізнавальним мотивом.

Підвищенню практичної значущості іноземної мови сприяє розвиток контактів із іноземними партнерами щодо постачання сільськогосподарської техніки, посівного матеріалу та добрив; участь у різноманітних міжнародних програмах, конференціях; виробнича практика за кордоном, що вимагає від майбутніх фахівців якісної мовної підготовки. Головним фактором, який стимулює процес іншомовного спілкування, вважаємо мотивацію. Результати досліджень науковців свідчать про те, що мотивація студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному ВНЗ орієнтована здебільшого на професійну діяльність [5]. Тому викладання іноземної мови повинне бути професійно-орієнтованим. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови для розвитку позитивної мотивації, обрати такі форми, методи та засоби навчання, які б дозволили кожному студенту активізувати свою пізнавальну діяльність.

Наведемо приклади прийомів мотивації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх аграріїв в процесі формування соціокультурної компетентності у межах вивчення іноземної мови:

1. Організація парного або групового обговорення актуальних тем соціокультурного спрямування іноземною мовою з опорою на аутентичний зміст прочитаного тексту, почутого (аудіо) або побаченого (відео). Студенти висловлюють оці-

ночне ставлення до фактів, явищ, подій; порівнюють реалії культури іншомовної та рідної країн.

2. Використання проблемних завдань іноземною мовою, що передбачають пошуково-дослідницькі проекти, аналіз, обговорення проблемних ситуацій («круглий стіл», «мозковий штурм»).
3. Моделювання професійно-орієнтованих ситуацій іноземною мовою, ситуацій повсякденного життя представників іншомовної культури тощо.

Оскільки однією із найважливіших умов підготовки майбутнього фахівця-аграрія є відповідність його інтересів, схильностей і здібностей обраній професії, вивчення іноземної мови потрібно розглядати крізь призму ставлення студентів до майбутньої професії. На наше глибоке переконання, найбільш мотивуючим фактором для майбутніх аграріїв є професійний інтерес та усвідомлення практичного значення знання іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, наприклад, виконання сумісних проектів з іноземними партнерами, стажування за кордоном тощо [8].

В цілому, для підвищення мотивації викладач у навчальному процесі має застосовувати ефективні стимули, які мотивують майбутніх аграріїв. Найбільш продуктивними є внутрішні мотиви, оскільки вони ґрунтуються на інтересі, на чомусь важливому і значимому для студентів. Інтерес може виявлятися до самих знань і до процесу їх отримання. Внутрішніми мотивами можуть бути також допитливість, прагнення майбутнього фахівця підвищити свій культурний і професійний рівень, його потреба в новій інформації. Головне в процесі пізнання – не лише накопичення відомостей про країну, але й пізнання людей, їх образу думок, поведінки, відношення до загальнолюдських цінностей.

Висновки. Формування соціокультурної компетентності в процесі вивчення гуманітарних дисциплін досягається завдяки розвитку внутрішніх мотивів майбутніх аграріїв, які ґрунтуються на професійних інтересах та потребах у соціокультурній інформації. Майбутні фахівці мають усвідомлювати мету та значущість пізнання культурної спадщини рідної та інших країн. Необхідно стимулювати пізнавальну діяльність майбутніх аграріїв, залучаючи їх до таких видів діяльності, які активізують та розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей. Участь студентів у навчально-пошуковій та проектній діяльності, в роботі наукових гуртків, конкурсах, олімпіадах сприяє розвитку їх пізнавального інтересу та творчої активності. Порівняльне вивчення особливостей іншомовної та рідної культур активізує мотиваційну сферу особистості. Проведене нами дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Глущенко О. А. Формирование мотивационной основы студентов неязыковых факультетов в процессе развития иноязычной социокультурной компетенции : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / О. А. Глущенко; ГОУВПО*

«Российский государственный педагогический университет». – Санкт-Петербург, 2010. – 18 с.

2. *Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования [Электронный ресурс] / Е. А. Жежера // – Режим доступа: www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.*
3. *Кострица Н. М. Гуманітаризація аграрної освіти в контексті освітніх змін / Н. М. Кострица // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. – Ч.1. – С. 256 – 262.*
4. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.*
5. *Рідель Т. М. Професійна мотивація та роль формування мотивації до вивчення іноземних мов в аграрному вузі / Т. М. Рідель // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: [наук. журнал.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – Вип. № 4 (6). – С. 359 – 365.*
6. *Современная школа: опыт модернизации [книга для учителя] / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына / Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.*
7. *Сулейманова П. В. Формирование социокультурной компетентности студентов многонационального региона: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / П. В. Сулейманова; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2014. – 18 с.*
8. *Фоменко Т. М. Вивчення іноземних мов в аграрних ВНЗ / Т. М. Фоменко // Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (16 – 17 жовтня 2015 р., м. Хмельницький). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 140 – 142.*
9. *Фоменко Т. М. Міжпредметні зв'язки соціально-гуманітарних дисциплін як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв / Т. М. Фоменко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – №5 (49). – С. 414 – 422.*
10. *Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Шехавцова; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 18 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Gluschenko O. A. Formirovanie motivatsionnoy osnovyi studentov neyazyikovyih fakultetov v protsesse razvitiya inoyazyichnoy sotsiokulturnoy kompetentsii : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya» / O. A. Gluschenko; GOUVPO «Rossiyskiy gosudarstvennyiy pedagogicheskiy universitet». – Sankt-Peterburg, 2010. – 18 s.*

2. *Zhezhera E. A. Sotsiokulturnaya kompetentnost buduschego spetsialista: ot suschnosti k tehnologii formirovaniya [Elektronnyiy resurs] / E. A. Zhezhera // – Rezhim dostupa: www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.*
3. *Kostritsya N. M. GumanItarizatsIya agrarnoYi osvIti v kontekstI osvItnIh zmIn / N. M. Kostritsya // VIsnik LvIvskogo unIversitetu. SerIya pedagogIchna. – LvIv, 2009. – Vip. 25. – Ch.1. – S. 256 – 262.*
4. *Leontev A. N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost. / A. N. Leontev. – M.: Politizdat, 1977. – 304 s.*
5. *RIdel T. M. ProfesIyna motivatsIya ta rol formuvannya motivatsIYi do vivchennya Inozemnih mov v agrarnomu vuzI / T. M. RIdel // PedagogIchnI nauki: teorIya, IstorIya, InnovatsIynI tehnologIYi: [nauk. zhurnal.]. – Sumi : SumDPU Im. A.S. Makarenka, 2010. – Vip. # 4 (6). – S. 359 – 365.*
6. *Sovremennaya shkola: opyit modernizatsii [kniga dlya uchitelya] / O. V. Akulova, S. A. Pisareva, E. V. Piskunova, A. P. Tryapitsyina / Pod obsch. red. A. P. Tryapitsyinoy. – SPb : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. – 290 s.*
7. *Suleymanova P. V. Formirovanie sotsiokulturnoy kompetentnosti studentov mnogonatsionalnogo regiona: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: spets. 13.00.05 «Teoriya, metodika i organizatsiya sotsialno-kulturnoy deyatelnosti» / P. V. Suleymanova; Moskovskiy gosudarstvennyiy gumanitarnyiy universitet im. M. A. Sholohova. – Moskva, 2014. – 18 s.*
8. *Fomenko T. M. Vivchennya Inozemnih mov v agrarnih VNZ / T. M. Fomenko // MaterIali II MIzhnarodnoYi naukovo-praktichnoYi konferentsIYi «Suchasna pedagogIka: teorIya, metodika, praktika» (16 – 17 zhovtnya 2015 r., m. Hmelnitskiy). – Herson : Vidavnichiy dIm «Gelvetika», 2015. – S. 140 – 142.*
9. *Fomenko T. M. MIzhpredmetnI zv'yazki sotsIalno-gumanItarnih distsiplIn yak pedagogIchna umova formuvannya sotsIokulturnoYi kompetentnostI maybutnIh agrarIYiv / T. M. Fomenko // PedagogIchnI nauki: teorIya, IstorIya, InnovatsIynI tehnologIYi: nauk. zhurnal / golov. red. A. A. SbruEva. – Sumi : Vid-vo SumDPU ImenI A. S. Makarenka, 2015. – #5 (49). – C. 414 – 422.*
10. *Shehavtsova S. O. Formuvannya sotsIokulturnoYi kompetentnostI maybutnIh uchitelIv InozemnoYi movi u pozanavchalnIy dIyalnostI unIversitetu: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti» / S. O. Shehavtsova; Luganskiy natsIonalniy unIversitet ImenI Tarasa Shevchenka. – Lugansk, 2009. – 18 s.*

ХРЕНОВА В.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач, кафедра
теорії та методики,
ТПН Хмельницького
національного університету,
м. Хмельницький, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ОСНОВАМ ШВЕЙНОЇ СПРАВИ В КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається специфіка конструкторсько-технологічної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів технологій в контексті застосування активних та інтерактивних форм і методів навчання. Охарактеризовано форми організації навчання основам швейної справи у вищій школі. Окреслено деякі ефективні методи підготовки майбутніх фахівців, а саме: активне навчання, інтерактивне навчання, подієве навчання. Обґрунтовано та розкрито особливості застосування тих чи інших методів і засобів навчання відповідно до форм його організації.

Ключові слова: *вчитель технологій, професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, методика організації навчального процесу, форми навчання, методи навчання.*

В статье рассматривается специфика конструкторско-технологической теоретической и практической подготовки будущих учителей технологий в контексте применения активных и интерактивных форм и методов обучения. Охарактеризованы формы организации обучения основам швейного дела в высшей школе. Обозначены некоторые методы подготовки будущих специалистов, а именно: активное обучение, интерактивное обучение, событийное обучения. Обоснованы и раскрыты

УДК 37.091
© ХРЕНОВА В.В., 2016

особенности применения тех или иных методов и средств обучения в соответствии с формами его организации.

Ключевые слова: *учитель технологий, профессиональная подготовка, инновационные педагогические технологии, методика организации учебного процесса, формы обучения, методы обучения.*

In the article the necessity of design methodology and organization of the educational process for the preparation of the future teachers of technology to teaching high school students the basics of sewing. Analyzed scientific publications concerning the research problem.. The analysis concluded that despite the existence of fundamental works on the training of future teachers of technology (labor training), insufficient attention is paid to the study of issues related to the features of the forms and methods of preparation of the future teachers of technology to profile training high school students the basics of sewing. This situation is caused by the fact that the methods of teaching design and manufacturing technology of garments - a rather difficult problem, which is not unique correct answer, as it is to a certain extent the creative process and creative technology is unknown and mysterious. As a consequence, the specific design and technological theoretical and practical training of future teachers of technology discussed in the context of the use of active and interactive forms and methods of teaching.. Characterized by forms of organization of learning the basics of sewing in high school. Indicated some methods of training of future specialists, namely: active learning, online training, event training. Substantiated and disclosed features of the application of certain methods and means of training in accordance with the forms of its organization.

Key words: *technology teacher, innovative teaching technologies, methods of organization of educational process, forms of teaching, teaching methods.*

Постановка проблеми в загальному вигляді... Для того, щоб співпраця студента та викладача в процесі їх підготовки до профільного навчання основам швейної справи була результативною, необхідно спроектувати методику організації та проведення навчального процесу. У нашому випадку висвітлюються рекомендації з використання засобів, методів, організаційних форм у навчально-виховному процесі з блоку дисциплін, спрямованих на формування спеціальної компетентності учителя технологій з основ швейної справи.

Аналіз досліджень і публікацій... Окремі напрями теорії та методики підготовки вчителів технологій (трудового навчання) розкриті в дисертаціях Н. Дубової, В. Жигірь, Т. Кравченко, Т. Сиротенко, Л. Хоменко, Л. Чистякової та ін. Проблема теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання

учнів загальноосвітніх навчальних закладів відображена у дослідженнях М. Пригодія, С. Степанова, Н. Скачкової. Незважаючи на наявність ґрунтовних праць з питань фахової підготовки майбутніх учителів технологій (трудового навчання), недостатньо уваги приділяється вивченню питань, пов'язаних із особливостями форм і методів підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основам швейної справи.

Метою статті є розкрити специфіку застосування інноваційних технологій навчання у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів технологій до навчання старшокласників основам швейної справи.

Виклад основного матеріалу... Процес навчання у вищій школі реалізують у межах різноманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання. Провідною формою організації процесу навчання у вищому навчальному закладі є лекція [1]. Ураховуючи практичну спрямованість дисциплін, що формують означену компетентність, при побудові лекцій необхідно спиратись на принцип наочності.

Лекція повинна давати систематизовані основи наукових знань з дисципліни, розкривати стан і перспективи розвитку відповідної галузі науки і техніки, концентрувати увагу студентів на найбільш складних, ключових питаннях, стимулювати їх активну пізнавальну діяльність і сприяти формуванню творчого мислення. Однак традиційна вузівська лекція має низку недоліків: привчає до пасивного сприйняття чужих думок; гальмує самостійне мислення; відбиває прагнення до самостійних занять; не всі слухачі встигають її осмислити (окремі встигають тільки механічно записати слова лектора). Це суперечить принципу індивідуалізації навчання. Певною мірою гостроту названих суперечностей знімає можливість застосування в навчальному процесі нетрадиційних видів лекцій.

Однією з лекцій інноваційного типу, що повністю реалізує принцип наочності за підтримки інформаційних технологій, є лекція-візуалізація. На думку Л. Біденко [2], такий тип лекції сприяє навчанню студентів і формує у них професійне мислення завдяки систематизації й виокремленню найбільш значущих, суттєвих елементів змісту навчання. Тому візуалізувати навчальний матеріал окремих тем, вибудувавши діаграму зв'язків його основних понять за чіткою схемою, доступною для сприйняття, ми пропонуємо шляхом застосування технологій Концепт-карт (Карт пам'яті), детально описаних нами у попередній статті [3].

У такому форматі зміст лекції розташовано на одному екрані, а її мнемонічні якості допоможуть відновити викладачу її зміст у пам'яті за короткий проміжок перед лекцією. Використовуючи мультимедійний проектор, викладач на основі Карти пам'яті будує весь процес навчального заняття. Схематично представляє аудиторії весь план і основний зміст лекції, керує її ходом. Представлена на екрані лекція в ході заняття покроково розкривається за тематичними розділами (завдяки можливості прикріпляти текстові документи, рисунки, відеофайли).

Таким чином, карта відіграє роль путівника протягом усього заняття, а наприкінці слугує інструментом для узагальнення; оптимізується й самостійне опрацювання студентами лекційного матеріалу, представленого в описаній формі. Здійснюється індивідуалізація та диференціація навчання шляхом вибору індивідуальної траєкторії. Студенту з більш високим

рівнем підготовки достатньо повторити лише окремі підтеми в довільному порядку, обраному ним самим. І для цього йому не потрібно відшукувати в текстовому файлі значного обсягу матеріал, який його цікавить, – достатньо звернутись до певного масиву інформації. Студент з середнім чи достатнім рівнем підготовки матиме можливість повторити весь матеріал, блок за блоком, поступово. Отже, розроблені таким чином лекції мають низку переваг: ідеальний баланс між імпровізованою промовою, з одного боку, і чіткою, структурованою презентацією – з іншого; забезпечення точного дотримання часових рамок лекції; покращення сприйняття інформації шляхом візуалізації тексту та врахування особливостей мисленнєвих процесів; спрямування на саморозвиток та самоактуалізацію студентів через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність; можливість редагування лекції «на ходу» при появі актуальної інформації, що стосується предмета обговорення (теми). У межах нашого дослідження цей метод було впроваджено на прикладі таких тем: «Ручні швейні роботи», «Машинні швейні роботи» тощо.

