КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 22 (75)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2012

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :*** зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – 584 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Голова редакційної ради:
доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:
доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:
доктор психологічних наук, професор Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор Сіднєв Л.М.
доктор педагогічних наук, професор Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
29 лютого 2012 р. протокол № 6.

© Класичний приватний університет, 2012
© Колектив авторів, 2012

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах" обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Дельвиг Н.А.
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНЫХ СИМЕИЗСКОГО ФИЛИАЛА ПУЛКОВСКОЙ ОБСЕРВАТОРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА 11

Карандаш М.М.
АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 17

Кирпа А.В.
КЛУБИ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ДРУЖБИ ЯК ОСЕРЕДКИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОЛИШНЬОМУ СРСР 22

Куліченко А.К.
ВПЛИВ ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ Р. ДЕКАРТА ТА Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.Г. КІЛПАТРИКА 28

Меркулова Н.В.
СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ 35

Надольська Ю.А.
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ІДЕЙ ПРЕДСТАВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. У ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ 40

Пилаєва Т.В.
ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІЮ РОЗВИТКУ ТЕОРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 45

Ямкова К.С.
НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА ПОЧАТКУ XX СТ. В УКРАЇНІ 51

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Амеліна С.М.
ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ 59

Бабич В.І.
ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН З МОЛОДДЮ РІЗНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ 64

Бартків О.А.
ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 69

Білецька Г.А.
СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ОСВІТНІ СЕРЕДОВИЩА ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ 74

Бойко В.В.
ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА 82

Борисенко Д.О.
ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ 88
Борисенко В.М.
ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КАТЕГОРІЙ
"ЕМОЦІЇ" ТА "ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА": ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 93
Гаманюк В.А.
ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ
В СИСТЕМІ ОСВІТИ ФРН НА ТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ 99
Горшкова О.Г.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В СІМ'Ї 107
Гусельникова С.В.
АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 114
Захаріна Є.А.
ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ 120
Іжко Є.С.
ФОРМУВАННЯ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 126
Ізбаш С.С., Нощенко К.В.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПІД ЧАС ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ 133
Карабін О.Й.
СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ДО РОБОТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 140
Каракатсаніс Т.В.
РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ОДНЕ ЗІ СТРАТЕГІЧНИХ ЗАВДАНЬ
ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ 146
Карпюк В.А.
ПИТАННЯ АВТОНОМНОГО ТА САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ
В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 151
Кобзєва І.О.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ
МОТИВАЦІЇ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я 156
Коваленко О.А.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ
ДИТЯЧОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ 164
Корольова Л.М.
РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 172
Крамаренко А.М.
СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ В СТРУКТУРІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 179

Курбатова Ю.В.
КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРОНОМІВ 191
Куринная А.Ф.
ПРОБЛЕМА СЛОВА, СМЫСЛА, ИМЕНОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА 199
Кутик О.М.
ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ
ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА 206
Леоненко Н.А.
ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН
ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ТА МІЖНАЦІОНАЛЬНА ПРОБЛЕМА 215
Лепьохіна І.О.
ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ..... 220
Литвинова О.В.
ДОСЛІДНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ..... 228
Лічман Л.Ю.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНТЕГРАЦІЇ
КОМПЕТЕНТНІСНО- Й ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ПІДХОДІВ
ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ (НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ) 236
Максимова О.П.
ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ 247
Маслюк Л.П.
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
В ПИСЬМОВІЙ ФОРМІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 251
Мілько Н.Є.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ 256
Морохов Г.О.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 261
Молчанюк О.В., Полякова І.В.
МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР
ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 269
Наказний М.О.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ
ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ
(ОЗДОРОВЧИЙ КОМПОНЕНТ) 276
Окса М.М.
ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ОСВІТИ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ 283
Орел-Халік Ю.В.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ 287
Перетяга Л.Є.
ПОРУШЕННЯ ГОЛОСУ СЕРЕД ПЕДАГОГІВ 292
Приходченко К.І.
ЕТНОНІМ “НАРОДНИЙ СПІВЕЦЬ” У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 300

Приходько Т.П.
ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ 305
Резунова О.С.
КРОС-КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА-АГРАРІЯ 311
Самойленко Н.Б.
НЕОБХІДНІСТЬ ВКЛЮЧЕННЯ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ
В СПЕЦІФІКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 316
Сватьєв А.В.
КОНЦЕПЦІЯ, МОДЕЛЬ І КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ЯКОСТІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ 323
Семенець Н.Н.
АНАЛІЗ ТЕХНІКИ БІГУ НА СЕРЕДНІ ТА ДОВГІ ДИСТАНЦІЇ 331
Сергєєва І.І.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 337
Служинська Л.Б.
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА СТАН СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ 343
Степанюк К.І.
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ
ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ПІД ЧАС ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 350
Стукало О.А.
ПРОФЕСІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-АГРАРІЯ 355
Тарасенко Т.В.
ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗА МОТИВАЦІЙНИМ КРИТЕРІЄМ 361
Тищенко Л.Є.
УЯВЛЕННЯ ВИХОВАНЦІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ:
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ 366
Трегуб С.Є.
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ФАРМАЦЕВТІВ 371
Трофімук К.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 376
Юхимець С.Ю.
ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
З КОРЕКТНОГО ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ
МОДАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ В ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ 381

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Васильєва О.А.
ДЕТЕРМІНАНТИ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 389

Копєйцева Л.П.
ТВОРЧІСТЬ ПИСЬМЕННИКА-ЗЕМЛЯКА ОЛЕГА ГОНЧАРЕНКА
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ 397

Нікулочкіна О.В.
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 401

Тимошенко Ю.Ю.
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА
ЯКОСТІ Й УСПІШНОСТІ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ
(З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАПОРІЗЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ № 18) 407

Федоренко Д.О.
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 416

Чернишов Д.О.
МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ 421

ВИЩА ШКОЛА

Антоновський О.В.
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ТА ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 431

Безцінна Ж.П.
ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА
ТРАДИЦІЙНИМ ПРИНЦИПАМ ВИКЛАДАННЯ
У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ УСТАНОВАХ США 441

Бельмаз Я.М.
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 447

Бродська Л.В.
РОЛЬ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВНЗ
У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ 453

Гіренко І.В.
РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ 460

Глущенко Д.М.
АДАПТАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ВНЗ
ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 466

Гур'єва О.В.
НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВТОВАРИСТВА 474

Данченко І.О.
СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ЯК КРИТЕРІЙ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 479

Джура С.Г.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАМЕРЫ ГАЗОРАЗРЯДНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ
ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ 488

Заворотна Я.В.
ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМУ
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 498

Знанецький В.Ю.
РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 503

Костєва Ю.І.
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ
ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ
СПЕЦІАЛЬНОЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ 509

Кошелева Н.Г.
СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ 515

Кулько В.А.
ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ
ДО НАВЧАННЯ В АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 521

Литвиненко О.В.
ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ ТЕРМІНІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ВТНЗ 527

Матвєєва О.В.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 533

Мінкова О.Ф.
КОМУНІКАТИВНІ ТА ТВОРЧІ МОЖЛИВОСТІ СЕМІНАРУ
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ 540

Остапенко С.А.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ 544

Пейчева О., Келембет Р.
ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ
НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 549

Пєйчєва Л.Д.
СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ
В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ 554

Понікаровська С.В.
ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД
ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 561
Сущенко Л.О.
НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТА – ЕНЕРГІЯ
ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕМОГ ФАХІВЦЯ 567
Черепєхіна О.А.
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
У ПРОЦЕСІ АКТИВНОЇ ДОПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ 574

РЕЦЕНЗІЯ

Біда О.А.
РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ СУЩЕНКО Л.О.
“НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСВІТЯН: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА” 582

УДК 37.011.33

Н.А. ДЕЛЬВИГ

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНЫХ СИМЕИЗСКОГО ФИЛИАЛА ПУЛКОВСКОЙ ОБСЕРВАТОРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

В статье дается краткий обзор просветительско-педагогической деятельности ученых – астрономов Симеизского филиала Пулковской обсерватории, их роль в процессе усовершенствования системы высшего и среднего образования в России во второй половине XIX в. – первой половине XX в.

Ключевые слова: астрономия, педагогическая деятельность, методическая работа, обсерватория.

В связи с многочисленными открытиями и развитием естественнонаучных знаний во второй половине XIX в. в России происходили существенные изменения всей системы народного образования, сохранившиеся вплоть до середины XX в. Модернизация общества на юге России на рубеже XIX и XX вв., в соответствии с новыми социально-экономическими условиями потребовала перехода к подготовке специалистов в сфере медицины, промышленности, и в частности астрономии.

Таким образом в начале XX в. в Крыму начинает функционировать первая обсерватория, ученые которой активно занимались не только научной, но и просветительско-педагогической деятельностью.

Отдельные вопросы по истории развития Симеизской обсерватори как филиала Пулковской рассматриваются в регулярном издании “Известия Крымской астрофизической обсерватории”. Обзор основных направлений научной деятельности содержится в статье В.П. Таращука “Изучение комет в Крыму”. Деятельность ведущих ученых-астрономов достаточно подробно проанализирована в статье И.И. Проник “Наследие Г.А. Шайна в наши дни”.

В.К. Луцкий в книге “История астрономических организаций в СССР” рассматривает культурно-просветительскую деятельность астрономических обществ на начальном этапе. Однако эти публикации не содержат исчерпывающей информации о просветительско-педагогической деятельности астрономов Крыма.

Цель статьи – проанализировать просветительско-педагогическую деятельность ученых Симеизского филиала Пулковской обсерватории в целях популяризации естественнонаучных знаний и повышения престижа изучения астрономии.

В истории российской науки вторая половина XIX в. характеризуется заметным ростом статуса астрономии. В данный период активно возникают первые общественные научные организации, в том числе и много-

численные обсерватории и астрономические общества. При академиях и университетах открывались кружки, астрономические клубы и небольшие обсерватории. В связи с ростом популярности астрономии и астрофизики, ею стали заниматься не только профессионалы, но и просто любители.

В конце XIX в. в России многие из них, более состоятельные, пытались заниматься наукой серьезно. Недостаток их деятельности заключался в том, что астрономы-профессионалы практически не интересовались их достижениями. Однако, встречались и исключения из всеобщей тенденции.

Случайное знакомство владельца небольшой частной обсерватории, находящейся на южном берегу Крыма, в пос. Симеиз, Н.С. Мальцова с пулковским астрономом А.П. Ганским, искавшем в Крыму место для строительства южного отделения самой крупной тогда в России Пулковской обсерватории привело к кардинальным изменениям в статусе Симеизской.

После недолгой переписки Н.С. Мальцов предложил свою обсерваторию в дар Пулковской для создания там её южного астрофизического отделения. Официальное открытие Симеизской обсерватории как филиала Пулковской состоялось в 1912 г.

В качестве приоритетных направлений в работе обсерватории были выбраны не только научные исследования, но и просветительско-педагогическая деятельность ее научных сотрудников. Активность обсерватории и системность в работе значительно повысились с приездом из Пулково в 1912 г. Г.Н. Неуймина, который вывел научную базу филиала на достаточно высокий профессиональный уровень.