Вирішення майбутніми учителями технологій профільної школи питань щодо організації діяльності учнів з розробки та виготовлення швейних виробів ставить їх у різні виробничі ситуації. Важливим моментом підготовки майбутніх фахівців є набуття умінь вирішувати такі ситуації. Водночас необхідно приділити увагу методикам, що формують творчість й самостійність у навчально-пізнавальній діяльності студентів. Тому одним з методів навчання, обраних для викладання основ швейного виробництва, є метод вирішення проблем. Так, наприклад, під час вивчення теми «Дефекти одягу та методи їх усунення» на початку лекції перед студентами було поставлено таку проблему: «Примірка блузи показала, що виріб зашироκий по лінії грудей. Виявіть причину виникнення дефекту та вкажіть спосіб усунення». Після викладу частини навчального матеріалу поставити наступну проблему: «Примірка блузи показала, що плечовий шов виробу переходить від середини плеча до переду. Які заходи потрібно було вжити, щоб уникнути виникнення такого дефекту». У такий спосіб зупинитись на тих дефектах, які найчастіше зустрічаються в практиці виготовлення швейних виробів.

Розвитку в майбутніх учителів технологій профільної школи з швейної справи уміння здійснювати самоконтроль, оперативно аналізувати професійні ситуації, постаючи в ролі експертів, опонентів, рецензентів, знаходити неправильну або неточну інформацію (оцінювати та рефлексувати) сприятиме лекція із запланованими помилками. Суть методики полягає в розробці плану-конспекту лекції за обраною темою. Окремо виділяються помилки, закладені в навчальному матеріалі. Після оголошення теми студентам повідомляється про те, що в лекції буде допущено певну кількість помилок різного типу. Конспект лекції видається студентам, щоб вони могли стежити за матеріалом по ходу лекції та позначати помилки на полях. Наприкінці пари вони повинні вказати на ці помилки, порівняти свій перелік з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення. Середня кількість помилок на 1,5 години лекції – 7–9 [1].

Серед інноваційних видів лекцій ми пропонуємо застосовувати й такий вид лекційних занять, де використовується стратегія «Бортовий журнал» [4]. Для використання подібної стратегії

підійде не кожна тема. Тому «Бортовий журнал» доречно застосовувати для лекцій, присвячених розгляду основних моментів, як-от: «Загальна характеристика методів проектування швейних виробів», «Короткі відомості про будову тіла людини. Вихідні дані для проектування швейних виробів», «Підготовка та порядок проведення примірок швейних виробів» тощо.

Викладання основ швейного виробництва майбутнім учителям технологій профільної школи не повинно обмежуватись інформацією, яку студенти можуть отримати з підручників, лекційних матеріалів чи інших друкованих (чи електронних) джерел інформації. Тому на ряду з інноваційними технологіями не потрібно забувати про роль навчальних екскурсій на швейні підприємства різних форм власності. Науковці стверджують, що найбільший навчально-виховний ефект дає екскурсія, проведена як своєрідна лекція в умовах виробництва. Саме тому навчальні екскурсії ми пропонуємо проводити за рахунок часу, що відводиться на вивчення таких тем, як: «Швейне виробництво: загальні відомості, обладнання швейних підприємств», «Загальні відомості про САПР одягу» тощо.

Поряд з лекціями та екскурсіями значне місце в системі підготовки учителів технологій з основ швейної справи посідають лабораторні й практичні заняття, головним завданням яких є закріплення, переведення в довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і вмінь. При плануванні практичних занятть потрібно враховувати рівень підготовки студентів, їх інтереси, схильність до такого роду діяльності тощо. Додаткової уваги потребують і студенти, яким практичні вправи даються важко, і ті, яки виконують завдання раніше за всіх. Першим потрібно приділити більше часу (додаткові консультації, самостійна робота в майстерні під керівництвом викладача тощо), другим – дати додаткове завдання відповідної складності [5].

На практичних заняттях з основ швейного виробництва доцільно використовувати різні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: фронтальну, індивідуальну, групову. Так групова форма роботи ефективна на стадії розробки ескізного проекту колекції моделей одягу (подієве навчання [6]), на етапі безпосереднього втілення задуму в матеріалі (якщо моделі одягу розробляються в художній системі «комплект» (2-3 вироби), то над одним комплектом працюють 2-3 студента), розробки технологічної послідовності виготовлення виробу (кожна з груп (2-4 студента) розробляє послідовність на виготовлення запропонованого виробу, представляє її, відбувається обговорення) тощо. Об'єднання в групи можна здійснювати і за бажанням студентів, і за рівнем їх навчальних можливостей (бажано, щоб групи були різнорідні).

Під час лабораторних робіт, пов'язаних з розробкою конструкцій одягу різного асортименту ефективним є залучення студентів до обговорення вибору методики для розробки креслення конструкції моделі одягу. У навчанні технологічних прийомів і операцій із виготовлення виробу – того чи іншого способу обробки деталі (вузла) виробу тощо.

Самостійну, індивідуальну та самоосвітню роботу з навчальної дисципліни ми будуємо у двох напрямках – інтенсифікація самостійної роботи в процесі аудиторних занять та самостійна робота в позааудиторний час. Забезпечення високого рівня самостійності студентів і поліпшення таким чином якості підготовки під

час аудиторних занять (лекційних, лабораторних тощо), як було описано вище, забезпечується шляхом застосування проблемного навчання, стратегії «Бортовий журнал», конференції за підсумками екскурсії, діалогу під час лекції, аналізу ситуації, постановки завдання для самостійного розв'язування під час лабораторних робіт тощо. Важливим моментом, що формує в майбутніх фахівців прагнення якісно виконати завдання під час самостійної роботи та підвищує її роль, є контроль. Він повинен проходити шляхом публічного обговорення, захисту свого варіанта відповіді (рішення проблеми, представлення результатів конструкторської та технологічної діяльності тощо).

Щодо самостійної роботи в позааудиторний час, насамперед ще раз згадаємо про можливості Карт пам'яті. Розроблені в такий спосіб лекції спрощують самостійне опрацювання навчального матеріалу з метою повторення, уточнення чи підготовки до тематичного контролю. Водночас, використовуючи програму для їх створення, студенти можуть за завданням опрацьовувати навчальний матеріал, поданий у «лінійному» вигляді, перетворюючи його в схему. Такий підхід до самостійної позааудиторної роботи дасть ефект не лише запам'ятовування студентом необхідної інформації, а й її систематизації шляхом укладання «по поличках».

Не менш важливою частиною підготовки майбутніх учителів технологій профільної школи з основ швейної справи є індивідуальні завдання, що становлять завершену практичну роботу в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних та лабораторних занять, та охоплює теми одного семестру.

Так, під час вивчення студентами методики розробки конструкції та особливостей технологічної обробки поясних виробів, завданням індивідуальної роботи є проектування та виготовлення спідниці. Таке завдання логічно продовжує лабораторний практикум, узагальнюючи його результати. Під час лабораторних робіт для захисту однієї з них студенти розробляють креслення конструкції спідниці за власними розмірними ознаками. І якщо під час лабораторних робіт вони вправлялись у способах технологічної обробки на окремих вузлах, то тепер вони мають можливість об'єднати досвід у конкретному виробі.

Спонукальним мотивом є те, що виріб вони виготовляють для себе. Виконана робота дає студентам можливість впевнитись у власних силах та отримати задоволення від споживання виробу, зробленого власноруч. Результатом такої роботи є й теоретичний матеріал, документально оформлений згідно з методичними вказівками. Робота з виготовлення швейного виробу виконується в навчальних майстернях у спеціально відведені для самостійної роботи години.

Завдання та сам виріб ускладнюються вже під час виконання студентами курсового проекту з дисципліни. Він має творчий характер і спрямований не лише на поглиблення, узагальнення і закріплення знань студентів з нової навчальної дисципліни, а й застосування їх при вирішенні конкретного фахового завдання та вироблення уміння самостійно працювати з навчальною літературою, інтернет джерелами та обладнанням майстерні, використовуючи сучасні інформаційні засоби й технології.

Сама структура пояснювальної записки та роботи загалом будується на

основі методу проектів. Особливістю проекту є те, що студентам пропонується спільно розробити колекцію моделей одягу. Разом працюють над ескізним проектом, і вже потім кожен окремо над розробкою та виготовленням вибраної ним моделі. Захист курсового проекту відбувається в присутності відповідної комісії, публічно, з представленням виготовлених моделей.

Таким чином, ми використовуємо принципи подієвості в навчанні [6]. Мотивує та спонукає до виконання студентами такого завдання перспектива представлення колекції згодом на різноманітних виставках та конкурсах моделей одягу. Адже участь у конкурсах потребує від студентів відповідних конструкторських та технологічних знань, умінь, творчої фантазії та неординарності художнього мислення. Стимулює навчально-пізнавальну діяльність студентів також проведення предметних олімпіад, олімпіад з трудового навчання, організація виставок робіт студентів (зокрема семестрових). Виставки студентських творчих робіт в музеях міста та в стінах університету, участь у фестивалях з показом розроблених студентами колекцій, а також у конкурсах молодих дизайнерів є необхідним складником процесу конструкторсько-технологічної підготовки.

З метою збору і обробки навчального матеріалу, а також додаткової інформації, необхідної для формування відповідної компетентності, студентам рекомендується створювати «Портфоліо» дисципліни. Така робота сприятиме осмисленню навчального матеріалу, відстеженню внутрішніх взаємозв'язків між окремими темами, а також міжпредметних взаємозв'язків, дозволить студенту оцінити свої досягнення та визначити, над чим необхідно працювати додатково, а викладачеві – проконтролювати і оцінити результати творчої діяльності студентів.

Висновки: Підводячи загальний підсумок, зазначимо, що комплекс описаних педагогічних умов є невід'ємною складовою моделі підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основам швейної справи і забезпечує створення сприятливого освітнього середовища для формування спеціальної компетентності. Перевірка обґрунтованих умов здійснювалася в процесі формувального експерименту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : ЦУЛ, 2009. – 472 с.*
2. *Біденко Л. В. Інноваційна лекція як засіб підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі [Електронний ресурс] / Л. В. Біденко. – Режим доступу : http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/26253/1/Bidenko%20.pdf.*
3. *Хренова В. В. Використання Інтелект-карт у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій / В. В. Хренова // Вища освіта України. – Дод. 3 до № 1. – Том 1. – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – 2012. – С. 78–83.*

4. *Хренова В. В. Розвиток критичного мислення майбутнього учителя технологій профільної школи шляхом застосування навчальної стратегії «Бортовий журнал» / В. В. Хренова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : П. П. Жовтий О. О., 2012. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 80–87.*
5. *Пискун О. М. Дидактичні засади художньо-конструкторської підготовки майбутнього вчителя трудового навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Пискун Оксана Миколаївна. – Чернігів, 2009. – 254 с.*
6. *Волкова Н. В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта / Н. В. Волкова // Сибирский психологический журнал. – Томск, 2010. – № 36. – С. 42–45.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] / V. L. Ortynskyi. – K. : TsUL, 2009. – 472 s.*
2. *Bidenko L. V. Innovatsiina lektsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli [Elektronnyi resurs] / L. V. Bidenko. – Rezhym dostupu : http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/26253/1/Bidenko%20.pdf.*
3. *Khrenova V. V. Vykorystannia Intelekt-kart u protsesi pidhotovky maibutnikh vchyteliv tekhnolohii / V. V. Khrenova // Vyshcha osvita Ukrainy. – Dod. 3 do № 1. – Tom 1. – Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia». – 2012. – S. 78–83.*
4. *Khrenova V. V. Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnoho uchytelia tekhnolohii profilnoi shkoly shliakhom zastosuvannia navchalnoi stratehii «Bortovyi zhurnal» / V. V. Khrenova // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia : zb. nauk. prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. – Uman : P. P. Zhovtyi O. O., 2012. – Vyp. 6. – Ch. 1. – S. 80–87.*
5. *Pyskun O. M. Dydaktychni zasady khudozhno-konstruktorskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Pyskun Oksana Mykolaivna. – Chernihiv, 2009. – 254 s.*
6. *Volkova N. V. Obrazovatelnoe sobытye – fenomen y rekonstruktsyia ynnovatsyonnoho obrazovatelnoho opыta / N. V. Volkova // Sybyrskyi psykholohycheskyi zhurnal. – Tomsk, 2010. – № 36. – S. 42–45.*

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
іноземних мов
ШАПРАН Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра іноземних мов
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Авторами проаналізовано стан іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ України. Обґрунтовано доцільність проектування та особливості системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості. Визначено основні компоненти системи, а саме цілі, підходи, зміст навчання, принципи навчання, методи навчання, технологію навчання, етапи, діяльність студента, діяльність викладача.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, система іншомовної підготовки, харчова промисловість, інженери.*

Статья посвящена проблеме подготовки будущих инженеров-технологов пищевой отрасли. Авторами проанализировано состояние иноязычной подготовки будущих инженеров-технологов пищевой промышленности в вузах Украины. Обоснована целесообразность проектирования и особенности системы формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих инженеров-технологов пищевой промышленности. Определены основные компоненты системы, а именно цели, подходы, содержание обучения, принципы обучения, методы

УДК [378.14.036:7/9] : 001.891

© ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г., ШАПРАН Л., 2016

обучения, технологии обучения, этапы, деятельность студента, деятельность преподавателя.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, система иноязычной подготовки, пищевая промышленность, инженеры.*

The article is devoted to the training of future food industry engineers. The authors analyzed the foreign language training of future food industry engineers in Ukrainian universities. The necessity of designing the system of formation of foreign language professional competence of future food industry engineers and its main features are grounded in the article. The main system components are goals, approaches, academic content, principles, methods, training, stages, student and teacher activities. The system of formation of foreign language professional competence of future food industry engineers is based on integration of competence, systematic, humane, synergistic, differential, person-centered, active, epistemological approaches. The subject, interdisciplinary, linguistic knowledge, language, learning, cognitive and other skills, the formation of which are provided by industry standards of higher education in Ukraine, are the components of foreign language professional competence. The basic stages of the formation of foreign language professional competence are cognitive stage, activity and evaluation stage and correctional stage.

Key words: *foreign language training, foreign language training system, food processing, engineers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна професійна іншомовна підготовка, яка є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, повинна відповідати вимогам часу, бути спрямованою на перспективу міжнародної співпраці, забезпечувати академічну та професійну мобільність як студентів, так і майбутніх фахівців у межах світового освітнього простору, бути спрямованою на розвиток адаптивних здібностей студентів, набуття навичок та вмінь самоосвіти (лінгвосамоосвіти), формування вміння самостійно орієнтуватися в професійному полікультурному і мультилінгвальному середовищі, незважаючи на непередбачуваність його змін, та успішно вибудовувати свою професійну кар'єру .

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців відображено в працях М. Бахтіна, Л. Виготського, В.Виноградова, Е. фон Глазерсфельда, Б. Клименко, Я. А. Коменського, А. А.Леонтьєва, А. Н. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Паршикової, Ж. Піаже, Ю. Плотинського, Є. Пассова, К. Роджерса, М. Степко, Л. Товажнянського, Н. Хомського, L. L'Abate, R Abbuhl, W. Colesso, M. Cusinato, M. Halliday, S. Krashen, A. Mackey, E. Maino, A. Mclntosh, C. Scilletta, B. Spolsky H. Stern, M. Strevens та ін. Психолінгвістичні, лінгвістичні та методичні проблеми формування іншомовної комунікативної

та професійної компетенцій і компетентностей досліджували науковці Л. Барна, М. Барна, Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зимня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Лєонтьєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик та ін.

До проблеми підготовки інженерів в Україні та зарубіжжі зверталося багато дослідників. На рівні докторських дисертацій проблеми підготовки майбутніх інженерів досліджували Е. Коваленко (методика професійного навчання), М. Лазарєв (моделювання змісту загальноінженерних дисциплін), Е. Лузик (загальнонаукова підготовка інженерів), О. Романовський (підготовка інженера до управлінської діяльності), П. Яковишин (навчання майбутніх фахівців методів аналізу і синтезу механізмів і машин), А. Дьомін (технологія відбору змісту навчання інженерно-технічних дисциплін) та ін.

Однак в результаті аналізу виявилося, що у існуючих нині науково-педагогічних працях немає комплексного дослідження, яке вирішує проблеми іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ України.

Мета статті – обґрунтувати доцільність та проаналізувати особливості проектування ефективної системи іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ України. Реалізація мети досягається постановкою таких завдань: 1) проаналізувати стан іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в Україні; 2) визначити основні компоненти системи; 3) дати короткий огляд основних компонентів проектованої педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу. Предметні, міжпредметні, лінгвістичні знання, мовленнєві, навчальних, когнітивні та інших уміння, формування яких передбачені галузевими стандартами вищої освіти України, виступають складовими іншомовної професійної компетентності.

Згідно з Галузевими стандартами вищої освіти 2013р. випускник бакалаврату за напрямом підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія» повинен:

- у виробничих умовах, користуючись лексико-граматичним мінімумом та професійно-орієнтованими іншомовними (друкованими та електронними) джерелами, за допомогою відповідних методів проводити: аналітичне опрацювання іншомовних джерел з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань професійно-виробничої діяльності; працювати з контрактами, релізами про партнерство, результатами патентного пошуку, рекламою з метою врегулювання виробничих питань;
- здійснювати читання та осмислення професійно-орієнтованої та загальнонаукової іншомовної літератури, використання її у соціальній та професійній сферах;
- у виробничих умовах, на основі лексико-граматичного мінімуму, користуючись професійно-орієнтованими іншомовними (друкованими та електронними) джерелами, за допомогою відповідних методів здійснювати ознайомче, пошукове та вивчаюче читання;
- під час виконання професійних обов'язків, використовуючи комп'ютерні системи автоматизованого перекладу та електронні словники, робити переклад іншомовної інформації;
- у виробничих умовах під час

усного та письмового спілкування за допомогою відповідних методів застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетенції для досягнення взаємного порозуміння.
- застосовувати елементи соціокультурної компетенції;
- використовувати інформаційні технології для обробки іншомовних професійно-орієнтованих джерел [1] .

Однак, несистематичність організації іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості та недосконаліть змістового наповнення не сприяє дотриманню вимог галузевих стандартів у вищих навчальних закладах України. Результати проведених спостережень та зрізів свідчать про недостатній рівень сформованості іншомовної підготовки більше у половини студентів, які навчаються за даною спеціальністю. Встановлено низький рівень розвитку прагматичної, стратегічної, лінгвістичної, соціокультурної і міжкультурної компетенцій. Такі низькі результати іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості зумовлюють необхідність її кардинальної зміни та оптимізації, спираючись на здобутки вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки.

Наразі іншомовна професійна підготовка майбутніх інженерів-технологів здійснюється за ступеневою системою освіти. Тривалість вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямування» на кожному з рівнів системи визначається кількістю кредитів, а саме кількістю академічних залікових одиниць, які повинен вивчити та отримати студент. На вивчення іноземної мови навчальними планами більшості університетів України, які готують фахівців за профілем харчових технологій, відведено 180 навчальних годин або 5 кредитів, включаючи самостійну роботу студентів. Як правило, студенти мають 2 год іноземної мови на тиждень на 1-му курсі, курс навчання завершується іспитом або диференційованим заліком. Така кількістьгодин: 2 години на тиждень для групи в середньому з 15 осіб означає 6 хвилин на тиждень для 1 студента. За 6 хвилин на тиждень студенти мають навчитися вільно спілкуватися іноземною мовою беручи до уваги дуже низький вхідний рівень, далекий від визначеного мовними рекомендаціями В1. Під час вступу в магістратуру (через 3 роки перерви) студентам необхідно скласти вступний іспит з іноземної мови професійного спрямування. Навчальні плани лише окремих ВНЗ відводять 1-2 кредити для вивчення студентами магістратури іноземної мови професійного спрямування.

Після закінчення магістратури бажаючим вступати в аспірантуру необхідно також скласти кандидатський іспит з іноземної мови професійного спрямування. Аспіранти (докторанти) технічних спеціальностей вивчають іноземну мову професійного спрямування впродовж першого року навчання в аспірантурі, що має 3 кредити.

Отже, спостерігаємо відсутність системності в іншомовній професійній підготовці майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, а також неузгодженість у програмах та планах ВНЗ, що готують таких фахівців.

Таким чином, проведений аналіз стану іншомовної підготовки в Україні переконують нас у необхідності модифікації змісту курсів навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» з метою їх узгодження зі змістом дисциплін базового та фахово-орієнто-

ваного циклів, а також проектування інноваційної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки, релевантної вимогам сучасного суспільного життя. Проектована система, спрямована на перетворення іншомовного спілкування у невід'ємну складову професійної діяльності фахівців в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Професійно орієнтована іншомовна підготовка є пріоритетним напрямом в оновленні освіти, причому іншомовний сегмент освіти, повинен бути організаційно і процесуально побудований так, щоб якнайкраще, найбільш ефективно досягати запланованих навчальних результатів [2].

Розробка ефективної системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості можлива за рахунок узгодження теоретико-методологічних та методичних основ з урахуванням психологічних особливостей і резервних навчальних можливостей студентів.

На основі проаналізованих як вітчизняних, так і зарубіжних джерел з проблеми проектування педагогічних систем в галузі педагогіки проектовану нами систему ми розглядаємо як структурну єдність взаємодоповнюваних компонентів, кожний з яких має складну структуру та може розглядатися як підсистема; які взаємодіють між собою і забезпечують збереження і розвиток самоорганізованої, безперервної, відкритої іншомовної підготовки у полікультурному та мультилінгвальному глобалізованому просторі.

До основних структурних компонентів системи ми відносимо: цілі, підходи, зміст навчання, принципи навчання, методи навчання, технологію навчання, освітнє середовище, соціально-професійне середовище, діяльність студента, особистісно-орієнтовану діяльність викладача. Конкретизація структурних компонентів системи дозволяє нам в контексті об'єктно-суб'єктних та суб'єктно-суб'єктних відносин уточнити і параметри суб'єкта, об'єкта проектування [3].

Обмежені рамками статті, зупинимося на аналізі лише деяких компонентів системи.

Майбутні інженери технологи харчової промисловості та викладачі іноземної мови, які навчають їх є суб'єктами проектування досліджуваної професійно орієнтованої системи іншомовної підготовки. Об'єктом – цілісна проектована система, а не лише окремі структурні компоненти цієї системи. Предметом проектування є інформаційна модель цієї системи, тобто представлена у вигляді текстів, схем, графіків, малюнків, дані про умови, фактори навчання, зміст структурних компонентів системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх інженерів технологів харчової промисловості. Продуктом проектування є концепція іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів технологів харчової промисловості.

Система формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості ґрунтується на інтеграції компетентнісного, системного, гуманістичного, синергетичного, диференційного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, гносеологічного підходів, що окреслюють вимоги до цілепокладання, організації процесу формування іншомовної професійної компетентності студентів, побудови змісту навчання іноземної мови професійного спрямування, взаємодії суб'єктів навчального середовища, сприяють оптимізації процесу формування іншомовної професійної компетентності.

Специфічними принципами проектування змісту навчання іноземних мов є:

- *Принцип автентичності*, що означає раціональне використання неадаптованих навчальних матеріалів: текстів, діалогів, фраз і словосполучень, аудіозаписів, фільмів, статей з газет і журналів, які є справжніми зразками звуковий і письмовій форм іноземної мови;
- *Принцип кросскультурності*, що має на увазі включення в зміст навчання крос-культурного аспекту, що полегшує входження індивіда в світ чужої культури, в певну освітню систему. Поповнення міжкультурних знань включає в себе: вивчення культурних відмінностей країн Євросоюзу та інших країн, знання яких надає істотну допомогу у встановленні контактів з зарубіжними партнерами, порівняння цих відмінностей з культурними особливостями своєї країни; вивчення мовних засобів, необхідних для здійснення коректної комунікації з іноземними партнерами, колегами і т.д .; збір інформації про культурне життя молоді країн Євросоюзу та інших країн;
- *Принцип комунікативності*, який передбачає наявність тем і ситуацій, які формують здатність у студентів вести комунікацію іноземною мовою з опорою і без опори на зразок, здійснювати своє мовна поведінка відповідно до цільової установкою і заданою тематикою, вибирати стратегію комунікативної діяльності в залежності від рівня оволодіння рецептивних і продуктивними вміннями;
- *Принцип інтегративності*, що означає наявність у змісті навчання завдань і вправ для органічного розвитку основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма);
- *Принцип частотності*, що означає відбір в зміст навчання найбільш вживаних слів і виразів, так як кількість годин, що відводяться на вивчення іноземних мов в немовних вузах невелика, отже, акцентувати увагу слід в першу чергу на часто вживаний мовному матеріалі.

Беручи до уваги процес міжнародної інтеграції у сфері освіти, взаємне зближення, взаємодоповнення і взаємозалежність національних освітніх систем, зростання академічної мобільності і той факт, що вищі навчальні заклади України та Європи стають все більш інтернаціональними, ми вважаємо за доцільне виділення додаткового принципу відбору змісту навчання іноземним мовам *принципу аксіологічного спрямованості*, що означає включення в зміст навчання іноземним мовам ціннісних орієнтирів, покликаних формувати такі якості особистості студента, які необхідні для навчання і життя в сучасних умовах. Одним з таких якостей особистості, здатних уникнути зіткнення на грунті національних, політичних, конфесійних та інших розбіжностей, є толерантність.

У процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості віддається перевага методам навчання, спрямованим на інтеграцію теоретичних знань з практикою, а саме: практичним; логічним методам передання та відтворення інформації: індуктивним, дедуктивним, моделюванню, узагальненню, конкретизації, асоціації, абстрагуванню; ме-

тодам навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративному, репродуктивному, частково пошуковому, дослідницькому, а також методу проблемного вивчення матеріалу [4].

Базовими компонентами системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, що забезпечує диференціацію й індивідуалізацію навчання, врахування особистісних навчальних можливостей студентів, є мотиваційно-цільовий, когнітивно-орієнтувальний, діяльнісно-процесуальний та оцінювально-корекційний компоненти. Цілісність відкритої системи забезпечують інтеграційні якості і закономірності, не характерні для окремих компонентів системи, взаємодія її компонентів, зв'язки і відношення між ними, функціональні характеристики.

Проектована система формування іншомовної професійної компетентності як інтегральної якості майбутніх фахівців харчової промисловості може змінюватися і розвиватися, а отже, вважаємо її відкритою системою.

Перспективи подальших досліджень. Здійснений нами аналіз стану іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців харчової промисловості та обґрунтування доцільності проектування система формування іншомовної професійної компетентності не вичерпує усіх аспектів цієї важливої проблеми. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості, а також технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості вивчатимемо у наших подальших дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія » галузі знань 0517 «Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції», кваліфікація: бакалавр 2149.2 « Інженер-технолог», Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київ - 2013. - 13 с.*
2. *Хоменко О.В. Доцільність проектування самостійної інноваційної системи професійно-орієнтованої іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей / О.В. Хоменко // Вісник КНУТД: -К.:КНУТД, 2013,N № 4.-С.190-196.*
3. *Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.*
4. *Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія / Н. О. Микитенко; ред.: Г. В. Терещук. - Т. : ТНПУ, 2011. - 410 с.*
5. *Микитенко Н. О. Структура іншомовної професійної підготовки фахівця природничого профілю у ВНЗ України / Н. О. Микитенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. - Тернопіль, 2010. -№ 2. - С. 38-45.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *OsvItno-kvalIfIkatsIyna harakteristika bakalavra napryamu pIdgotovki 6.051701 «HarchovI tehnologIYi ta InzhenerIya » galuzI znan 0517 «Harchova promislovIst ta pererobka sIlskogospodarskoYi produktsIYi», kvalIfIkatsIya: bakalavr 2149.2 « Inzhener-tehnolog», MInIsterstvo osvIti I nauki, molodI ta sportu UkraYini, KiYiv - 2013. - 13 s.*
2. *Homenko O.V. DotsIlnIst proektuvannya samostIynoYi InnovatsIynoYi sistemi profesIyno-orIEntovanoYi InshomovnoYi pIdgotovki studentIv ekonomIchnih spetsIalnostey / O.V. Homenko // VIsnik KNUTD: -K.:KNUTD, 2013,N # 4.-S.190-196.*
3. *Kagan M.S. Mir obscheniya: Problema mezhsub'ektnyih otnosheniy. – M.: Politizdat, 1988. – 319 s.*
4. *Mikitenko N. O. TehnologIya formuvannya InshomovnoYi profesIynoYi kompetentnostI maybutnIh fahIvtsIv prirodnichogo profIlyu : monografIya / N. O. Mikitenko; red.: G. V. Tereschuk. - T. : TNPU, 2011. - 410 c.*
5. *Mikitenko N. O. Struktura InshomovnoYi profesIynoYi pIdgotovki fahIvtsya prirodnichogo profIlyu u VNZ UkraYini / N. O. Mikitenko // NaukovI zapiski TernopIlskogo natsIonalnogo pedagogIchnogo unIversitetu ImenI Volodimira Gnatyuka. SerIya : PedagogIka. - TernopIl, 2010. -# 2. - S. 38-45.*

ШЕВЧЕНКО К.В.,
аспірант, Інститут педагогічної
освіти та освіти дорослих НАПН
України, м. Київ, Україна,
ПВНЗ «Краматорський
економіко-гуманітарний
інститут»
м. Краматорськ, Україна

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ КНР

Стаття присвячена особливостям програмно-методичного забезпечення навчального процесу в педагогічних закладах КНР, висвітлює особливості укладання та ухвалення навчальних програм та навчальних планів підготовки майбутніх педагогів, характеризує основні спеціальності, які отримують студенти педагогічних закладів, аналізує стан програмно-методичного забезпечення на основі автентичних програм і планів китайських педагогічних ВНЗ, розглянуто стандарти укладання програм.

Ключові слова: *програмно-методичне, майбутні педагоги, навчальний план, програма підготовки, педагогічний навчальний заклад, напрям «Педагогіка».*

Статья посвящена особенностям программно-методического обеспечения учебного процесса в педагогических учреждениях КНР, освещает особенности составления и утверждения учебных программ и учебных планов подготовки будущих педагогов, характеризует основные специальности, которыми овладевают студенты педагогических заведений, анализирует состояние программно-методического обеспечения на основе аутентичных программ и планов китайских педагогических вузов, рассматривает стандарты заключения программ.