Поскольку до момента активного сотрудничества с Пулковской обсерваторией в Крыму, преимущественно, астрономией занимались любители, то в целях повышения научного статуса на руководящие должности директоров Симеизского филиала назначались ведущие ученые головной обсерватории. Так, Г.Н. Неуймина сменил его последователь В.А. Альбицкий. В 1927–1929 гг. он в основном занимался изучением переменных звёзд. Опираясь на накопленный научный опыт, принимает участие в создании ряда глав известного “Курса астрофизики и звёздной астрономии”, написанного для вузов. Его активной научной работе в Симеизской обсерватории предшествовала педагогическая деятельность.

Решительный поворот в жизни Симеизского отделения наступил после 1922 г. Благодаря усилиям директора Пулковской обсерватории А.А. Иванова, Симеизская обсерватория как подразделение Пулковской начала тесное сотрудничество с Русским астрономическом обществом – организацией, курирующей не только научные проекты, но и активно занимающейся просветительско-педагогической и методической работой. Будучи не только ученым-теоретиком, но и педагогом, в 1906 г. был назначен на должность профессора Петербургского (Ленинградского) университета, а в 1918 г. становится ректором Петроградского университета. Свой научный опыт А.А. Иванов обобщил как педагог в ряде университетских курсов по основным отраслям астрономии. Но не менее значительной заслугой А.А. Иванова была научная деятельность в Русском астрономиче-

ском обществе, где с 1906 по 1910 гг. и в 1913 г. занимал должность председателя. Анализируя важность систематизации технического образования и важность сотрудничества научно-исследовательских обществ (организаций), он стал одним из инициаторов научно-методической и педагогической концепции, внедряемой Русским астрономическим обществом в систему среднего и высшего образования.

Существенная роль в организации Общества также принадлежала С.П. Глазенапу, чья научная деятельность была неразрывно связана с Крымом. В частности под его руководством осуществлялись астрономические наблюдения в благоприятных астроклиматических условиях Крымского полуострова. Он неоднократно выступал в газетах и журналах с научно-популярными статьями по астрономии, печатался в таких авторитетних журналах, как: “Природа и люди”, “Русское богатство”, “Самообразование” и др. А среди его научно-популярных трудов наиболее известна книга “Друзьям и любителям астрономии”, изданная впервые в 1904 г. и отмеченная медалью Русского астрономического общества, а также множество учебников по космографии и математике. С.П. Глазенап вывел систему преподавания астрономии в дореволюционной России на достаточно высокий уровень. В начале XX в. астрономию преподавали уже практически во всех средних учебных заведениях России. По статистике, приведенной на 1920 г., Таврическая губерния насчитывала средних учебных заведений – 42, мужских гимназий в Крыму – 9, женских гимназий в Крыму – 13, в большинстве которых преподавалась астрономия [6].

В Крыму система профессиональных школ включала в себя и учебные заведения, готовившие кадры для морского флота. Начиная со второй половины XIX в. Морским ведомством создавались так называемые мореходные классы. В Таврической губернии было открыто шесть таких классов. В них готовили шкиперов и штурманов дальнего и каботажного плавания, где в числе изучаемых общеобразовательных предметов и специальных дисциплин особое внимание уделялось навигации и астрономии. В связи с этим начали создаваться учебные программы, где объем, содержание и методы преподавания дифференцировались в зависимости от профессиональной направленности. Таким образом потребность в преподавании астрономии возрастала.

Будучи опытным педагогом, С.П. Глазенап четко обосновывал необходимость преподавания космографии и в средней школе. В целом основной функцией преподавания данного предмета было не только распространение научных знаний о Вселенной. Особое внимание уделялось и эстетической ценности сведений об окружающем мире. Так, в 1917 г., благодаря многочисленным ходатайствам С.П. Глазенапа, было принято постановление об обязательном преподавании космографии во всех средних учебных заведениях в объеме двух часов в неделю.

Через несколько лет учеными была предпринята попытка создать учебную программу и учебник по астрономии, эффективно реализующие мировоззренческую и практическую направленность курса [1]. Широко из-

вестным стал учебник М.Е. Набокова и Б.А. Воронцова-Вельяминова. Уже в середине XX в. астрономы-методисты работали над усовершенствованием программы и учебника астрономии в целях улучшения преподавания данного предмета, хотя первое в нашей стране пособие “Методика преподавания астрономии” М.Е. Набокова вышло в свет гораздо позже – в 1955 г.

Сотрудничество М.Е. Набокова и Б.А. Воронцова-Вельяминова было исключительно плодотворным не только в сфере педагогики, но и в науке. В 1925 г. Б.А. Воронцов-Вельяминов и М.Е. Набоков провели визуальное оценивание блеска кометы на базе Симеизской обсерватории.

Не меньший вклад в процесс продвижения астрономических знаний сделал С.И. Белявский, работавший в Симеизе с 1909 по 1925 гг., утвержденный на должность директора обсерватории в 1931 г. Он был специалистом в области астрофотометрии, и вместе с астрономом Г.Н. Неуйминым был удостоен Премии Российского астрономического общества (далее – РАО) “За открытие комет в России”. Также, на протяжении всей истории РАО, симеизские ученые помимо научной деятельности занимались и методической работой.

Еще в дореволюционное время, а затем и в первые годы Советской власти в состав Русского астрономического общества входили педагоги. В конце 1913 г. в Петербурге состоялся I Всероссийский съезд преподавателей физики, химии и космографии, на котором с докладами по методическим вопросам выступили ведущие астрономы Пулковской обсерватории Г.А. Тихов и А.А. Чикин. Имя Г.А. Тихова связано с исследованиями, проводимыми в Крыму. В 1908 г. Г.А. Тихов был одним из тех, кто на полученных в Симеизе фотографиях изучал ускоренное движение облачных образований и оболочек, а в 1930 г. вновь на симеизской базе вел самостоятельные наблюдения за движением Короткопериодической Кометы.

В 1916 г. при Русском астрономическом обществе была учреждена комиссия по преподаванию астрономии в начальной школе. На собрании РАО 8 октября 1916 г. в связи с 25-летием общества (произошедшем в 1915 г.) было объявлено “о даровании” обществу звания “императорского”. Чуть позже, в июне 1917 г. на II Всероссийском совещании преподавателей физики, химии и космографии, проходившем в Москве, с докладами о необходимости кардинального улучшения преподавания космографии выступил М.Е. Набоков, уже имевший к этому времени богатый педагогический опыт.

По мнению М.Е. Набокова преподавание астрономии должно было ставить перед собой несколько иные цели: практическую направленность преподавания предмета, осуществить которую могут только опытные астрономы-практики.

В этой связи важную роль в деле улучшения преподавания астрономии сыграло Постановление ЦК ВКП(б) “О начальной и средней школе” от 05.09.1931 г. В Постановлении указывалось на необходимость обязательного посещения планетариев, проведение экскурсий в обсерваториях.

Первыми учреждениями, внедрившими опыт демонстрационной работы были планетарии при столичных вузах. Опыт проведения экскурси-

онной работы на профессиональной основе в Симеизской обсерватории был внедрен несколько позже – в послевоенный период. На сегодняшний день разработаны дифференцированные программы для различных групп посетителей.

Еще один доклад был сделан М.Е. Набоковым на I Всесоюзном астрономо-геодезическом съезде, где на заседаниях массовой секции был представлен специальный доклад “Астрономия в школе”. К сожалению, не сохранилось ни рукописного варианта доклада, ни его архивной копии. Однако из краткой заметки, опубликованной в журнале “Мироведение”, видно, что съезд признал необходимость введения курса астрономии в средней школе, а также принятия срочных мер по обеспечению этого курса кадрами, учебниками и учебными пособиями и др. И уже в 1934 г. в XXXVII выпуске Русского астрономического календаря была опубликована статья М.Е. Набокова о преподавании астрономии в школе. В ней были даны методические советы преподавателям астрономии в соответствии с новой школьной программой [3]. Автор рекомендовал учителям для повышения знаний не только специальную литературу (еще не очень немногочисленную), но и книги по философии, естествознанию, руководства по практической астрономии.

По настоянию учителей-методистов – членов Всесоюзного астрономо-геодезического общества (далее – ВАГО) (организации, куда Русское астрономическое общество стало входить с 1934 г.) журнал “Мироведение” в 1937 г. открыл отдельный раздел – “Преподавание астрономии в средней школе”, где неоднократно публиковались ведущие ученые Симеиза. Среди них был и Г.А. Шайн. К этому моменту Г.А. Шайн уже заявил о себе не только как ученый, но и как педагог-практик и методист. В 1919 г. он работал в Пермском и Томском университетах на должности младшего ассистента по кафедре астрономии, затем в Таврическом университете. Одним из наиболее значимых открытий Г.А. Шайна является процесс вращения звезд. Впоследствии, академик был назначен первым директором новой Крымской обсерватории.

Лекционная и другая массовая работа по пропаганде естественнонаучных знаний, проводимая в довоенный период в большей или меньшей степени во всех отделениях ВАГО, указала на перспективность и жизнеспособность этого важного направления деятельности общества, на возможность организации новых массовых форм пропаганды, с привлечением к этой работе не только крупных ученых-астрономов и методистов, но и многочисленных любителей астрономии.

Благодаря усилиям членов ВАГО некоторые народные обсерватории стали центрами научно-просветительской работы по астрономии среди населения – там проводились не только массовые наблюдения небесных светил, но и вечера естественнонаучной пропаганды, встречи с учеными.

Имея хорошо развитую научно-техническую базу, Крым также активно осваивал все нововведения. Сразу после окончания Второй мировой войны в 1946 г., под руководством симеизских астрономов в Симферополе

был создан астрономический кружок для учащихся 7–8 классов, который с 1948 г. известен как Симферопольское общество любителей астрономии. Удачно составленная программа занятий и актуальная тематика астрономических наблюдений – регистрация метеорных частиц, сгорающих в атмосфере Земли, позволили в короткое время получить наблюдательные данные, которые были приняты для публикации в бюллетене Всесоюзного астрономо-геодезического общества при АН СССР.

Выводы. Впоследствии, накопленный опыт был использован при создании многочисленных астрономических кружков, отделения астрономии Малой Академии наук, что несомненно сыграло положительную роль в распространении астрономических знаний и повышении престижа изучения данной дисциплины.

Список использованной литературы

1. Левитан Е.П. Дидактика астрономии: от XX к XXI веку / Е.П. Левитан, А.Ю. Румянцев // Земля и вселенная. – 2002. – № 4.

2. Луцкий В.К. История астрономических общественных организаций в СССР (1888–1941 гг.) / В.К. Луцкий. – М. : Наука, 1982.

3. Набоков М.Е. Астрономия как учебный предмет в школе / М.Е. Набоков // Мироведение. – 1937. – Т. XXVI. – № 6. – С. 396.

4. Таращук В.П. Изучение комет в Крыму / В.П. Таращук // Известия Крымской Астрофизической Обсерватории. – 2008. – № 5. – С. 119–125.

5. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования / под ред. проф. И.П. Осипова и проф. Д.И. Багалея. – Харьков, 1908.

6. Шелягова А.А. Гимназическое образование в Крыму (XIX – начало XX века) / А.А. Шелягова // Таврійські студії. – 2011. – № 1.