Ключевые слова: *программно-методическое, будущие педагоги, учебный план, программа подготовки, педагогическое учебное заведение, направление «Педагогика».*

УДК378

© ШЕВЧЕНКО К.В., 2016

The training of teachers is one of the most important problems of modern education. The high-qualified teacher, who constantly work at the improving their professional skills and abilities can influence the formation of good attitude to the teaching profession in trainees The question of training future teacher's at pedagogical establishments of Chinese People's Republic is not revealed in Ukrainian scientific literature on sufficient level. The article is devoted to the peculiarities of program-methodological provision of education in pedagogical establishments of China, the peculiarities of preparation and claiming of training future teacher's programs and curriculums are highlighted, the main specialties, which the students of pedagogical establishments of Chinese People's Republic can get are characterized, authentic programs and curriculum of pedagogical establishments are analyzed, the main documents and standards, which regulate the training of Chinese future teachers at pedagogical universities and the preparation and claiming of training future teacher's programs and curriculums are covered, policies of China which regulate features of program-methodological provision of education in pedagogical establishments of China are described. Pedagogical research and summarize observations of teaching experience, primary sources are used as method of research, theoretical generalizations and conclusions are made. The results of the research can be used in disciplines "General pedagogy" and "Comparative pedagogy"

Key words: *program-methodological, future teachers, training future teacher's programs, curriculums, pedagogical educational establishment, course "Pedagogy".*

Постановка проблеми Міністерство освіти Китаю покладає відповідальність за розробку навчальних програм, календарних планів на керівництво педагогічних університетів. Програмно методичне забезпечення розробляється на основі нормативно-правових актів, затверджених міністерством та місцевими органами управління освітою. Серед яких важливе значення мають документи, які ми розглянемо нижче. Почнемо з головного документа, який регулює вищу освіту в Китаї взагалі. У вересні 1998 р. на засіданні Постійного Комітету ВЗНП прийнятий сучасний Закон КНР про вищу освіту. Закон набув чинності з 1 січня 1999 року.

Аналіз попередніх досліджень Питання програмно-методичного забезпечення у вищих педагогічних закладах України ы Світу досліджували, такі дослідники, як Гарбуза Т., Шарко В.Д., Голубенко Т.О. та інші, стосовно програмно-методичного забезпечення у вищих педагогічних закладах КНР у Китаї досліджували Чуан Юцай, Лі Тао, Су Сяохуань, в Україні це питання досліджене не достатньо, тому ми вирішили приділити увагу саме цьому важ-

ливому аспекту підготовки вчителя.

Існує також спеціальний стандарт для педагогічних ВНЗ для складання нормативних документів. Розробка, змінення і оновлення навчальних планів повинні бути у відповідності зі стандартом.

Відповідно до закону «Про Вищу освіту» КНР відповідні положення статті 34, установи вищої освіти самостійно розробляють навчальні програми [7].

Порядок розробки і затвердження нових навчальних планів починається с того, що учбовий відділ університету розробляє навчальний план, потім цей документ розглядає спеціальна комісія, керівником комісії виступає ректор педагогічного закладу, якщо комісія затверджує план, наступним етапом є його оформлення у форматі брошури, і за цим планом буде проходити навчальний процес. Для кожної спеціальності плани розробляються окремо.

Кожний інститут університету розробляє навчальні плани, згідно зі спеціальностями, які здобувається. Учбовий відділ кожного інституту складає свої навчальні плани, які ухвалює спочатку комісія інституту, а потім комісія університету.

Усі зміни вносяться в навчальний план тільки працівниками учбового відділу, і про всі зміни у документі обов'язково повідомляються ректору університету та ухвалюються ним.

Після внесення змін до навчального плану знову збирають комісію, яка вносить поправки до документу, робить зауваження, що необхідно виправити, тільки після всіх коректив план ухвалює комісія, потім ухвалює директор інституту і ректор, план розмножують у чотирьох екземплярах, які відправляють на факультети і кафедри, один екземпляр залишається в учбовому відділі.

Важливо зазначити, з яких компонентів складається навчальний план: навчальні цілі; форми навчання; тривалість навчання; освітньо-кваліфікаційний рівень; кредитні вимоги; розподіл кредитів і академічних годин на кожну дисципліну. Розподіл дисциплін на обов'язкові і вибіркові, семестр і курс на якому вивчається кожна дисципліна, назва предмету розподіл академічних годин і кредитів на кожну дисципліну, відомості про педагогічну практику; вказується які дисципліни загальноосвітні, профільні та вибіркові.

Кожний інститут повинен чітко працювати за навчальним планом.

У плані чітко визначено задачі та цілі навчання, за виконання задача відповідає інститут, факультет, кафедра та викладачі. Навчальні програми з кожної розробляються згідно з навчальним планом, обов'язково враховують цілі і задачі вивчення кожної дисципліни, у кінці кожного курсу необхідно вирішити всі завдання, досягнути мети дисципліни, це обов'язок викладача. Програми дисциплін розробляють викладачі, затверджує учбовий відділ інституту.

Навчальним планом передбачено, що у кінці кожного семестру з кожного предмету повен проводитись відкритий урок, дату кожного відкритого заняття призначає учбовий відділ і узгоджує її з директором інституту. Задачі відкритого заняття навчити майбутніх педагогів виступати перед великою аудиторією, застосовувати свої знання на практиці. За проведення уроку відповідає викладач даної дисципліни.

Перед відкритим заняттям викладач розробляє план, який потребує розгляду і затвердження учбовим відділом, викладач подає план на розгляд до учбового відділу, який вносить виправлення і дає згоду на проведення

відкритого заняття.

Згідно з навчальним планом і програмою дисципліни викладач також повинен складати детальний календарний план, де розписано коли відбудеться кожна лекція, практичне заняття, дата і час, скільки академічного часу відводиться на вивчення кожної теми, потрібно на кожну лекцію і семінар або практичне заняття.

Навчальний план повинен бути відносно стабільним, не можна вносити зміни до плану за бажанням у будь-який час, усі зміни вносяться до плану тільки після узгодження з учбовим відділом.

Незначні поправки можна вносити кожного року, план потрібно оновлювати кожні чотири роки.

У випадку, якщо змінились вимоги до базових або обов'язкових професійно-орієнтованих дисциплін, зменшилась або збільшилась кількість навчальних модулів необхідно внести зміни до навчального плану.

З метою більш повного задоволення практичних потреб розвитку економіки країни, соціального розвитку та науково-технічного прогресу, підвищення якості та конкурентоспроможності на ринку талантів, університету дозволяють, вносити деякі необхідні зміни, але вони повинні здійснюватися у відповідності з наступною процедурою: усі поправки у плані необхідно винести на розгляд спочатку в учбовий відділ, а потім в спеціалізовану адміністративну раду університету, яка не пізніше ніж через два місяця повинна розглянути всі поправки та прийняти їх чи відмовити, після цього зміни у плані повинен ухвалити директор інституту; у випадку якщо рада не ухвалює зміни у плані, документ знову повертають в учбовий відділ, де фахівці допрацьовують його протягом тижня, потім оновлений навчальний план знову розглядається спеціалізованою радою інституту; затверджений оновлений план розмножують до чотирьох екземплярів: один відправляють на кафедру, один до науково-дослідного відділу інституту, один залишається в учбовому відділі, останній екземпляр передають до архіву.

Наприклад в інституті педагогіки педагогічного університету Хунань готують бакалаврів з шести спеціальностей: педагогіка, освітній менеджмент, психологія, прикладна психологія, дошкільна освіта, освітні технології [4, с. 5].

Цілі педагогіки виховувати всебічно розвиненого вчителя молодшої та середньої школи, який має обширні теоретичні знання, вміє застосовувати свої знання на практиці. Виховати психічно і емоційно здорову особистість, яка піклується про своє здоров'я, має знання з педагогіки, освітнього менеджменту, психології. Підготувати педагогічного працівника, здатного до науково-дослідної роботи.

Студенти вивчають основні теорії і базові знання з науки педагогіка, навчаються робити науково-педагогічні дослідження, опановують вміння та навички роботи педагогом, управління навчальним процесом Конкретні вимоги полягають у наступному: освоїти основні принципи марксизму, наукового світогляду, полюбити професію вчителя, майбутні педагоги повинні мати високоморальний характер, служити зразком для наслідування; навчатися сумлінно, систематично, оволодіти усіма знаннями, вміннями та навичками необхідними для професії вчителя; ознайомитись з системою освіти країни, розбиратися в політиці держави і світу в галузі освіти, знати реальний стан освіти та останні реформи; мати здібності до викладання і до науково-дослідної роботи, бути

освіченою людиною і навчитись керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів, мати навички викладання дисципліни та суміжних дисциплін з педагогікою, мати знання в галузі початкової та середньої шкільної освіти та управління навчанням; брати участь у науково-дослідній діяльності в галузі педагогіки, робити внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки, навчитися розробляти навчальні програми, робити педагогічний аналіз і експеримент, мати знання з психології та навчитись проводити психологічні консультації; оволодіти методами науково-дослідної роботи, мати знання з традиційних та сучасних методів та технік навчання, навчитись застосовувати ці знання у власній педагогічній діяльності; оволодіти іноземною мовою, вміти читати та перекладати автентичні матеріали іноземних дослідників-педагогів, у достатній мірі володіти комп'ютером; володіти високим рівнем знань з загальноосвітніх дисциплін.

Студенти напряму «педагогіка» отримують різні спеціальності, як «Загальна педагогіка», «Психологія», «Фізичне виховання», «Навчальний процес та теорії навчання», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Андрагогіка», «Спеціальна педагогіка», «Професійна педагогіка»

Важливо детально розглянути правила укладання програм навчальних дисциплін китайських педагогічних ВНЗ. Навчальна програма включає в себе плани лекційних занять, практичних занять, розробляється обов'язково у відповідності до навчального плану. За розробку кожної програми відповідає кафедра, фахівці якої викладають навчальну дисципліну. Кожний факультет збирає спеціальну комісію, в комісії обов'язково повинні бути представники кожної з кафедр. Вона розглядає і затверджує програми, потім програми перевіряє директор інституту. По завершенню цієї процедури, програму відправляють до учбового відділу, де готують наказ необхідний для того, щоб програму можна було використовувати у процесі навчання.

Кафедри або відділи, відповідальні за розробку програм для підготовки бакалаврів, повинні спиратися на документ «Стандарт укладення програм для студентів-бакалаврів». Відкриті заняття, обов'язкові дисципліни, вибіркові дисципліни, факультативні заняття всі потребують власних програм. Після затвердження комісією і оформлення у вигляді брошури учбовим відділом, програми видають відповідальним викладачам, обов'язково повинно бути не менш двох копій.

Після затвердження і оформлення кожну програму відповідальні працівники кафедри або відділу повинні перевести у формат PDF, завантажені на внутрішній веб-сайт інституту, для того щоб викладачі і студенти, могли ознайомитись з програмами та використовувати їх.

На основі програми з дисципліни «Загальна педагогіка» можливо підкреслити, що кожна дисципліна китайських навчальних закладів закодована, наприклад «Загальна педагогіка» 0320001013, обов'язково вказують скільки кредитів та академічних годин відведено на вивчення даної дисципліни, а саме 2 кредити і 36 академічних годин. Таким чином згідно з китайськими стандартами 1 кредит – 18 академічних годин.

У програмі дисципліни обов'язково вказуються цілі і завдання даної дисципліни. У випадку з цією дисципліною, ціль – отримати базові знання з загальних питань педагогіки, ознайо-

митись з системами освіти провідних країн світу.

Завданнями дисципліни є: розуміти значення і функції педагогіки, зрозуміти основні педагогічні принципи, усвідомити вплив вчителя на учнів, його роль у процесі навчання, зрозуміти загальний принцип морального виховання, роботи з учнями.

Програми з дисципліни «Загальна педагогіка» також відображає теми змістових модулів і розподіл академічних годин на кожний із них: загальні відомості з дисципліни «Загальна педагогіка», відводиться 4 академічні години, зміст педагогіки, як науки – 4 години, розвиток освіти і особистості – 4 години, цілі навчання – 4 години, вчитель і учень – 4години, моральне виховання – 4 години, теорія та практика освіти – 4години, робота класного керівника – 4 години. Разом 36 годин [7].

У документі також наведено вимоги до студентів: відвідувати всі заняття, робити всі самостійні завдання, розуміти сучасний стан світової педагогіки, знати цілі, задачі дисципліни, суть основних педагогічних теорій, усвідомити роль науки «Педагогіка» у житті та розвитку суспільства, знати основні педагогічні принципи.

У кінці програми список питань на іспит, оцінка з предмету на 80% залежить від успішності складання іспиту, на 20% від виконання самостійного завдання.

У Північно-східному педагогічному університеті, в інституті педагогіки готують бакалаврів за такими напрямами: «Педагогіка», «Управління навчальним закладом», «Педагогіка молодшої школи», «Дошкільна освіта», «Психологія».

Для студентів всіх напрямів обов'язковими є предмети: «Педагогічна статистика», «Теорія марксизму», «Погляди Мао Цзедуна і китайський особливий соціалізм», «Історія КНР», «Моральне виховання і закон», «Політологія», «Спорт і здоров'я», «Міжнародна педагогіка», «Письмове мовлення», «Іноземна мова», «Вища математика», «Інноваційні технології», разом на ці предмети відводять 39 кредитів.

Профільні предмети поділяють на базові і основні. К базовим дисциплінам відносять: «Загальна психологія», «Психологія освіти», «Розвиток психології», «Теорія педагогіки», «Теорія моральності», «Історія китайської педагогіки», «Історія світової педагогіки», «Методи педагогічних досліджень», «Сучасні технології навчання», загальна сума кредитів – 26. Основні предмети: «Методика навчання», «Філософія навчання», «Суспільна педагогіка», «Управління навчальним закладом», «Моральні принципи освіти», «Читання видатних педагогічних творів», «Культура педагога», «Економіка освіти», «Порівняльна педагогіка», «Марксистська педагогіка», «Читання педагогічних творів видатних світових педагогів», «Педагогічна освіта», «Західна педагогіка», «Педагогіка вищої школи» - 37 кредитів. Педагогічна практика - 7 кредитів [5,с. 26].

Важливо зазначити, що також існують профільні дисципліни за вибором факультету, такі як: «Політика освіти», «Соціальна педагогіка», «Менеджмент освіти», «Сімейна педагогіка», «Професійна педагогіка», «Методологія», «Освітній контроль», «Проблемна педагогіка», «Історія китайської педагогіки», «Історія світової педагогіки», «Реформування в управлінні освітою», «Сучасна педагогіка», факультет обирає дисципліни с розрахунком н 20 кредитів. Обов'язковим є захист дипломної роботи, на неї відводять 4 кредити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Антиповский А.А. Политика в области науки и образования в КНР 1949 – 1979 / Антиповский А.А., Боревская Н.Е., Франчук Н.В. – М.: Наука, 1980. – 286 с.*
2. *Афанасьева А. Привлечение квалифицированных кадров из числа зарубежных китайцев для работы в КНР // Проблемы Дальнего Востока. 2010. № 5. с. 88–97.*
3. *Су Сяохуань. Образование в Китае – реформы и новшества / Су Сяохуань. – Меж континент, изд-во Китая, 2002. 190 с.*
4. *曾庆红。充分发挥广大留学人才在全面建设小康社会中的独特历史作用//神州学人。北京– 2003，№ 12，3–7 页*
5. *林金桐。"海归"十年//神州学人。北京– 2004，№ 7，24–27 页*
6. *中华人民共和国教育法路律集(Закони Китайської народної республіки про освіту)。外文出版社，北京 1999, 185 页*
7. *Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.moe.edu.cn/*

ЯРИТА І.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, викладач,
ВП «Стахановський
педагогічний коледж ЛНУ
імені Тараса Шевченка»,
м. Лисичанськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Статтю присвячено актуальній проблемі сьогодення – необхідності використання інноваційних технологій у ВНЗ. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури автор обгрунтовує необхідність використання сучасних інноваційних технологій та ідей підготовки студентів у вищій школі, як одної з найбільш актуальних проблем суспільства. У статті узагальнено теоретичні аспекти використання інноваційних технологій, різні погляди вчених на розкриття цього поняття. Виділено й охарактеризовано основні ознаки змісту ключових понять.

Ключові слова: *інновація , технологія, інноваційна технологія, педагогічна технологія*

Статья посвящена актуальной проблеме сегодняшнего дня – необходимости использования инновационных технологий в ВУЗе. На основе анализа научно-педагогической литературы автор обосновывает необходимость использования современных инновационных технологий и идей подготовки студентов в высшей школе, как одной из наиболее актуальных проблем общества. В статье обобщены теоретические аспекты использования инновационных технологий, разные взгляды ученых, характеризующих это понятие. Автором дана характеристика основных особенностей содержания ключевых понятий.

Ключевые слова: *инновация, технология, инновационная технология, педагогическая технология.*

The article is devoted to the urgent problems of modern education, in particular to the analysis of problems and prospects of using innovative technologies in High School. Based on the analysis of scientific and

© ЯРИТА І.І., 2016

pedagogical studies, the author describes the possibilities of using innovative technologies to improve the success of training and personal development of students. Particular attention is paid to the problems of creative personality formation through improving to the education process the innovative technologies as the most modern and versatile. The relevance and significance of the identified problem is emphasized; its place in contemporary pedagogical researches is determined. The author summarizes the main theoretical aspects of using innovative technologies in High School education; different views on the essence of the concepts of innovative technologies as an education technology was revealed.

Key words: *innovation, technology, innovative technology, educational technology*

Державна політика в галузі освіти вимагає переосмислення та переоцінки стереотипів щодо системи підготовки педагогічних кадрів.

У сучасній системі освіти відбуваються значні зміни, пов'язані з пошуками оновлення її змісту. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов педагогу необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій та ідей.

Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями. Але зростаючі матеріально-технічні потреби, на жаль, випереджають процеси соціальної і психологічної зрілості людей, їх здібність до ведення діалогу, культури комунікацій, активного самопізнання і самовираження. У зв'язку з цим сьогодні змінюються характер і функції професійної освіти: вона повинна не тільки передати знання, сформувати уміння, але і розвинути здібності до самовизначення, підготувати майбутніх фахівців до самостійних дій, навчити нести відповідальність за себе і свої вчинки. Якісно змінюється і характер взаємодії викладача і студентів. Студент стає не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а педагог його організатором, це підводить до необхідності розгляду змістовних процесів взаємодії, що здійснюються в системі освіти. В основі таких процесів лежать: формування високої психологічної культури викладача, розвиток його здібності до ведення діалогу зі студентами, створення відкритого освітнього простору, здатного забезпечити творче зростання кожного студента. Здатність викладача розкрити внутрішні резерви студента, використовуючи в навчанні інтерактивні форми, може забезпечити конструктивні зміни в освітньому процесі, допомогти молодій людині оцінити свої здібності і можливості, правильно визначити своє місце в житті і відкрити їй шляхи для здійснення повноцінної професійної кар'єри.

Сьогодні підготовка студентів у вищій школі – одна з найбільш актуальних проблем суспільства. У результаті оволодіння творчим досвідом формується

низка якостей, які в сукупності характеризують творчу особистість і складають її творчий потенціал. Для сучасного фахівця необхідно бути компетентним, що, на думку відомих учених (О. Новікова, М. Чошанова та ін.), означає володіти такими якостями: мобільністю знань й професійною культурою. Однак, хоча останнім часом педагогічна наука приділяє увагу розробці теорії загального творчого розвитку особистості, ще недостатньо чітко розроблені механізми цього процесу.

Розглядаючи питання формування творчо спрямованої молоді, ми приходимо до необхідності використання інноваційних підходів до навчання. Навчання має будуватися на врахуванні потреб студентів і суспільства, на завданнях, видах діяльності та процесах, які студентам потрібно вміти реалізувати для задоволення цих потреб, та на компетенціях і стратегіях, якими їм необхідно для цього володіти й удосконалювати. З точки зору розвитку загальних компетенцій студента такі цілі навчання можуть визначатися декларативними знаннями, вміннями, рисами особистості або здатністю вчитися.

Проблему використання інноваційних технологій досліджували педагоги-класики Дж. Саллі, Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Р. Штейнер, Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман, Д. Дьюї, В. Кілпатрік. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х роках XX століття і мають яскраво виражений прикладний характер[6]. В них теоретично обґрунтовані, проаналізовані різноманітні аспекти інноваційних процесів у системі навчання і виховання, подані практичні рекомендації щодо забезпечення інноваційних проектів. Проблеми інновацій досліджують К. Ангеловськи, Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін [8]. Дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим [8]. Питання освітніх інновацій вивчали І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Єрмаков, В. Ільченко, Н. Пастернак, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Ю. Швалб, М. Ярмаченко; класифікацією інноваційних технологій опановували О. Козлова, Л. Машкіна, К. Роджерс, І. Підласий; дослідження інноваційних педагогічних технологій проводять М. Кларін, В. Лозова, О. Пєхота, С. Подмазін, І. Прокопенко та ін.; проблему обґрунтування сучасних освітніх технологій у процес підготовки фахівців вивчали А. Бєляєва, В. Беспалько, Ю. Васьков, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Куракін та ін. [6].

Окремі питання психологічних особливостей використання інноваційних технологій вивчали Н. Васильйова, Е. Міщенко, О. Осипова, Н. Петрова. Дослідженням сучасних освітніх технологій займався Г. Селевко. Соціальні проблеми використання інноваційних технологій вивчав О. Пригожин.

Впровадження сучасних освітніх технологій у вищих навчальних закладах в своїх працях вивчали І. Зязюн, В. Кремінь, В. Паламарчук. Дидактичне обґрунтування застосування сучасних освітніх технологій професійного навчання представлене в працях таких дослідників як А. Бєляєва, Р. Гуревича, О. Домінського, Н. Ничкало, Д. Чернілевського та ін.

Мета пропонованої статті – розкрити окремі теоретичні й практичні аспекти використання інноваційних технологій в навчальному процесі у ВНЗ.

Прагнення постійно оптимізовувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Історично поняття «технологія» (грец. techne - мистецтво, майстерність і logos - слово, вчення) виникло у зв'язку з технічним прогресом. Найзначущішим воно є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч

Я.-А. Коменський, стверджуючи, що школа є майстернею, «живою типографією», яка «друкує» людей. Вчитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу.

Нинішня педагогічна технологія навчання зорієнтована на викладання наукових знань, з одного боку, і їх засвоєння — з іншого. І ця технологія навчання, яка отримала назву традиційної, виходить з того, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Студент підпадає під поняття «об'єкт», яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів та нормативів, забезпечуючи формування пізнавальних процесів і якостей, прогнозованих викладачем. Але студент сприймає лише те, що може й хоче, пропускаючи навчальні впливи крізь призму своєї індивідуальності, тобто як суб'єкт.

Тому стає все більш зрозумілим, що традиційне навчання потрібно трансформувати в інше, при якому студент став би суб'єктом навчання. Саме тому, останнім часом досить широко використовують термін «інноваційні технології».

Термін «інновація» означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов'язане з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей класу та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей.

Існують різні погляди на розкриття цього поняття:

- інноваційна технологія - сукупність засобів і методів відтворення теоретично обгрунтованих процесів навчання і виховання, які дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько)[5];
- інноваційна технологія - сукупність психолого- педагогічних установок, що визначають спеціальний набір форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов);
- інноваційні технології - це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система грунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому «іноваційні технології» пов'язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо;
- інноваційні технології - процесуально структурована сукупність прийомів і методів,

спрямованих на вивчення, актуалізацію та оптимізацію інноваційної діяльності, в результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, що викликають якісні зміни в різних сферах життєдіяльності, орієнтовані на раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів.

М.І. Махмутов розкриває зміст поняття інноваційної технології: « Технологію можна представити як більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізірованний) процес взаємодії викладача та учнів, гарантує досягнення поставленої мети». Алгоритмізірованний процес взаємодії означає те, що перед застосуванням технології вчителю необхідно вивчити всі її особливості: на що спрямована технологія, в ім'я чого застосовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які завдання допомагає вирішити в певних умовах. Учитель, що освоїв педагогічну технологію, - це людина, що володіє педагогічною майстерністю.

Будь-яка технологія в тій чи іншій мірі направлена на реалізацію наукових ідей, положень, теорій в практиці. Тому педагогічна технологія займає проміжне положення між наукою і практикою. Інноваційні технології можуть відрізнятися на різних підставах: за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції), по цілям і завданням (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності), за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають найкращі результати), за функціями вчителя, які він здійснює за допомогою інноваційної технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями), по тому, яку сторону педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія [1].

При визначенні статусу інноваційної технології корисно співвіднести її з тієї наукової концепції, яка лежить в її основі, вказати номенклатуру цілей, що досягаються з її допомогою, і визначити її сутнісні ознаки.

Ознаками інноваційної технології є: мета; наявність діагностичних засобів; закономірності структурування взаємодії вчителя та учнів, що дозволяють проектувати (програмувати) педагогічний процес; система засобів та умов, що гарантують досягнення педагогічних цілей; засоби аналізу процесу та результатів діяльності викладача та студентів [7].

У зв'язку з цим невід'ємними властивостями інноваційної технології є її цілісність, оптимальність, результативність, можливість застосування в реальних умовах навчального закладу.

Цільова ознака вказує на те, чого можна досягти, застосовуючи конкретну технологію: у розвитку індивідуальності; у вихованні особистості; у навчанні студента. Забезпеченість технології діагностичними засобами допомагає викладачу відслідковувати процес та результати педагогічних впливів. Засоби аналізу і самоаналізу дозволяють педагогу оцінити свої дії та діяльність студентів з саморозвитку і самовиховання.

Найчастіше викладач враховує різні вимоги, методичні рекомендації, інструкції і не завжди помічає того, що хочуть інші, які їхні інтереси, потреби. У таких випадках жодна технологія не допоможе йому досягти своїх цілей. Діяльність педагога (його цілі, потреби і мотиви, дії, засоби і умови їх застосування) повинна співвідноситися, відповідати діяльності студента (його цілям, можливостям, потребам, інтересам, мотивів, вчинків). Тільки

на такій основі викладач відбирає і застосовує засоби педагогічного впливу. Структурування взаємодії педагога та студентів і застосування педагогічних засобів висловлюють самі ключові характеристики педагогічної технології - гарантоване досягнення цілей.

Технологія повинна бути цілісною - це означає, що вона повинна відповідати всім виділеним ознаками. Тільки в цьому випадку технологія буде досконалою, завершеною і ефективною.

Іншою важливою властивістю інноваційної технології є її оптимальність. Термін оптимальний значить найбільше відповідає певним умовам і завданням. Ю. Бабанський виділив кілька критеріїв оптимальності педагогічного процесу. Використовуючи ці критерії, можна стверджувати, що інноваційна технологія буде оптимальною, якщо: її застосування сприяє досягненню кожним студентом рівня навчання, розвитку і вихованості в зоні його найближчого розвитку; її застосування не перевищує науково обґрунтованих витрат часу педагога та студентів, тобто дає максимально можливі в даних умовах результати за проміжки часу, визначених стандартом освіти та статутом навчального закладу [1].

Важливо звернути увагу і на такі властивості інноваційної технології, як її результативність і застосовність. Результат застосування технології - це зміни в розвитку, навченості і вихованості студента, що склалися під домінуючим впливом даної технології за певний час. Очевидно, що дві технології можуть бути порівнянні з їхньою результативністю.

Специфіка інноваційної технології полягає в тому, що побудований на її основі педагогічний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Друга відмінність технології полягає в структуруванні (алгоритмізації) процесу взаємодії викладача та студентів, що не знаходить віддзеркалення ні в дидактиці, ні в теорії виховання, та методики викладання [5].

В останні роки все більшого значення набуває нова галузь знання - педагогічна інноватика. Це сфера науки, що вивчає нові технології, процеси розвитку навчальних закладів, нову практику освіти.

Інновації в освіті можна охарактеризувати як іманентну характеристику, що випливає з основного змісту, сутності і значення. Адже новизна будь-якого засобу відносна як в особистісному, так і в часовому плані. Те, що нове для одного закладу, одного викладача, може бути пройденим етапом для інших. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер.

Прогресивно вирішуючи завдання певного етапу, нововведення швидко може стати надбанням багатьох, норм загальноприйнятих практикою масової або віджитої, застарілої та стати гальмом розвитку в більш пізній час. Тому педагогу потрібно постійно стежити за нововведеннями і здійснювати інноваційну діяльність. До основних функцій інноваційної діяльності викладача ставляться прогресивні зміни педагогічного процесу та його компоненти.

В основу класифікації інновацій можна покласти певні критерії, на основі яких вона буде застосовуватися. Перший критерій пов'язаний з галуззю, в якій здійснюються нововведення. Другим загальним критерієм можна вважати спосіб виникнення новаторського процесу, третій - широту і глибину новаторських заходів, а четвертим - основу, на якій виявляються та виникають нововведення. За першим критерієм, тобто залежно від того, в якій галузі, в якому секторі осві-

ти проводяться нововведення можна виділити такі інновації: у змісті освіти; в технології; в організації; в системі і управлінні; в освітній екології.

Залежно від способу здійснення нововведень критерії можна розділити на:

- систематичні, планові, заздалегідь задумані;
- стихійні, спонтанні, випадкові [8].

Перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть завдання розроблення та впровадження таких прийомів і методів навчання, які б ставили за мету активізацію творчого потенціалу студента та стимулювали б його бажання навчатися. При цьому необхідно враховувати, що універсальної технології немає, а тому викладач повинен розробити власний технологічний підхід інноваційного вдосконалення навчального процесу.

Таким чином, можна зробити висновок, що інноваційні технології передбачають спільну групову роботу, моделювання, рольові ігри, дискусії, індивідуальні та групові проекти. Вони не тільки підвищують зацікавленість студентів предметом, а й забезпечують глибше засвоєння його змісту, вироблення навичок та відданість демократичним цінностям.