Дельвиг Н.А. Просвітницько-педагогічна діяльність учених Сімеїзської філії Пулковської обсерваторії у другій половині XIX століття – першій половині XX століття

У статті подано короткий огляд просвітницько-педагогічної діяльності вчених – астрономів Сімеїзької філії Пулковської обсерваторії, їх роль під час удосконалення системи вищої та середньої освіти в Росії в другій половині XIX ст. – першій половині XX ст.

Ключові слова: астрономія, педагогічна діяльність, методична робота, обсерваторія.

Delvih N. Educational and teaching activities of scientists Simeiz branch of the Pulkovo Observatory in the second half of XIX century – first half of the twentieth century

The brief overview of pedagogical activity of Simeiz branch of Pulkovo observatory astronomers, their role in the process of improvement the system of higher and secondary education in Russia during the second half of the 19th – the first half of the 20th century is introduced in the present article.

Key words: astronomy, pedagogical activity, methodological work, observatory.

УДК 37.014

М.М. КАРАНДАШ

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті наведено теоретичний аналіз наукових і статистичних матеріалів щодо тенденцій розвитку системи освіти в Україні, а також виявлено деякі проблеми забезпечення якості освіти в Україні.

Ключові слова: система освіти, якість освіти, глобалізація, стратегічні імперативи, демократизація, інноваційна парадигма, ключові компетентності, диверсифікація освіти, зовнішнє незалежне оцінювання, інформатизація освіти.

Особливе місце серед реалій сьогодення посідає проблема освіти, яка привертає увагу державних діячів, науковців, практиків. Актуальність цієї проблеми зумовлена, насамперед, необхідністю реформування освіти, модернізації галузі управління [5, с. 56]. Розвиток України як сучасної держави значною мірою залежить від якості освіти, яку здобувають її громадяни. Сьогодні існує необхідність у підготовці матеріалів, які б висвітлювали основні тенденції розвитку національної освітньої системи, її трансформації в умовах глобалізації для прийняття виважених управлінських рішень.

Проблеми розвитку сучасної системи освіти в України розглядались І. Вакарчуком, Л. Ващенко, І. Гавриш, В. Євдокимовим, О. Коваленко, В. Кременем, О. Локшиною, В. Луговим, Т. Лукіною, О. Ляшенко, В. Мадзігоном, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, В. Олійником, П. Полянським, І. Прокопенко та ін. О. Ляшенко розглядає якість освіти як політичну, соціальну, управлінську, педагогічну категорії. Він вказує на те, що уряди багатьох країн спрямовують державну освітню політику на поліпшення якості освіти, що підтверджується відповідними міжнародними дослідженнями [6, с. 17].

З точки зору Д. Дзвінчука, серед сучасних завдань освітніх систем є поєднання розширеної підготовки молоді, спроможної створювати та використовувати високі технології, із формуванням міцних моральних засад, розвинутої цивілізаційної культури, відповідальності та толерантності. Останніми роками освіта в Україні розвивалася в контексті завдань, визначених в Указах Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” від 04.07.2005 р. № 1013 та “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні” від 20.03.2008 р. № 244 [2; 3]. У цих документах розглянуто ключові питання розвитку галузі, але за наявності в цілому позитивної динаміки багато проблем залишаються невирішеними. Вчені дійшли висновку, що принцип якості освіти є провідним не тільки в удосконаленні загальної середньої освіти, а й у розбудові загальноєвропейського простору вищої освіти, який базується на здобутках Болонського процесу в контексті побудови суспільства, що базується на знаннях [7, с. 25].

Метою статті є теоретичний аналіз наукових і статистичних матеріалів, електронних джерел для з’ясування сталих тенденцій у розвитку

системи освіти та виявлення деяких проблем щодо забезпечення якості освіти в Україні.

Згідно з метою дослідження були визначені такі завдання: 1) на підставі аналізу існуючих джерел з'ясувати основні напрями розвитку сучасної освіти; 2) виділити проблеми розвитку сучасної освіти в Україні.

Формування України як сучасної демократичної, правової держави безпосередньо пов'язано з розвитком освіти. Разом із тим розуміння певною кількістю керівників органів державної влади та місцевого самоврядування сучасних процесів у системі освіти в контексті глобалізації потребує подальшого вдосконалення. Населення України прагне високого рівня життя, а досягти цього можна тільки шляхом забезпечення рівного доступу її громадян до якісної освіти. Це по суті реакція на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом.

Актуальним у сучасній системі освіти є впровадження суб'єкт-суб'єктної, гуманістичної, інноваційної парадигми освіти, що має гуманітарну спрямованість і створює умови для формування в учнів ключових компетентностей громадянина єдиного, інформаційного суспільства та демократичної держави з ринковою економікою. Нова парадигма передбачає створення атмосфери відповідальності, середовища, що стимулює самопідготовку. Головне – сформувати потяг і творче ставлення до навчання, створити для цього відповідні умови.

Важливим аспектом розвитку освіти в Україні є її поступова деполітизація, формування громадянської свідомості учнів і студентів. У ст. 8 Закону України "Про освіту" зазначено, що навчально-виховний процес у навчальних закладах є вільним від втручання політичних партій, громадських, релігійних організацій. Залучення учнів, студентів до участі в політичних акціях і релігійних заходах під час навчально-виховного процесу не допускається. Однак, незважаючи на позитивну динаміку, процеси деполітизації освіти в Україні відбуваються вельми повільно, що є результатом діяльності окремих керівників органів державної влади і місцевого самоврядування [7, с. 27].

Відбулась суттєва диверсифікація освіти – процес розширення освітніх послуг. Запровадження різноманітних освітніх послуг викликано необхідністю задовольнити попит споживачів, що зростає, залежно від кон'юктури [7, с. 27].

Продовжується стандартизація підходів до навчально-виховного процесу й управління. Відповідні положення у галузі дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти знайшли відображення у Законах України "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту". В Україні розроблено державні стандарти для всіх ланок освіти. У 1998 р. видано Постанову Кабінету Міністрів України "Про розроблення державних стандартів" від 07.07.1998 р. № 1247. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений

Постановою Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 20.04.2011 р. № 462, Державний стандарт базової та повної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” від 14.01.2004 р. № 24, які складають Державний стандарт загальної середньої освіти [1].

Важливим етапом у розвитку системи освіти України стало запровадження процедур вимірювання її якості, в тому числі шляхом зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) навчальних досягнень учнів – випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Це дало змогу наблизитись до наявних підходів світового співтовариства в цьому напрямі.

Інформатизація освіти є ключовим аспектом інноваційного розвитку освітніх систем. Протягом останнього десятиріччя наявна суттєва позитивна динаміка цього напряму, однак із року в рік залишається низка проблем, які не вирішуються і, відповідно, не дають змогу системі освіти вийти на новий якісний етап її розвитку. Процес встановлення навчальних комп’ютерних комплексів (далі – НКК) у загальноосвітніх навчальних закладах України завершується. Разом із тим уже сьогодні актуальним є питання щодо модернізації комп’ютерної техніки та поетапного її оновлення [7, с. 28].

Суттєві зміни відбуваються в системі загальної середньої освіти. Формування суспільства знань спричиняє досить жорсткі вимоги до рівня освіченості громадянина в розвинутих країнах світу, що, у свою чергу, привело до збільшення тривалості загальної середньої освіти (від 12 до 14 років), на базі якої відбувається підготовка фахівців у вищій школі [7, с. 28].

В Україні відбувається також перехід на новий зміст і структуру загальної середньої освіти. Суттєвої модернізації зміст освіти зазнав у 2001–2010 рр.

Українські освітні проблеми виникли внаслідок процесів глобалізації, швидкого розвитку людства, а також через статус країни із перехідною економікою. Після теоретичного аналізу наукових, статистичних матеріалів, електронних джерел маємо змогу виділити основні проблеми освіти в сучасній Україні:

1) зменшення кількості дітей – протягом останніх років ми стикаємося з випадками коли у школах немає кому навчатися. Особливо гостра ситуація у сільській місцевості, населення якої невгамовно старіє. Така ситуація спонукає місцеву владу оптимізувати мережу шкільних закладів. Ця оптимізація здебільшого зводиться до закриття шкіл, що викликає протести з боку місцевих громад, оскільки ще більше маргіналізує село;

2) рівень безробіття (молодь – найуразливіша) – незважаючи на деяке економічне зростання, в Україні все ще високий рівень безробіття. Для сучасного працедавця недостатньо просто побачити документ про наявність відповідної освіти. В умовах тотальної недовіри до рівня якості української освіти на перший план виходить практичний досвід роботи;

3) вирівнювання шансів – принцип рівного доступу до якісної освіти передбачає надання всім дітям рівних можливостей здобуття освіти у будь-

якому державному навчальному закладі країни. Нерідко батькам доводиться вносити додаткові кошти для навчання дитини в школі – це обмежує можливості незаможних сімей навчати дітей у кращих державних школах, перш за все, у спеціалізованих навчальних закладах, які використовують різноманітні інноваційні програми навчання за рахунок державних коштів;

4) профільність старшої школи – сучасний зміст середньої освіти недостатньо адаптований до майбутніх потреб учнів, оскільки відсутня система профільного навчання в середній загальноосвітній школі. Водночас система професійно-технічного навчання, яка раніше заповнювала цю нішу, знаходиться у катастрофічному стані. Частково цю проблему вирішують появою мережі загальноосвітніх закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів тощо). Однак тут ми знову стикаємося з обмеженнями рівного доступу дітей до здобуття якісної освіти у цих закладах;

5) забезпечення одночасно і якості, і справедливості – для діяльності так званих “елітних” шкіл характерне краще фінансове забезпечення, яке не може не вплинути позитивно на якість освітніх послуг. Водночас інші школи, в умовах бюджетного дефіциту, не мають змоги оновити свою матеріально-технічну та навчальну бази, застосовувати новітні технології у навчально-виховному процесі;

6) підготовка вчителів – проблемною є й сфера підготовки вчителів і підвищення їхньої кваліфікації. Педагогічні ВНЗ та університети готують вчителя-предметника, не забезпечуючи при цьому ключові компетенції, які потрібні сучасним учителям для діяльності в інформаційному суспільстві;

7) вдосконалення нормативної бази – суттєвого вдосконалення потребує нормативна база системи управління освітою, яка в цілому сьогодні відпрацьована у відповідних законах і підзаконних актах. Це, перш за все, нормативна база, яка регламентує діяльність органів управління освітою в регіонах. На жаль, існують певні суперечності в документах, що регламентують діяльність головних управлінь освіти та науки обласних державних адміністрацій, управлінь освіти міських рад, відділів (управлінь) освіти районних державних адміністрацій і райвиконкомів. Особливо багато проблем виникає в містах, які мають районний поділ [4].

Висновки. Освіта відіграє вирішальну роль як у соціальному, так і в економічному розвитку країни, а також є запорукою життєвого та кар’єрного зростання громадян. На сьогодні не всі ланки освіти є бездоганними, тому вони потребують подальшого вдосконалення. У статті ми охарактеризували далеко не всі проблемні питання, пов’язані з функціонуванням системи освіти. На основі аналізу значної кількості джерел визначено такі сталі тенденції в розвитку системи освіти України: впровадження нової парадигми освіти, формування громадянської свідомості учнів, диверсифікація освіти, стандартизація підходів до навчально-виховного процесу і управління, запровадження процедури вимірювання освіти, поширення інноваційної діяльності, прискорення інформатизації освіти. Разом із цим ми виділили деякі проблемні питання: зменшення кількості дітей у навчальних закладах, зростання рівня безробіття серед

молоді, можливість рівного доступу до освіти, відсутність системи профільного навчання в середній загальноосвітній школі, забезпечення одночасно і якості, і справедливості, підготовка кваліфікованих учителів, вдосконалення нормативної бази.

Перспективи подальших розробок у цьому напрямі вбачаємо у детальному аналізі інноваційної парадигми освіти та визначенні умов для формування в учнів ключових компетентностей, творчого ставлення до навчання.

Списоки використаної літератури

1. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти" від 14.01.2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search.

2. Указ Президента України "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" від 04.07.2005 р. № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/.

3. Указ Президента України "Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні" від 20.03.2008 р. № 244/2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/.

4. Гриневич Л. Розробка моделей організації управління освітою на місцевому рівні. Національний та зарубіжний досвід : навч. посіб. / Л. Гриневич, П. Хобзей, О. Прошак.

5. Ізбаш С.С. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога / С.С. Ізбаш, Ю.О. Бутурліна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 3. – С. 56–59.

6. Лунячек В.Е. Якість освіти в Україні: проблеми становлення / В.Е. Лунячек // Управління школою. – 2008. – № 16. – С. 17–25.

7. Лунячек В.Е. Стратегія розвитку освіти в Україні в контексті загальноцивілізаційних тенденцій / В.Е. Лунячек // Персонал. – 2009. – № 12. – С. 25–29.

Карандаш Н.М. Анализ современного состояния развития системы образования в Украине

В статье представлен теоретический анализ научных и статистических материалов, которые отображают тенденции развития системы образования в Украине, а также выявлены некоторые проблемы обеспечения качества образования в Украине.

Ключевые слова: система образования, качество образования, глобализация, стратегические императивы, демократизация, инновационная парадигма, ключевые компетентности, диверсификация образования, внешнее независимое оценивание, информатизация образования.

Karandash N. The analysis of a modern condition of development of system of education in Ukraine

In clause the theoretical analysis of scientific and statistical materials is submitted which display the tendencies of development of system of education in Ukraine, and also some problems of maintenance of quality of education in Ukraine are revealed.

Key words: system of education, quality of education, globalization, strategic imperative, democratization, innovation paradigm, key competence, diversification of education, external independent the estimation, information technologies of education.

УДК 379.8

А.В. КИРПА

КЛУБИ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ДРУЖБИ ЯК ОСЕРЕДКИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОЛИШНЬОМУ СРСР

У статті розглянуто основні аспекти формування творчої особистості в умовах діяльності клубів інтернаціональної дружби в колишньому СРСР; висвітлено досвід радянських клубів інтернаціональної дружби, який є ціннісною скарбницею з питань розвитку національного й інтернаціонального виховання сучасної молоді.

Ключові слова: клуб інтернаціональної дружби, творча особистість, національне виховання, інтернаціональне виховання.

Сьогодні в умовах розвитку та розширення міжнародного інформаційного, культурного й економічного обміну та співпраці постає питання формування особистості нового покоління, нового “формату”, яка буде прагнути розуміти та поважати інші культури та народи, матиме здатність ефективно й нестандартно вирішувати нові життєві проблеми, робити свій внесок у налагодження міжкультурних зв’язків.

Саме тому в умовах зростаючого соціально-економічного й інформаційного взаємозв’язку народів і держав людство знову приходить до розуміння необхідності об’єднання людей, ствердження культури миру як основної суспільної цінності.

У зв’язку із цим особливої актуальності набуває розробка нових методів у вихованні та введення накопиченого досвіду в повсякденну діяльність сучасних навчальних закладів.

Слід відзначити й той факт, що сучасні політики неодноразово підкреслюють вдалий крок радянської влади у створенні певної субстанції, яка опинилась над міжнаціональними та міжконфесійними відносинами, тобто соціалістичної ідеї. На відміну від радянських часів, сучасна молодь не відчуває належності до свого народу. І саме це питання є актуальним і вимагає подальшого вирішення [7]. Ось чому сучасні науковці стверджують, що для укріплення держави головним завданням є спільні дії з виховання молоді у повазі до своєї Батьківщини, незалежно від національної чи релігійної належності.

Вивчення та переосмислення позитивного досвіду з інтернаціонального виховання учнів, який був накопичений вітчизняною освітою у минулому сторіччі, може стати у пригоді при вирішенні цього завдання.

За радянських часів існувала продумана та відпрацьована система інтернаціонального виховання, яка була заснована на цінності дружби та взаємоповаги. Дослідники досить широко вивчали питання формування активної особистості в досвіді радянської школи (І. Верба, Л. Куц), діяльність і рух дитячих громадських організацій (К. Вощенко, Є. Мальцева) тощо. Звідси випливає ***мета статті*** – підкреслити роль клубів інтернаціональної дружби як осередків формування творчої особистості в колишньому СРСР.

Як відзначає Л. Куц, інтернаціональне виховання покоління, що підростає, розглядалось як один із найважливіших напрямів у роботі школи та позашкільних закладів. Організована діяльність (спілкування, взаємодопомога, спільні справи) була пов'язана з реальним суспільно-політичним життям країни та світу. У системі інтернаціонального виховання здійснювалась єдність навчальної та позашкільної виховної роботи. У позакласній і позашкільній роботі з інтернаціонального виховання використовувались знання, уміння та навички, які були отримані учнями на уроках. Цілісність роботи забезпечувалась тим, що її зміст, засоби та методи були об'єднані єдиною метою. Такий підхід реалізовував принцип наступності між різними віковими ступенями освіти, між навчальною та позашкільною діяльністю [6, с. 59]. Важливим щаблем у досягненні кінцевої мети також була й робота та підготовка педагогів і керівників клубів, які відвідували семінари, курси, конференції тощо.

У 60–80-ті рр. XX ст. загальноосвітня школа постійно та послідовно займалась патріотичним та інтернаціональним виховання молоді. Найбільших можливостей для розвитку особистості в цілому давала різноманітна за формою та цікава за змістом позашкільна діяльність: суспільна праця та спорт, клуби та спілки, туризм та ігри слугували формуванню цих якостей і відповідного досвіду поведінки. Радянський Союз був багатонаціональною державою; дітей виховували у рівноправності всіх націй. Тому на перший план виступали дружба дітей різних національностей, які проживали на території Радянського Союзу, взаємний обмін досвідом суспільно корисної праці, культурні зв'язки допомагали інтернаціональному вихованню, духовному розвитку молоді [2].

Однією із найбільш ефективних ланок роботи була діяльність клубів інтернаціональної дружби (особливо це стосувалось навчальних закладів із поглибленим вивченням іноземних мов). На противагу офіційній лінії відносин між країнами, справу таких клубів вважали народною дипломатією, яка, в свою чергу, будувала відносини на дружбі, спільності інтересів, зустрічах як дітей, так і дорослих, проведенні спільних заходів. Процес створення клубів інтернаціональної дружби відбувався поступово. Часто подібна народна дипломатія виявляється більш ефективною за спілкування на офіційному рівні.

Клуби інтернаціональної дружби в колишньому СРСР – це добровільна спільнота, яка існувала практично при всіх навчальних закладах і палацах піонерів, метою якої були як контакти з однолітками в межах Радянського Союзу, так і за його кордонами. Керівниками та кураторами таких клубів, як правило, були вчителі іноземних мов [3].

Клуби інтернаціональної дружби систематично проводили заходи, які у доступній формі допомагали зрозуміти національну політику Батьківщини, знайомили із країнами соціалістичної співдружності, розкривали, що несе в собі імперіалізм, расова дискримінація, порушення свободи та прав людини [4, с. 120].

Вивчення діяльності клубів інтернаціональної дружби дає можливість стверджувати, що вони дійсно були осередком інтернаціонального виховання, за допомогою якого розроблялись різноманітні форми роботи, що давало змогу жити яскравим та змістовним життям і вирішувати тим самим завдання інтернаціонального виховання. Такі клуби організовували листування з учнівською молоддю братніх республік та іноземних країн, обмін досвідом, вивчення економіки, культури та демократичних традицій народів [2].

Члени клубу проводили заочні екскурсії та подорожі, вечори, присвячені дружнім відносинам, виставки, велопробіги, походи історичними місцями, створювали бюлетні, літературні календарі, збирали різні документи та матеріали краєзнавчого характеру, які згодом ставали експонатами шкільних музеїв, тощо.

Вітчизняні науковці підкреслюють, що в інтернаціональному вихованні дуже важливо, щоб дитина з раннього віку відчула товариський зв'язок зі світом. Загальноосвітня школа чимало робила, щоб ознайомити дітей із життям у різних країнах світу. Із цією метою використовувались матеріали із дитячих журналів і газет, організовувались інтернаціональні вечори, відвідування міжнародних виставок, зустрічі з людьми, які побували за кордоном, тощо.

Тижні дружби, фестивалі, свята, олімпіади, табори (робота з інтернаціонального виховання не припинялась навіть влітку) – це все нові форми роботи, які об'єднували молодь усього світу, закликали плекати та примножувати традиції свого народу.

Критеріями ефективності та важливим засобом у вихованні залишалася суспільно корисна діяльність, направлена на благо колективу та суспільства. Саме в суспільно корисній праці формувались моральні якості, накопичувався особистий моральний досвід, знання перетворювались на переконання, виховувалось почуття колективізму, наполегливість, завзятість, уміння доводити все до кінця та долати труднощі [2].

На сучасному етапі розвитку суспільства науковці припускаються думки, що міжнародна дружба в СРСР була ні чим іншим, як ідеалогічним міфом, результатом блискучої пропаганди. Існував інститут, який забезпечував відносну ізольованість народностей, а відповідно, стабільність у національній сфері. Секрет гарних сусідських відносин полягав у тому, що народи СРСР практично не конкурували між собою [8].

Залучаючи дітей до участі в подібних інтернаціональних спілках і клубах, влада намагалась впливати на політичні погляди своїх опонентів. Так, десятирічна дівчина Саманта Сміт свого часу написала листа колишньому керівнику ЦК КПСС Ю. Андропову, фото якого з Р. Рейганом вона випадково побачила в журналі Time Magazine разом зі статтею про загрозливу політику Радянського Союзу. Після чого Саманта Сміт отримала запрошення приїхати до СРСР, щоб особисто переконатись в дружньому ставленні країни. Таким чином, Саманта Сміт, яка згодом написала книгу

“Подорож до Радянського Союзу”, була першою дитиною – послом доброї волі.

Із візитом у відповідь була обрана дев’ятирічна дівчинка Катя Личова, яка в одному з інтерв’ю висловила думку стосовно дружби дітей усього світу, які згодом, ставши дорослими, ніколи б не воювали зі своїми друзями. То були думки, навіяні саме ідеями клубів інтернаціональної дружби [1].

У ВНЗ клуби інтернаціональної дружби були більш самостійними та добре організованими організаціями, які діяли при комітетах комсомолу. Очолювали їх, як правило, президенти, яких обирали серед студентів-старшокурсників. Кураторами таких клубів виступали представники відділу міжнародних зв’язків або викладачі кафедри іноземних мов. Метою таких клубів було не тільки листування з іншими ВНЗ, а й безпосередні контакти між студентами різноманітних вишів та обмін делегаціями (організація фестивалів інтернаціональної дружби, студентських конференцій, семінарів на суспільно-політичну тематику тощо).