Справжня пізнавальна активність настає тоді, коли людина включається в повсякденну правильно організовану розумову діяльність, а в процесі пошукової діяльності формує в собі дослідницький стиль навчання, критичне ставлення до сприйняття діяльності, відчуває потребу в знаннях. За допомогою проблемного та проектного навчання відбувається тісний взаємозв'язок між теорією і практикою, активізується і упорядковується робота, прискорюється формування пізнавальної діяльності, розвивається технічне мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. –192 с.*
2. *Бархаев Б. П. Новые аргументы в педагогических технологиях : [реализация соврем. воспитат. и развивающих технологий в деятельности сред. шк.] / Б. П. Бархаев // Шк. технологии. – 1997. – № 4. – С. 47–52.*
3. *Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія / К. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 160 с.*
4. *Баханов К. Панорама методических идей / К. Баханов // Нар. образование. – 1990. – № 6. – С. 66–67.*
5. *Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Пед. об-во России, 1989. – 194 с.*
6. *Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська ; - К. : Академвидав, 2004. – 351 с.*
7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Сластенина . – М. : Издательский центр « Академия», 2002. – 576 с.*
8. *Федорчук Е. І. Сучасні інноваційні технології : навч.-метод. посіб. / Е. І. Федорчук ; - Кам'янець-Подільский. : Абетка, 2006. – 213 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Babanskiy Yu. K. Problema povyisheniya effektivnosti pedagogicheskih issledovaniy / Yu. K. Babanskiy. – M. : Pedagogika, 1982. –192 s.*
2. *Barhaev B. P. Novyie argumentyi v pedagogicheskih tehnologiyah : [realizatsiya sovrem. vospitat. i razvivayuschih tehnologiy v deyatelnosti sred. shk.] / B. P. Barhaev // Shk. tehnologii. – 1997. – # 4. – S. 47–52.*
3. *Bahanov K. InnovatsIynI sistemi, tehnologIYi ta modelI navchannya IstorIYi v shkolI : monografIya / K. Bahanov. – ZaporIzhzhya : ProsvIta, 2000. – 160 s.*
4. *Bahanov K. Panorama metodicheskih idey / K. Bahanov // Nar. obrazovanie. – 1990. – # 6. – S. 66–67.*
5. *Bezpalko V. P. Slagaemyie pedagogicheskoy tehnologii / V. P. Bezpalko. – M. : Ped. ob-vo Rossii, 1989. – 194 s.*
6. *DichkIvska I. M. InnovatsIynI pedagogIchnI tehnologIYi : navch. poslb. / I.M. DichkIvska ; - K. : Akademvidav, 2004. – 351 s.*
7. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I. F. Isaev, E.N. Shiyanov ; pod. red. V. A. Slastenina . – M. : Izdatelskiy tsentr « Akademiya», 2002. – 576 s.*
8. *Fedorchuk E. I. SuchasnI InnovatsIynI tehnologIYi : navch.-metod. posIb. / E. I. Fedorchuk ; - Kam'yanets-PodIlskiy. : Abetka, 2006. – 213 s.*

ЯРХО Т. О.,
кандидат технічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої
математики,
Харківський національний
автомобільно-дорожній
університет,
м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВНЗ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті йдеться про фундаменталізацію базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ. Звернуто увагу на те, що відомі дидактичні проблеми формування здатностей студентів до засвоєння абстрактних математичних понять, а також до формування креативного мислення посилені специфікою когнітивних процесів особистості у сучасному інформаційному суспільстві. Обговорено сутність феномену кліпового мислення. Запропоновано здійснення базової математичної підготовки у межах нових дидактичних підходів.

Ключові слова: *фундаменталізація, базова математична підготовка, інформаційне суспільство, когнітивні процеси, кліпове мислення, принцип візуалізації, фрагментарна форма подачі інформації.*

В статье идет речь о фундаментализации базовой математической подготовки будущих специалистов технического профиля в ВУЗе. Обращено внимание на то, что известные дидактические проблемы формирования способностей студентов

УДК 378.14

© ЯРХО Т. О., 2016

к усвоению абстрактных математических понятий, а также формирования креативного мышления усилены спецификой когнитивных процессов личности в современном информационном обществе. Обсуждена суть феномена клипового мышления. Предложено осуществление базовой математической подготовки в рамках новых дидактических подходов.

Ключевые слова: *фундаментализация, базовая математическая подготовка, информационное общество, когнитивные процессы, клиповое мышление, принцип визуализации, фрагментарная форма подачи информации.*

The paper dwells on the mathematical preparation of the future specialists at a higher educational establishment viewed as the ground for the integrated process of fundamentalization of professional technical preparation, initiated by its profile constituent. The activities of exercising fundamentalization of the basic mathematical preparation, carried out in classical and applied mathematical courses within the framework of the general educational constituent, are presented. The focus is placed on the existing didactic problems of the formation of students' capabilities of comprehension of abstract notions while studying information-saturated mathematical courses, as well as the formation of creative thinking in the process of fundamentalization of the basic mathematical preparation. The paper outlines that the indicated problems are intensified due to the specific character of cognitive processes of a personality in modern information society. The essence of the phenomenon of clip thinking is discussed. The existing viewpoint stressing the necessity of replacing the systematic presentation of the syllabus with setting up a creative medium grounded on the factor of creative unpredictability while studying mathematics under modern conditions is rejected. Exercising the basic mathematical preparation in the framework of the new didactic approaches using visualization principle, as well as the idea of the fragmentary form of presenting the structured information are suggested.

Key words: *fundamentalization, basic mathematical preparation, information society, cognitive processes, clip thinking, visualization principle, fragmentary form of presenting the information.*

Відомому німецькому філософу І. Канту належать слова: «Я стверджую, що у всякому спеціальному вченні про природу можна знайти лише стільки власної науки, скільки в ньому можна знайти математики» [1, 2]. Дійсно, математика є ключом для пізнання навколишнього світу, основою науково-технічного прогресу, важливою складовою розвитку людини. Математика завжди була невід'ємною і істотною частиною людської культури. Пріоритетність математичної освіти усвідомлюється нашими сучасниками у всьому світі. Так, в матеріалах Єврокомісії «Математична освіта в Європі: загальні висновки і політика окремих країн» (2011 р.) підкреслено: «В останні роки питання математичної компетентності набуває все більшу важливість і обговорюється на самому високому політичному рівні. Компетенції в математиці вважаються ключовими у розвитку особистості, активної громадськості, соціальної інтеграції і зайнятості у сучасному суспільстві, яке ґрунтується на знаннях» [3, с. 7].

У роботах [2, 4, 5, 6, 7] проаналізовано стан і проблеми сучасної математичної освіти, зокрема, в контексті процесів, що відбуваються у вітчизняній вищій технічній освіті та освіті країн зарубіжжя на початку XXI століття. Цей аналіз виявив обмеженість можливостей традиційної системи навчання в рамках існуючої знаннєвої парадигми освіти в частині формування математичної компетентності майбутніх фахівців як основи їх широкопрофільної професійної технічної підготовки у ВНЗ. Засобом вирішення зазначеної проблеми значна кількість вчених вважає фундаменталізацію вищої математичної освіти, зокрема, фундаменталізацію математичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. На жаль, в педагогічній науці досі нема єдиного розуміння фундаменталізації вищої освіти. У розумінні і означенні поняття фундаменталізації вищої математичної освіти також існують істотні відмінності.

З найбільш відомих трактувань фундаменталізації математичної освіти, зокрема, фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, виділяємо означення Г. Я. Дутка [8, с 242]. Вчена вважає сутністю фундаменталізації математичної підготовки у ВНЗ формування довготривалої системи знань і вмінь, які забезпечують здатність їх ефективного використання у професійній діяльності. Відзначаючи точність і лаконічність формулювання, яке за суттю поєднує фундаментальну і професійно-орієнтовану складові математичної підготовки, вважаємо доцільним доповнення даного означення. Відповідно до нашого трактування компетенції [9, с. 365] як сукупності знань, вмінь, навичок, способів діяльності і креативних якостей особистості, що

визначає її готовність до ефективного здійснення професійної діяльності, пропонуємо введення в означення фундаменталізації математичної підготовки аспекту формування творчого професійного мислення і загального інтелектуального розвитку особистості. Звертаємо увагу, що в нашій роботі [10] математичну підготовку майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ представлено як підґрунтя фундаменталізації професійної технічної підготовки – інтегрованого процесу, що охоплює усі її складові (загальноосвітню, техніко-технологічну і профільну) та ініціюється профільною складовою. Під фундаменталізацією математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю ми розуміємо інтегрований процес генералізації математичних знань, набуття здатностей їх творчого, професійного застосування, формування креативного фахового мислення, а також загального інтелектуального розвитку особистості [10, с. 351].

У нашій роботі [11] введено у розгляд два різновиди математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ: базову і спеціальну, що здійснюються, відповідно, у межах загальноосвітньої і профільної складових інтегрованого процесу фундаменталізації. Базова математична підготовка проводиться за класичними і прикладними математичними курсами. На наш погляд, фундаменталізація базової математичної підготовки має включати:

- виокремлення стрижньової основи класичної математики як каркасу підґрунтя сучасної фахової підготовки;
- визначення додаткових розділів класичної математики, які разом зі стрижньовою основою, утворюють цілісну систему формування необхідних теоретичних знань і практичних навичків;
- доповнення змісту класичної складової математики відповідним набором задач професійної спрямованості;
- доповнення змісту прикладної складової математики основами математичного моделювання технічних процесів і систем;
- орієнтацію дидактичного процесу на формування креативної особистості.

Отже, освоєння класичних і прикладних математичних курсів у процесі фундаменталізації підготовки вимагає уважності і наполегливості майбутніх фахівців у виконанні технічних завдань, здібностей до тривалих роздумів і копіткого збагачення суті теоретичного матеріалу шляхом аналізу і логічних міркувань, творчого підходу до пошуку розв'язків задач професійної спрямованості і моделювання відповідних технічних процесів, тощо. Дидактичні проблеми формування зазначених якостей студентів, які обрали для майбутньої професійної діяльності технічні спеціальності, відомі. Таким студентам, які мотивовані на вивчення і конструювання конкретних механізмів, приладів і систем, важко оперувати абстрактними математичними поняттями в процесі освоєння надзвичайно концентрованих математичних курсів. Ці відомі дидактичні проблеми посилюються реаліями сьогодення, пов'язаними зі специфікою когнітивних процесів особистостей у сучасному інформаційному суспільстві.

Термін «когнітивний» походить від латинського cognitio – знання, пізнання, вивчення. До когнітивних процесів психологи відносять пам'ять, увагу, сприйняття, розуміння, мислення, процеси прийняття рішень. Транс-

формації у сфері когнітивних процесів (тобто психічних процесів, які виконують функцію раціонального пізнання) вважають найбільш значущими змінами серед тих, що відбуваються під впливом широкого розповсюдження у суспільстві інформаційно-комутативних технологій. Для характеристики змін розумових процесів сучасні дослідники пропонують використання понять «Net-мислення» або «кліпове мислення» [12, 13, 14]. З множини означень вказаного поняття виділяємо трактування російського психолога Т.В. Семеновських, яка визначає кліпове мислення як процес відображення множини різноманітних властивостей об'єктів, без врахування зав'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічностю, різнорідністю інформації, високою швидкістю переключення фрагментів інформації, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [13].

Феномен кліпового мислення вперше почали обговорювати ще у 60-х роках минулого століття. Французький соціолог А. Моль у своїх роботах визначив характерні риси названої ним «мозаїчної» культури постіндустріального суспільства. За поглядом А. Моля (1967 р.), культура дає людині «екран понять», на який вона проектує своє сприйняття зовнішнього світу. В умовах традиційної культури, у який книга як базовий феномен визначила тип цивілізації розуму, цей екран мав раціональну, цілісну структуру, завдяки чому для особистості не складало труднощів простежити причинно-наслідкові зв'язки, збудувати логічні ланцюжки міркувань. На думку А. Моля, система пізнання його сучасників переважно складалася під впливом безперервного і безладного потоку інформації, розповсюдженої ЗМІ. Внаслідок цього екран понять втратив логічну структуру. Тому структурованість і системність мислення особистостей в перспективі представлялися А. Молю вкрай обмеженими [14, с. 171].

Особливості когнітивного стилю мислення сучасного покоління підтверджують передбачення А. Моля. Молодь, яка перманентно використовує Інтернет, стає все більш орієнтованою на сприйняття швидко змінюючих один одного зорових і звукових образів. Це призводить до зниження здатностей до тривалої концентрації уваги, до роздумів, виділення головних думок. Молодь відчуває постійну потребу в отриманні нової інформації, не встигаючи, а часто і не прагнучи, осмислити вже наявну. Одночасне сприйняття інформації з кількох джерел, що аналізується дослідниками як феномен багатозадачності, призводить до виникнення труднощів у проведенні аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення [12, с. 260-261]. Таким чином, трансформації когнітивних процесів особистостей, які є наслідком бурного розвитку інформаційно-комутативних технологій у сучасному суспільстві, перш за все, впливають на увагу, пам'ять, аналітичне мислення. Вказані трансформації ускладнюють відомі дидактичні проблеми фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, оскільки суперечать необхідним для цього розумовим і креативним якостям тих, хто навчається.

Вчені-психологи вважають, що зупинити вказані трансформації когнітивних процесів неможливо, а опиратися розповсюдженню кліпової культури в сучасному інформаційному суспільстві безглуздо. Вони звертають увагу на неприпустимість абсолютизації негативного впливу інформаційно-комунікативних тех-

нологій на когнітивні процеси. Вчені підкреслюють і позитивний бік феномену кліпового мислення, розглядаючи його як закономірну захисну реакцію організму людини на велику кількість розрізненої інформації різноманітних властивостей, характерну для постіндустріального суспільства [12, с. 262, 14, с. 171].

Тому, виникаюче протиріччя між необхідністю реалізації креативної математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в умовах її фундаменталізації та психологічними проблемами опанування математичними знаннями в умовах інформаційного суспільства слід вирішувати шляхом впровадження нових підходів у реалізацію відомих дидактичних принципів, а також впровадження нових дидактичних принципів, які не суперечать класичній дидактиці.

Ми категорично не згодні з точкою зору В. А. Тестова [15], аналізуючого основні дидактичні принципи, які, на його думку, треба використовувати при вивченні математичних понять у сучасних умовах розширення мережевого освітнього простору. В. А. Тестов справедливо відзначає, що стиль мислення сучасної молоді, внаслідок постійного спілкування з масмедіа, стає образно-емоційним, все менше тяжіє до абстрактних побудов, що іде в розріз із звичним вербальним стилем викладання навчального матеріалу та з існуючими принципами і методами засвоєння змісту освіти. На його думку, в умовах мережевого простору деякі з основних дидактичних принципів, відомі ще з часів Я. А. Коменського, втрачають своє колишнє значення. Одним з таких принципів В. А. Тестов вважає принцип систематичності викладання матеріалу. Він наполягає на тому, що поступальність і послідовність процесу пізнання стають несучасними. Він пропонує у новій системі навчання відмовитися від суворої упорядкованості класичних підходів до освіти. Методологічною основою нової системи, на його думку, повинна стати теорія хаосу, коли в навчальний процес впроваджується фактор творчої непередбаченості, а головні зусилля педагогів направленні на створення потужного креативного середовища [15].