Із занепадом Радянського Союзу робота клубів інтернаціональної дружби опинились у складних умовах як на теренах нашої країни, так і за кордоном. Слід зазначити, що дуже мало організацій збереглись до нашого часу (наприклад, створена Д. Картером у 1977 р. Міжнародна громадська організація) [5].

Варто зауважити, що люди в подібних об’єднаннях працювали із власної ініціативи. У багатьох товариствах була проведена реорганізація, саме це і дало їм змогу вижити в скрутний час. Проте залишалось чимало проблем: авторитетні громадські діячі, які могли впливати на міжнародні процеси, виходили зі складу товариств, а отже були втрачені напрацьовані контакти; через нестачу фінансування не стало й приміщень, де проходили збори; товариства залишались без державної підтримки тощо [5]. Тому більшість товариств дружби постали перед необхідністю припинити свою діяльність.

Після занепаду СРСР клуби інтернаціональної дружби припинили своє існування, проте на сучасному етапі не створена гідна альтернатива радянським молодіжним організаціям, які були б здатні захопити й об’єднати спільною ідеєю молодь різних народів [8]. Існує чимало прикладів, коли підлітки, збентежені та обділені увагою як з боку батьків, так і з боку громади, приєднуються до руху, який пропагує націоналістичні ідеї, наприклад, до скінхедів. Підліткам важко розібратись у політичному підґрунті, але подібні угруповання приваблюють ілюзією єдності, залученням до “ідеї”, яка наділяє їх діяльність певним змістом.

Слід відзначити, що в деяких навчальних закладах на теренах колишнього СРСР наприкінці 1990-х – початку 2000-х рр. спостерігається нова хвиля відродження та створення подібних до клубів інтернаціональної дружби дитячих та юнацьких організацій, незалежних клубів студентської молоді, головною метою яких є організація різноманітних культурних заходів (виїзди на природу, дискотеки, фестивалі, ярмарки тощо).

Аналогічні клуби діють сьогодні при навчальних закладах Німеччини, Австрії, Великобританії та інших країнах Західної Європи (головним чином при міжнародних академічних центрах), де вони виступають як місце зустрічі студентів з різних країн, які навчаються в цьому навчальному закладі [3].

Основою роботи клубів інтернаціональної дружби протягом двох десятиріч стає військово-патріотичне виховання. Аналіз діяльності клубів інтернаціональної дружби дає можливість стверджувати, що такі клуби робили життя молоді більш цікавим, сприяли зміцненню засад взаєморозуміння, поваги та відповідальності за світ.

Соціально-економічні перетворення в сучасному суспільстві зумовлюють необхідність формування активної особистості, яка матиме здатність ефективно та нестандартно вирішувати нові життєві проблеми. Суспільство змінилось, і, зокрема, молодь, яка стала більш скептичною та прагматичною, зі своїми власними переконаннями та світоглядом, як результат – на перший план виходять зовсім нові ідеї. Проте очевидна доцільність переосмислення та творчого використання досвіду радянських клубів інтернаціональної дружби в сучасному навчальному закладі.

Висновки. На сучасному етапі необхідно віднайти нові шляхи зацікавлення молоді та залучення її до суспільно-громадської діяльності, необхідно створити нові осередки для ефективного виховання та просвітництва молоді, які будуть виходити за рамки шкільної програми та буденної діяльності, сприяти розвитку креативного мислення та зміцненню інтелектуальних і духовних цінностей. Сьогодні як інструмент у досягненні цієї мети можна розглядати євроклуби, які нагадують роботу клубів інтернаціональної дружби та можуть вважатись їх наступниками. Вони виконують свою унікальну місію в умовах поступової та незворотної інтеграції в європейську спільноту, коли з кожним роком дедалі активніше розвиваються культурні й економічні зв’язки України із країнами Європи. Ось чому в наш складний час, коли існує чимало спільних проблем як економічного, так і політичного характеру, така народна дипломатія набуває значної актуальності.

Список використаної літератури

1. Дети, как инструмент в советской дипломатии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rublogers.ru/2010/12/06/deti-kak-instrument-v-sovetskoj-diplomatii.html.

2. Народное образование в СССР. Воспитание социалистического патриотизма и интернационализма [Электронный ресурс] / под ред. М.А. Прокофьева и др. – М. : Просвещение, 1967. – Режим доступа: http://www.detskiysad.ru/ped/narod09.html.

3. Клуб интернациональной дружбы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://stbes2008.ucoz. ru/index/klub_internacionalnoj_druzhby_kid/0-41.

4. Книга вожатого / упоряд. А.О. Деркач, Г.П. Чубарова, Л.В. Яшуніна. – К. : Молодь, 1986. – 248 с.

5. Козырева Н. Чем клубы друзей Москвы отличаются от обществ дружбы [Электронный ресурс] / Н. Козырева. – Режим доступа: http://www.countrumen. ru/izvestia/index. php? pid=mtime&article=118&p=1.

6. Куц Л.Г. Клубы интернациональной дружбы как центры воспитания в опыте российской школы / Л.Г. Куц // Журнал человек и образование. – Хабаровск : Академи-

ческий вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2010. – № 2 (23). – С. 58–62.

7. Остапенко А.А. Клуб интернациональной дружбы или межэтнической толерантности? О путях и тупиках отечественного национального воспитания [Электронный ресурс] / А.А. Остапенко. – Режим доступа: http://ost101.narod.ru/KID_NO_11_1.htm.

8. Сафронова М. Дружба народов: национальное наследие СССР и современные реалии [Электронный ресурс] / М. Сафронова. – Режим доступа: http://www.detka-konfetka. ru/articles/family/materinstvo_i_gosudarstvo/1454.html.

Кирпа А.В. Клубы интернациональной дружбы как центр формирования творческой личности в бывшем СССР

В статье рассматриваются основные аспекты формирования творческой личности в условиях деятельности клубов интернациональной дружбы в бывшем СССР; подчеркивается ценный опыт советских клубов интернациональной дружбы в вопросах развития национального и интернационального воспитания современной молодежи.

Ключевые слова: клуб интернациональной дружбы, творческая личность, национальное воспитание, интернациональное воспитание.

Kyrpa A. Teams of international friendship as the center of the formation of the creative person in the former USSR

In the article we are taking into consideration main aspects in creative personality forming while working in clubs of international friendship in former Soviet Union, emphasizing valuable experience of Soviet clubs of international friendship in developing of national and international education of modern youth.

Key words: clubs of international friendship, creative personality, national education, international education.

УДК 37.01(73)(092) КІЛПАТРИК В.Г.(045)

А.К. КУЛІЧЕНКО

ВПЛИВ ФІЛОСОФСЬКИХ ІДЕЙ Р. ДЕКАРТА ТА Й.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ НА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.Г. КІЛПАТРИКА

Статтю присвячено аналізу філософських ідей французького просвітника Р. Декарта та психолого-педагогічного доробку швейцарського вчителя Й.Г. Песталоцці, показано їх вплив на формування освітянських ідей американського науковця В.Г. Кілпатрика. Описано та зіставлено погляди на освіту й виховання, в основі яких діяльнісний підхід.

Ключові слова: метод, природа, освіта, виховання, дія, мислення, свобода.

За науковою традицією, в основі кожної концепції повинна бути певна філософська база – творче переосмислення, критика, апологетика досвіду минулого, який, на думку Т. Куна, “протягом деякого часу визнається певним науковим співтовариством як основа для розвитку його подальшої практичної діяльності. Все це є прикладом так званої нормальної, або парадигмальної науки, в основі якої парадигма – об’єкт для подальшої розробки та конкретизації у нових або більш складних умовах” [2, с. 28–44]. Тому цілком правомірним є ствердження того, що американський педагог В.Г. Кілпатрик (1871–1965) – представник парадигмальної науки з елементами наукової революції. Адже, як відомо з біографічного нарису американського просвітника, величезний вплив на формування концепції про метод проектів та організацію навчально-виховного процесу в цілому спостерігався після осмислення праць Р. Декарта, В. Джеймса, Дж. Дьюї, Р. Емерсона, Ф. Паркера, Й.Г. Песталоцці, Г. Спенсера, Г. Торро, Д. Хьюма та інших учених, що пояснює належність до нормальної науки. Той незаперечний факт, що педагогіка прагматизму, у руслі якої власне й працював В.Г. Кілпатрик, значно відходила від уявлень прибічників традиційних методів навчання, підтверджує “послідовний перехід від однієї парадигми до іншої через революцію” [2, с. 31]. Вслід за Т. Куном вважаємо, що якщо сучасний дослідник простежить розвиток наукового знання, концепції поглядів у обраній галузі з глибини віків й до сьогодення, то він, ймовірно, зіткнеться з повторенням у мініатюрі тієї моделі, ідеї, яку аналізує [2, с. 30]. Адже мета нормальної науки не вимагає передбачення нових явищ. У руслі такої науки вчені не мають на меті створити нові теорії чи концепції [5, с. 597]. Навпаки, дослідження в нормальній науці спрямоване на розробку тих явищ і теорій, існування яких парадигма свідомо припускає [2, с. 46].

Завдяки американським біографам-дослідникам Л.Е. Байєру, Дж.А. Байнеке та німецькому вченому-педагогу М. Кноллу існують лише побіжні відомості про формування філософських поглядів В.Г. Кілпатрика та їх зв’язок із педагогічною спадщиною. На вітчизняному терені педагогічної науки розглядають Кілпатриківську концепцію як результат співпраці з Дж. Дьюї у руслі прагматизму та спорідненість з ідеями Е.Л. Торндайка

(Р. Вендровська, Л. Гончаров, О. Джуринський, І. Лернер, Є. Полат, О. Рябова та ін.), не враховуючи вплив інших філософів і педагогів. Тому ***метою статті*** є висвітлення паралелей між ідеями французького філософа Р. Декарта та швейцарського педагога Й.Г. Песталоцці, обґрунтування їх зв'язку з педагогічними поглядами американського просвітника В.Г. Кілпатрика.

Першим філософом, ідеї якого спонукали В.Г. Кілпатрика до переосмислення методу навчання був, на нашу думку, француз Р. Декарт (1596–1650) із працею "Роздум про метод, щоб правильно направляти свій розум та відшукати істину в науках" (1637). Адже як і Р. Декарт, В.Г. Кілпатрик прагнув вирішити одвічне питання в освіті стосовно поняття "метод", його важливих компонентів і сподівався, що він покладе край цій ділемі, спираючись на досвід його попередників та сучасників [6, с. 319].

Так, Р. Декарт наголошує на тому, що "людині не достатньо мати гарний розум, важливим є раціональне його використання <…> ті, хто ходить повільно, можуть пересуватися значно швидше, якщо вони оберуть прямий шлях, на відміну від тих, хто біжить й відхиляється від нього". Крім того, філософ закликає "перевіряти всі книжні знання на практиці за допомогою подорожей, щоб набути не тільки досвіду, перевірити хибність чи правдивість багатьох істин та явищ, а й чітко аналізувати свої дії та впевнено рухатися" [1, с. 10–16]. Зауважимо, що В.Г. Кілпатрик також багато часу приділяв подорожам у різні куточки світу, тим самим намагаючись порівнювати й обґрунтовувати свої припущення. На прикладі того, що Р. Декарт одного разу вирішує вивчити себе та використати всі сили розуму для шляху, яким він повинен слідувати [1, с. 16] бачимо аналогічний вчинок В.Г. Кілпатрика, який, зважаючи на індустріальну революцію й зміну світоглядної картини американської нації, вирішує подивитися на освітні процеси під іншим кутом: крізь призму прагматичної освіти.

На думку французького вченого, "робота, яку складено з багатьох частин і виконано руками багатьох майстрів, не має такої досконалості, як робота, над якою працювала одна людина. Книжні науки, принаймні ті, що позбавлено доказів й припущення яких лише ймовірні й що склалися та розрослися з думок різних людей, не так близькі до істини, як прості міркування розсудливої людини щодо предметів, які їй зустрічаються. Звичка й приклад переконують більше, аніж точні знання й науки" [1, с. 17–21]. В.Г. Кілпатрик солідарний з думкою Р. Декарта й наголошує на тому, що якщо ми порівняємо двох хлопчиків, які працюють над повітряним змієм, то побачимо таке: для одного хлопчика – це примусове завдання, для іншого – джерело прояву своїх творчих сил. У результаті з'являється звичайний повітряний змій без натяку на відзнаку [6, с. 333]. Тобто потрібно уважніше ставитися до емпіричного досвіду й намагатися робити все з власної ініціативи та від щирого серця, не боятися мислити й висловлювати свою думку з різних приводів. Для цього Р. Декарт пропо-

нує керуватися чотирма правилами: по-перше, не приймати за істинне будь-що, старанно уникати поспішності та упередження, включати у свої судження тільки те, що є ясним, чітким, між іншим істинним, й не зможе дати привід до сумніву; по-друге, ділити кожну із труднощів на стільки частин, скільки буде потрібно, щоб краще їх вирішити; по-третє, керувати перебігом своїх думок, починаючи з найпростіших і легко упізнаваних предметів й рухатися до пізнання найскладніших, дотримуватися порядку; по-четверте, занотовувати всі спостереження, намагатися нічого не пропустити й не забути [1, с. 22–23].

По суті, ці чотири Декартівські правила є своєрідною архетипною інструкцією до методу проектів, для якого теж характерні такі риси, як: поступальність, детальність, логічність, обмірковування, припущення, індукція та своєрідні "закони навчання" (закон Готовності, або Бажання; закон Навчання, або Дії; закон Тренування). Адже кожна людина – різнобічне й унікальне створіння, що прагне до самовдосконалення та самоосвіти й тому завжди необхідний певний "метод, який вчить слідувати істинному порядку, точно називати всі обставини того, що вимагає пошуків" [1, с. 24].

Такий метод передбачає кілька важливих моральних постулатів: коритися законам і звичаям своєї країни, керуватися найбільш поміркованими думками, далекими від крайнощів та загальноприйнятими серед найбільш розсудливих людей, в колі яких доводиться жити; залишатися твердим і рішучим у своїх діях, відстоювати свою позицію до кінця; завжди прагнути перемагати скоріше себе, ніж долю, змінюючи свої бажання, а не порядок світу, звикнути до думки, що більшою мірою все залежить від нас; з кожних занять, професій потрібно обирати найкраще [1, с. 26–29]. Відома ідея французького просвітника про думку "Я мислю, отже я існую" [1, с. 33] є головною у концепції проектної методики, чим пояснює її доцільність й ефективність. Адже мислення спонукає до аналізу, вибору кращого варіанта для людини та суспільства – релевантності, породжує думки, наміри, що зорієнтовано, як правило, на результат.

Авторитетом для В.Г. Кілпатрика у навчально-виховному процесі був швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці (1746–1827). У своїх листах-трактатах він дуже детально та зрозуміло формулював основні положення щодо стану шкільної системи, її коригування та пропагував і відстоював принципи народної освіти. В основі педагогічних бачень Й.Г. Песталоцці – механічні закони природи, які людина повинна наслідувати й за допомогою яких від чуттєвого сприйняття осягає чіткі поняття, тобто метод індукції, від елементарного до складного, від спостереження до аналізу. При цьому необхідно постійно вдосконалювати прості речі, перш ніж переходити до складних. На думку педагога, "багатство і різноманітність явищ природи, що впливають на людину та сфери їх дії, слугують причиною того, що результати фізичної необхідності носять на собі відбиток свободи й самостійності. І тут мистецтво навчання має наслідувати природу: шляхом створення багатства та різноманітності засобів впливу й їх

застосування воно повинно досягнути того, щоб його результати завжди носили на собі відбиток свободи й самостійності". Тому у кожної людини повиннен бути той ступінь свободи, з яким вона може досягнути благополуччя, кращого життя та бути вірною своїм переконанням [3, с. 30–50].

Зважаючи на недоліки тогочасної системи освіти, у всіх працях Й.Г. Песталоцці, зокрема у "Лінгард та Гертруда", "Як Гертруда навчає своїх дітей", "Пам'ятна записка про семінарію у Кантоні Во", "Лебедина пісня" тощо, спостерігаємо гостру критику на "штучну непридатність" змісту та методів навчання, порівнюючи його з "трясовиною, в якій всі безнадійно борсаються" [3, с. 52–56]; постать учителя, старезні школи, заклик до освітнього об'єднання багатих і бідних. Так, розглядаючи сутність навчальних предметів, швейцарський педагог наголошує на тому, що їхні "основні складові мають бути належно відображені у свідомості людини; потім поступово до цих частин повинні бути додані менш істотні, але так, щоб всі частини навчальних предметів, навіть найдрібніші й віддалені, зберегли між собою не тільки живий, а й відповідний своїм значенням зв'язок" [3, с. 45].

Теза про те, що діти навчають дітей, намагаючись багато чого виконувати, й самі знаходять засоби для втілення ідей [3, с. 60] в експериментальному закладі Й.Г. Песталоцці наштовхує на думку щодо прояву елементів Кілпатриківської проектної методики. Адже істинне розвивальне навчання виникало в самих дітей. Попри те, що між реальними та книжними знаннями існує прірва, ніколи не пізно створити такий метод навчання, у якому основи всіх знань і вмінь будуть так об'єднані, що вчителю доведеться вивчати тільки метод їх застосування; керуючись ним, вчитель зможе домогтися того, що він сам і діти оволодіють усіма знаннями у процесі навчання. Школи ж не враховують дитячої психології й є дійсно не що іншим, як вправними машинами для зменшення всіх результатів сили та досвіду, які дітям дає сама природа [3, с. 60–75]. Припускаємо, що у цьому моменті закладене явище "щиросердної цілеспрямованої дії", яка є найкращим проявом дитячого потенціалу та багатогранності [6, с. 334], "вчителя-наставника", обов'язок якого підтримувати інтереси та здібності кожного учня й спрямовувати у русло вільного соціума [6, с. 331], основи демократичного суспільства. До речі, В.Г. Кілпатрик теж критикує систему освіти, у якій людина – механізм, що виконує запрограмовані дії без права на помилку й задається риторичним запитанням про кількість людей, що начебто "здобули освіту" та їхню ненависть до книжних знань і процесу мислення [6, с. 324, 330]. Крім того, Й.Г. Песталоцці вдосконалює ланцюжок-тріаду стосовно процесу засвоєння знань та інформації, яку учні отримують впродовж навчання у школі [3, с. 90]. Як правило, діти спочатку сприймають інформацію, потім за допомогою аналізу й емпіричного досвіду уявляють предмет, явище, дію, що й приводить до їх розуміння. У цьому випадку ще раз підтверджено механізм індукції, під час якого у дітей набувають розвитку емоційні, фізичні, чутливі компоненти розумової діяльності, що становлять, згідно із Й.Г. Песталоцці, елементарну освіту [3, с. 120].

Також Й.Г. Песталоцці додає до свого методу навчання елементи праці, яка не тільки загартовує, ушляхетнює, а й допомогає пристосуватися до дорослого життя та досягти тих висот, про які мріє кожна людина. Для цього необхідно створити спеціальні підручники, своєрідні підказки-путівники, які б містили основи домашнього, сільського господарства, промислового виробництва, розповіді тих, що надихають, хто не мав статку, але за допомогою наполегливої та тривалої праці у різних сферах господарства стали заможними й успішними. Із цього випливає, що в кожній школі повинні бути спеціальні практичні заняття, що максимально наближають до життєвих обставин і типового робочого процесу. До того ж, потрібно ще приділити увагу навчанню письма, арифметики та мовлення, щоб у майбутньому трудова діяльність була успішнішою та прибутковішою. Завдяки таким заняттям й участі в усіх галузях господарства учні мають змогу ознайомитися із засобами, що лежать в основі домашнього добробуту народу, а увесь комплекс цих загальних господарських знань буде для них привабливим й участь у різних господарських процесах приноситиме задоволення й наснагу [3, с. 139–145].

У свою чергу, учні, на думку швейцарського вченого, отримавши теоритичні знання й практичні уміння, навички, повинні використовувати такий зразок орієнтованої діяльності: за допомогою знань, умінь навичок проаналізувати промислово-господарську ситуацію, знайти найперспективнішу сферу діяльності, почати працювати в ній, отримати результат праці, що, зазвичай, поєднує успіх і матеріальну винагороду. Таке явище значно б покращило економічну ситуацію країни, трудові школи ліквідували б межу між представниками багатьох верств населення [3, с. 146]. Тобто у цьому випадку констатуємо передумови створення демократичного суспільства та вихід системи освіти на новий рівень. По суті, кожна людина, маючи достатній рівень знань, може досягти успіху за допомогою певної щирої ідеї, засобів і методів її втілення. Отже, В.Г. Кілпатрик втілює задум Р. Декарта і Й.Г. Песталоцці не тільки про демократичне суспільство й успішність кожної людини, а й думку про те, що “навчання – це життя” та “потрібно навчати за допомогою праці” [6, с. 323].

Як бачимо, Й.Г. Песталоцці наголошує на тому, що у вихованні потрібно оминати академічності та бути ближчими до реального життя, вивчати те, що знадобиться у майбутньому. Учителю у цьому процесі відводиться роль наставника, радника, щирої, доброї людини, яка завжди допоможе й вселить надію на краще. Оскільки все, що можуть осягнути діти, лине з найпотаємніших куточків їх душі, то навчання за таких умов спроможне пробудити певні внутрішні сили та передбачення вершин, які вони зможуть підкорити. Разом із цим у дітей виникає бажання досягнути самостійності та добробуту за допомогою діяльності, що й приводить до самовдосконалення [3, с. 160–175]. Із цього приводу В.Г. Кілпатрик наводить цікавий приклад: “хлопчик бажає зробити шкільну газету. Якщо у нього щирі наміри, то це приклад успішного задуму, що й є сутністю проекта. Тоді успіх учня – це успіх вчителя, який був поряд під час всього процесу”

[6, с. 321, 329]. На Кілпатриківській шкалі продуктивності “той, хто виконує певну роботу через примус” знаходиться значно нижче за того, “хто робить все від щирого серця” [6, с. 321].