Згідно нашому розумінню, створення потужного креативного середовища, в якому формується творче професійне мислення майбутніх фахівців, а також підвищується загальний рівень їх інтелектуального розвитку, являється одною з головних задач фундаменталізації математичної підготовки. Проте, сам інтегрований процес фундаменталізації, як, втім, будь-який освітній процес, за означенням, передбачає систематичну підготовку майбутніх фахівців. Нагадаємо, що фундаменталізація математичної підготовки основана на принципі генералізації знань. Вона становить основу спеціальної підготовки майбутніх фахівців та планомірно виконується за ініціативою і під керівництвом профільної складової професійної технічної підготовки. Дидактика усієї професійної технічної підготовки, безумовно, має враховувати сучасну специфіку когнітивних процесів особистості. Зокрема, вважаємо доцільним здійснення фундаменталізації базової математичної підготовки в рамках нових дидактичних підходів, які базуються на широкому використані принципу візуалізації, на ідеї структурування матеріалу та фрагментарної форми подачі інформації, до сприйняття якої готові сучасні студенти. При цьому, з необхідністю, має бути досягнута кінцева мета процесу фундаменталізації, сформульована у

відповідному означені. Вважаємо актуальним проведення подальших наукових досліджень в області розробки нових дидактичних підходів, які відповідають особливостям когнітивних процесів студентів – майбутніх фахівців технічного профілю в умовах інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Кант И. Метафизические начала естествознания / И. Кант. – М. : Мысль, 1999. – 1710 с.*
2. *Тихомиров В. М. О некоторых проблемах математического образования / В. М. Тихомиров // Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков» г. Дубна, сентябрь 2000 г. – М. : МЦНМО, 2000. – С. 3-15.*
3. *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies. – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. – 184 p.*
4. *Кудрявцев Л. Д. О тенденциях и перспективах математического образования / Л. Д. Кудрявцев, А. И. Кириллов, М. А. Бурковская, О. В. Зимина // Образование и общество – 2002. - № 1 (12). – С. 58–66.*
5. *Мышкис А. Д. О преподавании математики прикладникам / А. Д. Мышкис // Математика в высшем образовании. – 2003. – № 1. – С. 37–52.*
6. *Садовничий В. А. Математическое образование: настоящее и будущее / В. А. Садовничий // Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков» г. Дубна, сентябрь 2000 г. – М. : МЦНМО, 2000. – С. 40.*
7. *Триус Ю. В. Прблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю. В. Триус, М. Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Випуск 23. – Донецьк, 2005. – С. 16–26.*
8. *Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної підготовки майбутніх фахівців: методологічний та морально-етичний компоненти / Г. Я. Дутка // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. - № 2. – С. 239–244.*
9. *Ярхо Т. О. Сутність компетентнісного підходу у вищій технічній освіті / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 36, Том II (62): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 362 – 370.*
10. *Ярхо Т. О. Математична підготовка майбутніх фахівців технічного профілю в інтегрованому процесі фундаменталізації професійної технічної підготовки у ВНЗ / Т. О. Ярхо // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 345 – 353.*

11. *Ярхо Т. О. Спадкоємність різновидів математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в процесі її фундаменталізації у ВНЗ / Т. О. Ярхо // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченко, 2016 (у друці).*
12. *Лысак И. В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов / И. В. Лысак, Д. П. Белов // Известия Южного федерального университета: технические науки. – 2013. - № 5 (142). – С. 256–264.*
13. *Семеновских Т. В. "Клиповое мышление" – феномен современности / Т. В. Семеновских // Оптимальные коммуникации (ОК): Эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. – Режим доступа: http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/.*
14. *Докука С. В. Клиповое мышление как феномен информационного общества / С. В. Докука // Общественные науки и современность. – 2013. - № 2. – С. 169-176.*
15. *Тестов В. А. Основные дидактические принципы при изучении математических понятий / В. А. Тестов // Траектория науки. Электронный научный журнал. - 2016. - № 1 (6). – Режим доступа: http:// http:// pathofscience.org/index.php/ps/article/view/39*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Kant Y. Metafyzycheskye nachala estestvoznanyja / Y. Kant. – M. : Myslj, 1999. – 1710 s.*
2. *Tykhomyrov V. M. O nekotorykh problemakh matematycheskogho obrazovanyja / V. M. Tykhomyrov // Doklad na Vserossyjskoj konferencyy «Matematyka y obshhestvo. Matematycheskoe obrazovanye na rubezhe vekov» gh. Dubna, sentjabrj 2000 gh. – M. : MCNMO, 2000. – S. 3 15.*
3. *Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies. – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. – 184 p.*
4. *Kudrjavcev L. D. O tendencyjakh y perspektyvakh matematycheskogho obrazovanyja / L. D. Kudrjavcev, A. Y. Kyryllov, M. A. Burkovskaja, O. V. Zymyna // Obrazovanye y obshhestvo – 2002. - # 1 (12). – S. 58–66.*
5. *Myshkys A. D. O prepodavanyy matematyky prykladnykam / A. D. Myshkys // Matematyka v vysshem obrazovanyy. – 2003. – # 1. – S. 37–52.*
6. *Sadovnychyj V. A. Matematycheskoe obrazovanye: nastojashhee y budushhee / V. A. Sadovnychyj // Doklad na Vserossyjskoj konferencyy «Matematyka y obshhestvo. Matematycheskoe obrazovanye na rubezhe vekov» gh. Dubna, sentjabrj 2000 gh. – M. : MCNMO, 2000. – S. 40.*
7. *Tryus Ju. V. Prblemy i perspektyvy vyshhoji matematychnoji osvity / Ju. V. Tryus, M. L. Baklanova // Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennja: Mizhnarodnyj zbirnyk naukovykh robit. – Vypusk 23. – Donecjk, 2005. – S. 16–26.*
8. *Dutka Gh. Ja. Fundamentalizacija matematychnoji pidghotovky majbutnikh fakhivciv: metodologhichnyj ta moraljno-etychnyj komponenty / Gh. Ja. Dutka // Nauka. Relighija. Suspiljstvo. – 2008. - # 2. – S. 239–244.*

9. *Jarkho T. O. Sutnistj kompetentnisnogho pidkhodu u vyshhij tekhnichnij osviti / T. O. Jarkho // Ghumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav – Khmeljnycjkyj derzhavnyj pedaghoghichnyj universytet imeni Ghryghorija Skovorody» - Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom II (62): Tematychnyj vypusk «Vyshha osvita Ukrajiny u konteksti integhraciji do jevropejsjkogho osvitnjogho prostoru». – K.: Ghnozys, 2015. – S. 362 – 370.*
10. *Jarkho T. O. Matematychna pidghotovka majbutnikh fakhivciv tekhnichnogho profilju v integhrovanomu procesi fundamentalizaciji profesijnoji tekhnichnoji pidghotovky u VNZ / T. O. Jarkho // Ghumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav – Khmeljnycjkyj derzhavnyj pedaghoghichnyj universytet imeni Ghryghorija Skovorody» - Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom VIII (68): Tematychnyj vypusk «Vyshha osvita Ukrajiny u konteksti integhraciji do jevropejsjkogho osvitnjogho prostoru». – K.: Ghnozys, 2016. – S. 345 – 353.*
11. *Jarkho T. O. Spadkojemnistj riznovydiv matematychnoji pidghotovky majbutnikh fakhivciv tekhnichnogho profilju v procesi jiji fundamentalizacijiji u VNZ / T. O. Jarkho // Naukovi zapysky. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologhichnoji osvity. – Kirovoghrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenko, 2016 (u druci).*
12. *Lysak Y. V. Vlyjanye ynformacyonno-kommunykacyonnykh tekhnologhyj na osobennosty koghnytyvnykh processov / Y. V. Lysak, D. P. Belov // Yzvestyja Juzhnogho federaljnogho unyversyteta: tekhnycheskye nauky. – 2013. - # 5 (142). – S. 256–264.*
13. *Semenovskykh T. V. "Klypovoe myshlenye" – fenomen sovremennosty / T. V. Semenovskykh // Optymaljnye kommunykacyy (OK): Epystemycheskyj resurs Akademyy medyayndustryy y kafedry teoryy y praktyky obshhestvennoj svjaznosty RGhGhU. – Rezhym dostupa: http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/.*
14. *Dokuka S. V. Klypovoe myshlenye kak fenomen ynformacyonnogho obshhestva / S. V. Dokuka // Obshhestvennye nauky y sovremennostj. – 2013. # 2. – S. 169 176.*
15. *Testov V. A. Osnovnye dydaktycheskye pryncypy pry yzuchenyy matematycheskykh ponjatyj / V. A. Testov // Traektoryja nauky. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. - 2016. - # 1 (6). – Rezhym dostupa: http:// http://pathofscience.org/index.php/ps/article/view/39*

ЯЩУК О.В.,
старший викладач,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

АСПЕКТИ ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВТНЗ

Фундаментальність сучасної вищої технічної освіти забезпечується якістю підготовки фахівців до професійної діяльності і всебічним розвитком особистості з метою реалізації у різних сферах життя. У статті розглядається та аналізується проблематика шляхів гуманітаризації навчання майбутніх інженерів. Також визначається роль культури викладача в гуманітарному розвитку особистості.

Ключові слова: *гуманітаризація, вищий технічний навчальний заклад, вища освіта, викладач, культура, розвиток особистості.*

Фундаментальность современного высшего технического образования обеспечивается качеством подготовки специалистов к профессиональной деятельности и всесторонним развитием личности с целью реализации в различных сферах жизни. В статье рассматривается и анализируется проблематика путей гуманитаризации обучения будущих инженеров. Также определяется роль культуры преподавателя в гуманитарном развитии личности.

Ключевые слова: *гуманитаризация, высшее техническое учебное заведение, высшее образование, преподаватель, культура, развитие личности.*

The fundamentality of modern higher technical education is provided by both training quality towards professional activity and in-depth personality development aimed to personal fulfilment in different fields of life. The combination of professional knowledge and skills with moralities and cultural wealth signifies all round personality development. The article considers range of problems regarding humanitarization of future engineers training. The essence of the notion "humanitarization" is analyzed. The general obstacles to the use of

© ЯЩУК О.В., 2016

humanitarian approach in higher education are defined. The role of pedagogical teacher culture in humanitarian development of personality is specified as well.

Key words: *humanitarization, higher technical education establishment, higher education, teacher, culture, personality development.*

Постановка проблеми. Сучасна вітчизняна вища освіта розвивається під впливом політики інтеграції нашої держави у європейське суспільно-політичне, економічне, культурно-освітнє середовище. Долається нелегкий шлях змін на всіх рівнях освіти, відбувається трансформація і осучаснення змісту освіти, переглядаються підходи до здійснення освітнього процесу в контексті його гуманізації, спрямованої на розкриття навчальних і творчих можливостей особистості, її культурного, морально-етичного потенціалу.

Разом з тим, невпинний глобальний розвиток інноваційних технологій у галузі науки і техніки, всеохопна комп'ютеризація та гаджетизація багатьох сфер людської діяльності стає чинником, що обумовлює пріоритетні зміни шляхів і засобів навчання, отримання знань у вищий освіті. Сьогодні перед освітянами постають проблемні та дискусійні питання щодо перспектив всебічної технізації навчального процесу у вищій школі, що зокрема передбачає інтенсифікацію навчання, можливість отримувати навчальну інформацію і опановувати основи певного фаху самостійно, дистанційно, без втручання викладача, а також щодо гуманітарної складової змісту освіти, що визначається дотриманням культурно-освітніх традицій, формуванням культурних цінностей, морально-етичних установок, у чому просвітницьку, культуротворчу та виховну роль викладача неможливо применшити.

Актуальними стають такі проблеми вищої освіти як здатність фахівця з вищою освітою вписатися в єдиний освітній простір у рамках світового співтовариства, академічна мобільність, транскультурна грамотність [6, с. 23]. У світлі цього окреслюються тенденції всеохопного оновлення змісту сучасної освіти, з-поміж яких – досягнення адекватного світовому рівня загальної і професійної культури суспільства, формування у студентів відповідної сучасному рівню знань і рівню освітньої програми картини світу, інтеграції особистості у національну та світову культуру [6, с. 168].

Лейтмотив змісту сучасної вищої освіти полягає у тому, що не лише сукупність професійних знань та вмінь, а і їх синтез із моральними якостями, ціннісними орієнтаціями, загальною культурою особистості є показником всебічно підготовленого спеціаліста [6, с. 7]. Процес здобуття вищої освіти передбачає формування професійної майстерності і, разом з цим, гармонійно розвиненої, духовно багатої, задоволеної життям особистості [10, с. 239]. Проте існує ряд проблем, пов'язаних із здійсненням шляхів гуманітаризації

освіти та навчання у вищих навчальних закладах та зокрема у вищих технічних навчальних закладах. Загальні причини труднощів вбачаються у наслідках кризи системи освіти і діяльності вищої школи на початку 90-х років, яка, з одного боку, перестала адекватно відображати потреби суспільства в підготовці спеціалістів вищої кваліфікації, з іншого боку – потреби особистості у розвитку, що було викликано відсутністю об'єктивних мотивацій, ігноруванням культурних традицій, вузькою спеціалізацією ВНЗів [6, с. 5].

Аналіз досліджень і публікацій. Важливість ролі гуманітаризації як важливого аспекту трансформації змісту сучасної вищої освіти декларується і обґрунтовується у працях і дослідженнях багатьох вітчизняних педагогів та науковців сучасності – В. П. Андрущенка, С. У. Гончаренка, Г. І. Ващенка, М. Г. Жулинського, М. З. Згуровського, Г. С. Костюка, В. Г. Кременя, І. П. Манохи, П. М. Петровського, М. М. Фіцули, В. Я. Яблонка. В історичній ретроспективі спорідненість поглядів на проблему виховання і навчання людини в контексті її духовно-морального розвитку і гуманістичних аспектів взаємодії з природою та суспільством простежуються у педагогічній спадщині відомих європейських філософів та вчених Я. А. Коменського, А. В. Дістервега, Г. Спенсера, а також вітчизняних мислителів Г. С. Сковороди, В. В. Зеньківського, К. Д. Ушинського.

Оскільки у нашій статті розглядається проблематика гуманітаризації у контексті вищої технічної освіти та формування всебічно розвиненого майбутнього інженера, окремо варто згадати неперевершеного, видатного генія епохи італійського Відродження, гуманіста Леонардо да Вінчі, у якому поєднувалися талант винахідника й інженера, художника і письменника, скульптора і архітектора. Вважаємо, що викладачам вищих технічних навчальних закладів корисно орієнтувати сучасних студентів, майбутніх інженерів на такі ідеали історичного минулого, долучаючи до поціновування культурної спадщини з метою сприяння усвідомленню важливості вивчення гуманітарних дисциплін разом з інженерно-технічними дисциплінами і підвищенню до цього мотивації.

Мета нашої статті – розглянути загальні шляхи та обґрунтувати необхідність гуманітаризації навчального процесу вищого технічного навчального закладу, а також визначити роль і вплив культури викладача у формуванні гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальність і якість сучасної вищої технічної освіти полягає у збалансованому поєднанні інженерно-технічних дисциплін з дисциплінами гуманітарного циклу.

Гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення проголошена як один з провідних принципів реалізації Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття") [8].

Разом з тим, в умовах технократизму як кризового явища у системі вітчизняної вищої освіти виникають труднощі у здійсненні гуманітаризації навчального процесу й оптимізації співвідношення технічних і гуманітарних дисциплін, оскільки технократичне спрямування системи освіти передбачає підготовку вузькогалузевих фахівців і формалізацію навчання гуманітарних дисциплін у ВТНЗ. С. Д.

Бєлкіна, зокрема, стверджує, що "системоутворюючим чинником, який визначає зміст освітньо-професійної підготовки фахівця за відповідним напрямом або спеціальністю, слугує об'єкт його майбутньої професійної діяльності" [1, с. 17]. Проаналізувавши складники чинних державних галузевих стандартів для базових інженерних напрямів підготовки, автор цитованого дослідження робить висновок про наявність суттєвої суперечності між відповідністю визначеному об'єкту майбутньої професійної діяльності змісту професійної та практичної підготовки і «відірваністю» від нього змісту гуманітарної підготовки [1, с. 17]. Зазначена проблема обумовлюється сукупністю багатьох факторів, з-поміж яких – інформатизація та індустріалізація, інтенсифікація розвитку інноваційних технологій, поява нових винаходів у галузі техніки, що спричиняє до потреби у фахівцях в окремій вузькій технічній галузі.

У глобальному сенсі нехтування гуманітарними принципами розвитку особистості і її самореалізації у житті і суспільстві, загальнолюдськими духовними цінностями, незнання філософії як сукупності об'єктивних законів пізнання дійсності і природи, зловживання експериментуванням з природою і її ресурсами, покладання на поліпшення якості і комфорту життя шляхом його технізації, надмірна технократизація і техногенізація суспільства призводить до найгіршого сценарію розвитку подій і катастрофічних, невиправних наслідків – згадаємо техногенний катаклізм світового масштабу на Чорнобильській АЕС.