Цілком зрозуміло, що за педагогічними ідеями Й.Г. Песталоцці простежуємо чіткий і сформований метод навчання у трудовій школі. Хоча, на думку швейцарського педагога, у кожної людини є власний метод, нитка якого веде по життю. Зазвичай, він формується у свідомості ще з дитинства й щоб пізнати його, потрібно постійно розвиватися, цікавитися всим, що оточує, та плекати кожного дня. Простота і довершеність, щирість, що лине від серця – все це приводить до прояву здібностей і формування сил. Метод відкриває шлях до сердця й розуму людини. Але якщо поряд є однодумці, які душею й сердцем підтримують всі починання, людина стає впевнішою в собі та досягає ще більших висот [3, с. 180–200]. Попри те, що сьогодні такий метод, який, по суті, тримається на трьох китах-геніях: духовному – генії серця, розумовому – генії розуму та фізичному – генії уміння, та його застосування дістали б схвалення, у XIX ст. їх критикували, вказуючи на відокремлення школи від релігії та морально-етичних принципів та аргументуючи тим, що в результаті з’являються “хитрі, егоїстичні пройдисвіти й жорсткі люди, аніж благородні, вільні та вельми освічені особистості зі всебічно розвинутими нахилами й здібностями” [4, с. 30].

Висновки. Отже, як бачимо, у кожного філософа, педагога є свій метод, підхід і бачення тієї чи іншої ситуації. Їхнє розмаїття й оригінальність дають послідовникам змогу виокремити все найкраще й за допомогою аналізу, синтезу, висвітлення, прогнозування створити власну концепцію в умовах сучасного йому суспільства. Не винятком став і В.Г. Кілпатрик, зібравши, проаналізувавши найкращі філософські, психологічні, педагогічні погляди Р. Декарта і Й.Г. Песталоцці, зокрема саму ідею про метод, який повинен бути у кожної людини; перевірку книжних знань на практиці; прагнення до самовдосконалення; наполегливу працю, щиросердні дії; розвиток емоційного, розумового та фізичного аспекту виховання; принцип навчання від простого до складного тощо. Із цього випливає, що спільною рисою для Р. Декарта, Й.Г. Песталоцці та В.Г. Кілпатрика є діяльнісний підхід у освіті й вихованні. Той незаперечний факт, що американський педагог “не вигадував поняття “метод” та “проект” й не був першим, хто почав їх використовувати, а тільки вдосконалив механізм дії за допомогою авторитетних напрацювань попередників й сучасників” [6, с. 320] підтверджує його належність до парадигмальної науки з елементами революції, яка виявляється у педагогіці прагматизму. Проте питання щодо повної картини про філософську базу педагогічної концепції В.Г. Кілпатрика висвітлено частково й залишається відкритим. Тому, виходячи із цього, перспективою подальших досліджень є аналіз ідей американських мислителів Г.Д. Торо та Р.В. Емерсона, їх вплив на метод проектів В.Г. Кілпатрика, взаємозв’язок Кілпатриківської концепції з американською мрією.

Список використаної літератури

1. Декарт Р. Рассуждение о методе с приложениями. Диоптрика, метеоры, геометрия / Р. Декарт. – М. : АН СССР, 1953. – 655 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; сост.: В.Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
3. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
5. Barber B. Resistance by Scientists to Scientific Discovery / B. Barber // Science. – 1961. – № 134. – P. 596–602.
6. Kilpatrick W.H. The Project Method / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.

Куличенко А.К. Влияние философских идей Р. Декарта и Й.Г. Песталоцци на формирование педагогических взглядов В.Х. Килпатрика

Статья посвящена анализу философских идей французского просветителя Р. Декарта и психоло-педагогических работ швейцарского учителя И.Г. Песталоцци, показано их влияние на формирование образовательных идей американского ученого В.Х. Килпатрика. В работе описано и сопоставлено взгляды на образование и воспитание, в основе которых лежит деятельностный подход.

Ключевые слова: метод, природа, образование, воспитание, действие, мышление, свобода.

Kulichenko A. The impact of R. Descartes' and J.H. Pestalozzi's philosophy ideas on W.H. Kilpatrick's educational views

The article deals with the analysis of R. Descartes' philosophy ideas and J.H. Pestalozzi's psycho-pedagogical works. Besides, it suggests their impact on W.H. Kilpatrick's educational conception. This paper provides and collates views on education and training with the activity-based approach.

Key words: method, nature, education, upbringing, action, thinking, freedom.

УДК 371.11

Н.В. МЕРКУЛОВА

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто питання становлення педагогічного менеджменту в Україні, визначено етапи розвитку науки управління.

Ключові слова: керівництво, менеджмент, менеджер, педагогічний менеджмент, управління, розвиток управління.

Освіта України сьогодні переживає період глибинних змін, які зумовлені багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають трансформаційні процеси в соціальній сфері та формування нових цілей в освіті – роль школи набуває особливої значущості у становленні й розвитку особистості, визначенні її життєвих пріоритетів та окресленні планів на майбутнє.

Проаналізувавши науково-педагогічні дослідження у сфері управління освітою можна визначити, що сьогодні в Україні актуальною є потреба у підготовці фахівців менеджменту освіти, які були б здатні реалізувати відповідні сучасні знання світового менеджменту в освітній галузі.

Слід зазначити, що сучасний педагогічний менеджмент нерозривно пов’язаний з історичним розвитком управлінської думки. У зв’язку із цим постає необхідність докладного аналізу та теоретичного обґрунтування становлення педагогічного менеджменту в Україні.

Поглиблене дослідження менеджменту освіти спостерігається у наукових працях сучасних учених. Так, дослідження Л.І. Даниленко, Г.А. Дмитренка, Г.В. Єльнікової, Л.І. Каращук, Н.Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, В.П. Симонова та ін. розкривають сутність педагогічного менеджменту й особливості управлінської діяльності.

Мета статті полягає в аналізі наукових джерел із проблеми розвитку педагогічного менеджменту в Україні.

Для того, щоб глибше охарактеризувати педагогічний менеджмент, необхідно відстежити його розвиток у вітчизняній історії та зосередити увагу на моментах становлення.

Розвиток управлінської думки в Україні неможливо розглядати у відриві від Росії. Саме ці обставини зумовлені історичними подіями.

У наукових дослідженнях учених наголошується, що загальна освіта завжди мала на меті навчання грамоті та відтворення позитивного досвіду покоління, що підростає. Становлення управління в галузі освіти сягає часів Київської Русі. Зазначимо, що для цього періоду характерним було використання окремих теоретичних положень у практичній діяльності.

Подальший розвиток управління в освіті пов’язаний із появою церковних храмів, які надавали первісну освіту і займалися підготовкою службовців для церкви та держави. Особливе місце займали освітні школи, які утримувалися за рахунок братства, громади і передбачали навчання дітей всіх православних.

Дослідження наукових джерел [4–6] показали, що в XVI ст. з появою цехових організацій постала потреба в професійній підготовці спеціалістів. Саме це і зумовило розширення мережі шкіл. Так, у XVII–XVIII ст. з'являються приходські, початкові училища, гімназії, ліцеї, пансіони, школи ремісників.

При цьому необхідно зазначити, що наука управління зароджувалась у давнину, проте відокремлення її в самостійну галузь знань починається на рубежі XVIII–XIX ст. Цей період пов'язаний із розробкою "теорії суспільного прогресу" російськими просвітителями "природного права" та "теорії суспільної угоди", зокрема О.Ф. Бєстужевим, А.П. Куніциним, В.М. Малиновським, І.П. Пніним [6, с. 16].

Аналіз праць із педагогічного менеджменту у вітчизняній історії дає підстави стверджувати, що основні його положення викладені в публікаціях видатних педагогів дореволюційної Росії й України. Для нашого дослідження цінними є праці М.В. Ломоносова, М.І. Пирогова, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського.

М.В. Ломоносов досліджував процес управління школою в Росії. Саме йому належить реалізація демократичних ідей в керівництві й організація навчально-виховного процесу гімназії, застосування прогресивної методики навчання, складання "Регламентів" і навчальних планів для різних типів шкіл, написання підручників, введення нових предметів навчання [7, с. 32].

Значний внесок в організацію шкільної справи зробив М.І. Пирогов. Учений створив у навчальному окрузі своєрідну педагогічну школу підвищення кваліфікації для вчителів, сприяв розвитку педагогічних рад гімназій, підготував відкриття університету в Одесі [7, с. 39].

Видатний вітчизняний педагог К.Д. Ушинський також глибоко вивчав питання організації навчального закладу. У своїй статті "Три елемента школи", він показав механізм діяльності навчального закладу: "Діяльність навчальних закладів складається з трьох елементів: адміністративного, навчального та виховного. Від того, в якому співвідношенні будуть названі види діяльності, залежить характер, зміст навчання та кінцевий результат цієї діяльності" [7, с. 55].

К.Д. Ушинський вважав, що "важливим в організації шкільної справи є виховання та особистість вихователя. Так жодні статути і програми, жодний штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості вчителя у справі виховання" [7, с. 55].

Згідно з поглядами Л.М. Толстого, важливим завданням школи є виховання творчої особистості: "якщо учень в школі самостійно не навчиться нічого творити, то в житті він завжди буде наслідувати інших" [7, с. 58]. Також видатний учений розвивав у дітей самостійність і творчі здібності. Він відзначив, що творчі та моральні можливості дітей розкриваються тільки тоді, коли вони стають учасниками педагогічного процесу. На думку Л.М. Толстого, діти здатні виявляти індивідуальність, можуть розкривати свої інтелектуальні можливості, а в майбутньому вирішити складні жит-

тєві проблеми. Письменник вважав, що любов учителя допоможе розвитку самосвідомості дитини та приведе до становлення високоморальної особистості.

Проаналізувавши наукові праці вітчизняних дослідників, доходимо висновку, що у 60–70 рр. XIX ст. створюються відділи народної освіти губернських земських управ на селі та шкільних відділень міських управ. Головним завданням цих структур було створення та підтримання умов для розвитку шкільної освіти.

Дослідження у галузі становлення освітнього менеджменту свідчать про невпинний процес розвитку й оновлення функцій керівника. До особистості керівника ставляться нові вимоги: "це повинна бути особа сильна, освічена, випробувана в управлінні, яка вміє управляти" [6, с. 22].

Разом із тим можна зазначити, що основними рушійними силами, котрі зумовлюють розвиток функцій керівника, є зміни соціально-економічної ситуації в країні, а також характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави.

Початок XX ст. характеризується революцією в Росії та появою нової держави. Так у 20-ті рр. XX ст. удосконалювався державний апарат управління. Безпосередньо цей процес і відзначився на Статуті Єдиної трудової школи (1923) щодо прав та обов'язків керівників. У розділі "Управління школою" вперше було охарактеризовано функціональний статус завідувача навчального закладу: "керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; завідуючий був зобов'язаний стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організовував працю школярів та створював систему ідейно-політичного виховання; до функційних обов'язків керівника навчального закладу входило все, що стосувалось санітарно-гігієнічного стану шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу; завідуючий школою мав право припинити постанову ради школи, а в окремих випадках – приймати самостійні рішення без ради школи" [4, с. 45].