Проте у світлі реформ і змін на всіх рівнях сучасної вищої технічної освіти спостерігаються зрушення у переформатуванні підходів до якісної всебічної підготовки інженерів з урахуванням гуманітарної складової.

Гуманітаризація освітнього процесу у вищих технічних навчальних закладах – це багатоаспектне явище, зумовлене об'єктивними і суб'єктивними потребами у всебічному гармонійному розвитку особистості для реалізації у професії, суспільстві і приватній сфері життя.

С. У. Гончаренко визначає гуманітаризацію освіти як переорієнтацію з предметно-змістового принципу навчання на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини; а також як відображення у змісті навчання світової філософської й загальнокультурної спадщини [2, с. 77].

Гуманітаризація здійснюється шляхом пізнання філософських істин, емоційно забарвленого світу мови і літератури, образно-емоційних творів художнього мистецтва, чуттєвих музичних творів.

Гуманітарні аспекти навчання і виховання у вищій школі знаходять вияв у гармонійному розвитку особистості шляхом поглиблення духовних контактів з оточуючим світом, культурою, мистецтвом, природою [3, с. 11]. Важливим чинником формування світоглядних уявлень і орієнтирів є гармонійне поєднання таких напрямків як гуманітарне засвоєння цілісної картини світу засобами іноземної мови, історико-культурне та художньо-естетичне виховання засобами мистецтва [6, с.171-172].

У світлі вищезазначеного виникає питання щодо реалізації викладачами ВТНЗів можливостей гуманітаризації навчання при викладанні відповідних дисциплін. Зрозуміло, що викладачі дисциплін гуманітарного циклу – філософії, української та іноземної мови, історії у своєму арсеналі мають більше педагогічних засобів і методів

для створення передумов формування гармонійної особистості; сам зміст гуманітарних дисциплін орієнтований на розкриття і збагачення особистісного творчого і світоглядного потенціалу, розвиток критичного мислення, плекання духовної культури, усвідомлення цінності внутрішньої свободи.

Використання сучасних мультимедійних технологій можна креативно і з користю використовувати з метою підсилення основного тематичного матеріалу і знайомитись з пам'ятками культури, шедеврами мистецтва, прослуховувати фрагменти музичних творів, здійснюючи, наприклад, віртуальні подорожі та екскурсії по визначним місцям світу. Отримані враження, емоції та культурна рефлексія студентів варті того, щоб знаходити можливість у рамках обмеженого навчального часу на долучення студентів до світу прекрасного.

Разом з тим, об'єктивна закономірність гуманітаризації навчального процесу як з інженерно-технічних, так і гуманітарних дисциплін знаходить вияв у впливі на розвиток пізнавальної активності студентів світоглядних позицій, культури самого викладача.

Культура – (лат. cultura - обробіток, виховання) – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здатностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, їхніх взаємовідносинах [4, с. 207]. Крім того, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [2, 182].

Педагогічна культура виникає під впливом педагогічної діяльності і є необхідною умовою її здійснення [10, с. 196]. В основі педагогічної культури лежать світоглядні, моральні, естетичні та інші компоненти загальної культури викладача [4, с. 208].

В. Я. Яблонко виділяє такі основні структурні елементи педагогічної культури викладача вищого навчального закладу [10]:

- широкий кругозір, та інтелігентність;
- висока моральність, що є сукупністю таких моральних якостей як чесність, правдивість, сумлінність;
- педагогічна спрямованість, інтерес до внутрішнього світу тих, хто навчається, що передбачає усвідомлення суспільної значущості професії;
- підвищена вимогливість до себе, висока культура спілкування і поведінки.

Підкреслимо значущість мови в контексті педагогічної культури і поведінки викладача та його впливу на формування у студентів гуманітарних принципів пізнання дійсності. Загальні особливості мови визначаються загальними властивостями реальності, отже, через мову відбувається з'ясування реальної картини світу [9, с. 56]. Пізнання дійсності через мову викладача, якою доноситься інформація, сприяє формуванню відношення до цієї дійсності студентів: позитивного або негативного, філософського, естетичного, емоційного.

Істотною ознакою культури поведінки людини є дотримання мовленнєвого етикету [4, с. 276]. Моральну основу мовленнєвої поведінки викладача складають гуманізм, ввічливе, шанобливе, терпиме ставлення до особистості того, хто навчається [4, с. 277].

Отже, викладач ВТНЗ повинен не лише бездоганно знати специфіку своєї дисципліни і передавати фахові знання студентам, а й усвідомлювати необхідність постійного самовдосконалення, підвищувати рівень воло-

діння рідною й іноземною мовами, шукати творче натхнення у творах літератури та мистецтва, збагачувати свій світогляд; таким чином, викладач нестиме у своїй душі світло, що проникатиме у душі й серця студентів, зміцнюючи їх морально і духовно.

Висновки. Перехідний період у нашому суспільстві, спричинений змінами та реформами у політичній, економічній, соціальній сферах обумовлює перетворення у сфері вищої освіти. Зазнає змін зміст самої освіти – декларуються пріоритети спрямованості освіти на людину з урахування гуманістичних концепцій навчання та виховання. Разом з тим, вирішення суперечностей між технократизмом в освіті і її гуманітаризацією продовжується; поза тим, важливість здійснення гуманітаризаційних процесів підтримується освітянами.

Особистість студента – майбутнього фахівця в інженерній галузі формується у процесі пізнання, спілкування і діяльності під впливом середовища, професійної підготовки, самоосвіти і самовиховання, авторитету педагога [7]. У таких умовах гуманітарна складова розвитку студента сприяє формуванню принципів і позицій самодостатньої, зацікавленої, мотивованої до прояву у різних сферах життя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бєлкіна С. Д. Оновлення змісту інженерно-технічної освіти в умовах інформатизації промисловості / С. Д. Бєлкіна // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – Красноармійськ, 2015. – № 1(16). – С. 15–22.*
2. *Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.*
3. *Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня. – С. 11.*
4. *Кузнецов И. Н. Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. – Мн. : "Соврем. слово", 2005. – 544 с.*
5. *Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / За ред. А. В. Семенової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2007. – 341 с.*
6. *Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 258 с.*
7. *Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 303 с.*
8. *Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 лист. 1993 р. № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 (576-96-п) від 29.05.96)*
9. *Сеник Р. М. Мова як суб'єкт і об'єкт філософії / Р. М. Сеник // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2014. – №5. – С. 51-62.*
10. *Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Byelkina S. D. Content renovation of engineering and technical education in the context of industry informatization / S. D. Byelkina // DonNTU scientific works. Series: «Pedagogy, psychology and sociology» – Krasnoarmiysk, 2015. – № 1(16). – P. 15–22.*
2. *Goncharenko S. U. Ukrainian pedagogical dictionary / S. U. Goncharenko. – K. : Lybid, 1997. – 374 p.*
3. *Concept of national education // Osvita. – 1994. – October, 26. – P. 11.*
4. *Kuznetsov I. N. Teacher's table book / I. N. Kuznetsov. – Mn. : "Sovrem. slovo", 2005. – 544 p.*
5. *Psychology and pedagogy bases / Ed. by A. V. Semenova. – 2 nd ed. – K. : Znannya, 2007. – 341 p.*
6. *Psychology and pedagogy of higher school / Ed. by A. A. Derkach. – M. : Izd-vo RAGS, 2010. – 258 p.*
7. *Pionova R. S. Pedagogy of higher school / R. S. Pionova. – Mn. : Vyssh. schk., 2005. – 303 p.*
8. *About Government national program "Osvita" ("Ukraine of the XXIst century") : Ukraine Cabinet Council Decree from Nov, 3, 1993. № 896.*
9. *Senyk R. M. Language as subject and object of philosophy / R. M. Senyk // Humanitarian annals of ZDIA. – 2014. – №5. – P. 51-62.*
10. *Yablonko V. Y. Psychology and pedagogy bases of personality development / V. Y. Yablonko. – K. : Zentr uchbovoyi literatury, 2008. – 220 p.*

ЗМІСТ

Розділ 1.
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... 6

АРТЕМЕНКО В.В., ЕЛЬЧАНИНОВА С.И., ПЕРВАК М.П., Эффективность симуляционного тренинга в развитии коммуникативной компетентности врачей-интернов..... 7
ВНУКОВА О.М., Позитивний імідж викладача як показник його педагогічної майстерності 15
ГРЭНВАЛЬД М., Биографии университетских преподавателей дидактики: жизнь в общении с миром (на примере преподавателей, занимающихся дидактикой географии)..... 22
ЗАУШНІКОВА М.Ю., Комунікативна компетентність майбутнього логопеда: поняття, зміст та структура 33
КОЛТУНОВА Т.І., Сучасний потенціал позашкільної мистецької освіти в Україні 40
KURLISHCHUK I.I., Project-based learning in teaching english as a foreign language in ukrainian primary schools..... 49
MAJCHER-LEGAWIEC U., Edukacja wobec migracji. W stronę modelu szkoły włączającej 55
ЛЕХОЛЕТОВА М. М., Технології при формуванні здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як педагогічна умова професійної підготовки у вищих навчальних закладах..... 62
ЛІТКЕВИЧ А.М., Роль директора у становленні й розвитку інноваційного простору загальноосвітнього навчального закладу 70
МЕЛЬНИК Н.І., Післядипломна освіта дошкільних педагогів у країнах Західної Європи 81
ОЛЬШЕВСЬКА Я.О., Поняття "особистісно-професійної позиції" викладача в педагогічній діяльності 91
ПАУСТОВСЬКА М. В., Потенціал використання театральної педагогіки у навчанні іноземної мови..... 100
ПЛУЖНИК І.В., Стратегії формування вторинної мовної особистості у сучасного покоління в умовах технології плекання довершенної особистості..... 108
ПОНОМАРЕНКО Т.О., Формування доброзичливого відношення до однолітків у дітей молодшого дошкільного віку 117
САМОЙЛОВА І.В., Формування мотивації навчання дітей молодшого шкільного віку 126
СЕМЕНОВ О.С., Критеріально-діагностичний комплекс дослідження творчо спрямованої особистості старшого дошкільника 133
СЕМЕРЯК Н.В., Роль самоосвіти та самовдосконалення у професійному зростанні викладача вищої школи..... 144

СКАРЛУПІНА Ю.А., Змішане й перевернене навчання як інноваційні підходи до викладання іноземних мов у ВНЗ 152
СЛОБОДИСЬКА О.А., Використання засобів наочності при викладанні історико-правових дисциплін 159
ТОПОРЕНКО О., Перспективи впровадження ґендерного підходу на уроках захисту Вітчизни в середній школі 165
ЦЮНЯК О.П., Професійний імідж сучасного вчителя початкових класів 177
ШЕРСТЮК Л.В., Індивідуальна навчальна стратегія як форма індивідуалізації навчання 185

Розділ 2.
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 194

GĘBAL P.E., Implikacje koncepcji glottodydaktyki porównawczej i dydaktyki wielojęzyczności dla kształcenia nauczycieli języków 195
АНДРЕЙКО Л.В., Міжнародні стандарти оцінювання професійної майстерності викладачів іноземної мови 208
АРІСТОВА Н.О., Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів 216
БОРЕЙЧУК А.В., Характеристика освітньо-діяльнісних технологій підготовки майбутніх юристів у сучасній педагогічній науці 225
БУДАНОВА Л.Г., Досвід моніторингу якості навчальних досягнень студентів за спеціальністю «фармація» в університетах країн Східної Європи 235
BUCKO D., Nowe technologie w glottodydaktyce polonistycznej – możliwości, potrzeby, wyzwania 244
VARIANKO T.V., IVANCHENKO L.M., Professionally-oriented foreign language teaching at higher technical educational institutions 261
ГОЛІК О.В., Медична грамотність населення та роль медичної освіти в її формуванні 269
ДЕРБАК О.А., Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та республіці Молдова 278
ДУХАНІНА Н.М., Науково-дослідницька діяльність студентів у процесі професійного становлення 285
ЄФІМОВА О.М., ЖИЦЬКА С.А., Процес формування комунікативних умінь, орієнтований на особистість курсантів вищого військового навчального закладу 293
ЖЕЛАНОВА В.В., Використання ділових ігор контекстної спрямованості у професійній підготовці фахівців ресторанної справи 301
ЖОВТОНІЖКО І.М., БАБАКІШІЄВА Є.Н., Особливості організації самостійної роботи іноземних студентів вищих навчальних закладів (на прикладі вивчення математичних дисциплін) 310
ІВАШКЕВИЧ І.В., Функції професійної компетентності юриста 318

ЛИХАСЕНКО І.В., Викладання кейсів за програмою проблемно-орієнтованого навчання ТЕМПУС на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб 329
ЛУЩИК Ю. М., Становлення аграрної освіти Великої Британії 335
МЕДВЕДОВСЬКА Д.О., Історичні та сучасні аспекти реформування системи управління освітою у Великій Британії 345
МИХНЕНКО Г.Э., Основные компоненты модели формирования интеллектуальной мобильности будущих инжнеров..... 352
НЕЖЕЛЬЧЕНКО О.І., Просоціальна складова професійної самосвідомості студентів, майбутніх корекційних педагогів 359
ОДАЙНИК С.Ф., Моніторинг як інформаційна основа забезпечення управління якістю освіти на регіональному рівні..... 367
ПРИХОДЬКО О.Б., Про підготовку бакалаврів медицини з навчальної дисципліни «Лабораторна діагностика паразитарних інвазій» 374
PRIZEL-KANIA A., Possibilities for online speaking practice in language education: a review of possibilities..... 382
СТЕЧЕНКО О.В., ОСТАПЮК Л.І., Оптимізація внутрішньо-вузівської системи управління якістю освіти: рівень кафедр..... 393
СТРІЛЕЦЬ В.В., Компетентність у письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів 401
ФОМЕНКО Т.М., Роль мотивації майбутніх аграріїв у процесі формування соціокультурної компетентності..... 408
ХРЕНОВА В.В., Професійна підготовка майбутніх учителів технологій до навчання старшокласників основам швейної справи в контексті застосування інноваційних технологій 418
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г., ШАПРАН Л., Проектування системи іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі..... 426
ШЕВЧЕНКО К.В., Програмно-методичне забезпечення навчального процесу в педагогічних закладах КНР 434
ЯРИТА І.І., Використання інноваційних технологій у ВНЗ: теорія і практика 441
ЯРХО Т. О., Психолого-педагогічні особливості фундаменталізації базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ВНЗ в умовах інформаційного суспільства 449
ЯЩУК О.В., Аспекти гуманітаризації навчання у ВТНЗ..... 458

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

**ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 36

Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18), 2016 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р 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 № 7 від 15 березня 2015 р.)
За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди“, 2015.

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди". Протокол № 7 від 15 березня 2015 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:
доктор психологічних наук, професор Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" – Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання". – К.: Гнозис, 2016. – 470 с.

Humanitarian Bulletin SU "Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by H.Skovoroda" - Supplement 3 to Vol. 36, Volume II (18): Thematic Issue "International Chelpanov's Psycho-Educational Reading". - K.: Gnosis, 2016. - 470 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

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 978-966-2760-33-0

© ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди", 2016 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
© Психологічний інститут РАО, 2016 р.
© Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2016 р.
© Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
© Видавництво "Гнозис", 2016 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 16.03.2015 р.Формат 60x841 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 36,5. Наклад 300 примірників. Зам. № 2920/2.