У післявоєнні роки були зроблені перші спроби розгляду діяльності керівника школи із позицій системного підходу. Видатний український учений В.О. Сухомлинський розкривав сутність шкільного керівництва, форми, методи та зміст роботи директора школи по організації навчально-виховного процесу. Учений наголошував, що школа стає осередком лише тоді, коли в ній панують чотири культи: Батьківщина, Людина, Матір і рідне Слово [4, с. 47].

Аналізуючи наукову літературу, можна зазначити, що в 60–70-х рр. XX ст. збільшився інтерес суспільства до школи та зокрема до проблеми школознавства. Цей період характеризувався інтенсивним пошуком нових форм і методів управління, всебічним вторгненням науки у практику управління, комплексним підходом до розв'язання завдань, системним аналізом об'єктів управління.

У 80-х рр. XX ст. формувалися тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи. Дослідження теорії та практики шкільного управління, особливостей, які повинні бути притаманні їм, знаходимо у працях В.І. Бондаря, Б.С. Кобзаря, Ю.А. Конаржевського, М.І. Кондакова, В.І. Маслова, М.Л. Портнова, Н.С. Сунцова, П.Т. Фролова, П.В. Худомінського та інших учених.

Дослідивши історичний розвиток менеджменту, можна зазначити, що саме в середині 90-х рр. XX ст. поряд із поняттям "керівник" починається широко вживатися термін "менеджер". Саме в цей період проводилась активна розробка проблем педагогічного менеджменту [1; 3].

Зі здобуття Україною незалежності відбуваються зміни в управлінні освітою. У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) визначено: "управління освітою має бути спрямованим на організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування галузі освіти, створення системного механізму її саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та у навчально-виховних закладах і наукових установах освіти" [2]. Згідно із цією Постановою важливими стратегічними завданнями реформування управління освітою є: "перехід від державного до державно-громадського управління; чітке розмежування функцій між центральними регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави; автономізація функціонування регіональних і місцевих органів управління освітою" [2].

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) зазначено основні шляхи реформування управління освітою: "раціональне поєднання діяльності центральних, регіональних та місцевих органів управління освітою з впровадженням подвійного підпорядкування; створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою; визначення повноважень в системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування; створення системи державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів, якості загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів через систему акредитації та атестації; розвиток і вдосконалення всіх напрямів діяльності навчально-виховних закладів і наукових установ, стимулювання через економічні і правові важелі їх самовдосконалення, конкурентоздатності, саморозвитку, автономності в управлінні; наукове обґрунтування нової системи управління освітою; відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень, проведення експериментів на регіональному та місцевому рівнях" [2].

Висновки. Отже, теоретичне узагальнення еволюції управлінської думки показало, що управління як процес має багатовікову історію, але наукове обґрунтування воно вперше одержало тільки на початку XX ст.

Виходячи із вищезазначеного зрозуміло, що у процесі свого історичного розвитку управління в освіті послідовно розверталося у бік соціалізації та психологізації. Пошук шляхів активізації людського потенціалу та врахування психологічних особливостей персоналу стає визначним фактором підвищення ефективності діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Перспективним напрямом дослідження є ретельне вивчення розвитку специфіки професійної діяльності менеджера освіти.

Список використаної літератури

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.

2. Державна національна програма “Освіта ” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

3. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.

4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.

5. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті : навч. посіб. / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 178 с.

6. Пікельна В.С. Управління школою : у 2 ч. / В.С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.

7. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / под ред. В.С. Кукушина. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2003. – 464 с.

Меркулова Н.В. Становление педагогического менеджмента в Украине

В статье рассматривается вопрос становления педагогического менеджмента в Украине, определены этапы развития науки управления.

Ключевые слова: руководство, менеджмент, менеджер, педагогический менеджмент, управление, развитие управления.

Merkulova N. Becoming a teacher management in Ukraine

This article explores the issue of teacher management in Ukraine, defined the stages of the development of management science.

Key words: leadership, management, manager, pedagogical management, development of management.

УДК 37.011

Ю.А. НАДОЛЬСЬКА

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ІДЕЙ ПРЕДСТАВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX ст. У ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто впровадження педагогічних ідей діячів освіти в південноукраїнському регіоні ІІ пол. XIX – поч. XX ст., які своїми новаторськими педагогічними пошуками, активною просвітницькою діяльністю суттєво збагатили вітчизняну педагогічну теорію та практику регіону. Значну увагу педагогів приділено культурно-просвітницькій роботі, за допомогою якої реалізовувалися освітні ідеї та впровадження їх у діяльність освітніх закладів.

Ключові слова: освіта на Півдні України, педагогічні ідеї, діяльність освітніх закладів, культурно-освітня робота.

Докорінні зміни в соціально-економічному та політичному устрої українського суспільства, що розпочалися в другій половині XIX ст., зумовили кардинальні зрушення в освітньому просторі південного регіону України.

Серед численних проблем, піднятих суспільно-політичним рухом другої половини XIX ст., були проблеми перегляду шкільних програм, відкриття народних шкіл, питання професійно-педагогічної підготовки вчителя, удосконалення його фахової майстерності. Розуміючи невідкладну спробу вирішення цих питань і перебуваючи під впливом прогресивних ідей відомих учених-освітян і педагогів В. Водовозова, М. Пирогова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін., педагоги – практики Одеського навчального округу у своїх теоретичних працях виклали сутність, основні напрями реформування змісту освіти, умови продуктивної учительської діяльності, суттєво збагативши цим педагогічну думку досліджуваного періоду. Треба відзначити, що протягом досліджуваного періоду розвиток вітчизняної педагогічної теорії та практики зумовлювався не лише діяльністю прогресивних освітніх діячів, а й культурно-просвітницькою роботою – відкриттям товариств, організацією педагогічних з'їздів і конференцій, що проводилась громадськими організаціями та керівними органами освіти, діяльність яких на Півдні України мала свої особливості.

Широке коло сучасних дослідників, серед яких чільне місце посідають О. Білецький, Л. Ляшенко, О. Сухомлинська, у своїх наукових розвідках продовжували розвивати ідеї прогресивних педагогів, провідних діячів культури та просвітництва, по-новому обґрунтовуючи їх теоретичні та практичні доробки щодо освіти в регіоні. Аналіз науково-педагогічних праць вищезазначених авторів дає змогу констатувати, що не всі їхні педагогічні доробки висвітлені повною мірою. Зважаючи на актуальність цієї проблеми, ***метою статті*** є висвітлення основних ідей організаційно-педагогічної діяльності у науковій спадщині видатних педагогів Півдня України другої половини XIX – початку XX ст. А. Готалова-Готліба, І. Казаса, М. Каришева, Й. Корніса, М. Корфа, М. Ланге, Я. Новицького,

М. Пирогова, М. Поля, К. Унру, Ф. Хартахая, С. Черкасенка, В. Штерна та ін. Усі вони своїми новаторськими педагогічними пошуками, активною просвітницькою діяльністю суттєво збагатили вітчизняну педагогічну теорію та практику.

Протягом діяльності на посаді попечителя Одеського навчального округу (1856–1859 рр.) М. Пирогов доклав чимало зусиль щодо поліпшення справи освіти в регіоні. Основними напрямами його роботи у зазначений період можна вважати: зміцнення ролі педагогічних рад гімназій; сприяння відкриттю Новоросійського університету; порушення питання щодо вдосконалення методів навчання; турбота про зміцнення матеріальної бази навчальних закладів; обстоювання гуманних засобів впливу на вихованців [1, с. 52].

Виключну роль у становленні та розвитку освіти Півдня України відіграв засновник земських шкіл М. Корф. Його вагомим здобутком є створення нового типу трирічної елементарної школи, заняття в якій велися вчителем одночасно з учнями трьох класів.

До основних педагогічних інновацій М. Корфа протягом його активної діяльності в межах Катеринославського земства слід віднести: ініціативу створення при школі лісників навчального закладу для підготовки вчителів сільських шкіл; турботу про підтримку функціонуючих народних шкіл; боротьбу за збільшення повноважень земських установ і надання їм більшого значення; ініціативу запровадження стипендій народним учителям, яких готували до викладання в майбутніх земських школах; організацію системи підготовки та перепідготовки вчительських кадрів; започаткування вчительських з’їздів-курсів із метою підвищення професійної майстерності вчителів народних шкіл. Зазначимо, що такі курси М. Корф організовував на власні кошти.

Нововведення в освіті, здійснювані М. Пироговим і М. Корфом, були широко підтримані іншими прогресивними педагогами, зокрема Я. Новицьким. Обстоюючи ідею розширення змісту навчальних програм, Я. Новицький виходив далеко за межі обумовленого чинними на той час нормативними документами кола знань, необхідних для засвоєння школярами. Крім обов’язкових для вивчення предметів, педагог повідомляв учням відомості з історії, географії, природознавства, фізики, гігієни та техніки. Із метою підвищення ефективності навчання, досягнення високого рівня знань Я. Новицький широко використовував таку форму організації навчання, як екскурсія на природу.

Вагомим доробком Я. Новицького стала розробка й апробування нового для земської школи змісту природничо-географічних дисциплін на засадах соціо-економічних особливостей Півдня України. При викладанні географії педагог вивчав із дітьми не лише обов’язкові для засвоєння теми (“Сторони світу”, “Компас”, “Масштаб”, “Гори”, “Ріки”, “Народонаселення Росії” тощо), а й давав відомості про Катеринославську губернію, Бердянськ, Олександрійський повіт та ін.

Підтримував ідею М. Корфа про навчання дорослого населення і М. Каришев (М. Каришев – голова повітового комітету Товариства поліпшення народної праці, попечитель Гнєдинського училища. – *Ю.Н.*). М. Каришев виступав ініціатором організації виставок екзаменаційних та інших робіт учнів, які вважав вагомим чинником стимулювання молоді до гарного навчання.

Чимало зусиль доклав для розвитку вітчизняної педагогічної практики М. Завадський. Очоливши Єлисаветградське реальне училище, науковий діяч зробив навчальний заклад центром просвіти та науки в повітовому місті, покращив навчальну й виховну діяльність, поглибив і розширив зміст навчальних програм, активно борючись із формалізмом у навчанні. Окремою складовою діяльності педагога була організація читань морально-релігійного змісту, які сприяли поширенню просвіти серед населення, популяризації науки, моральному вихованню широкого загалу слухачів.

Серед помітніших педагогів – реформаторів Півдня України досліджуваного періоду ми можемо назвати і М. Поля. Займаючи в різні періоди різні посади в галузі освіти, педагог зробив значний внесок у культурно-освітнє, економічне та суспільно-політичне життя Катеринославщини. Основними напрямами його роботи стали: сприяння відкриттю низки фельдшерських і ремісничих професійних шкіл; турбота про моральне виховання учениць Маріїнської гімназії та меценатська допомога зазначеному навчальному закладу; популяризація прогресивних педагогічних ідей щодо розширення виховних функцій загальноосвітніх шкіл; розширення та поглиблення змісту фахової освіти у професійних училищах, розробка питань щодо створення педагогічних класів при фельдшерській школі; зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів, попечителем яких було обрано М. Поля [2, с. 98].

Значну освітню та просвітницьку роботу на Півдні України здійснювали викладачі Новоросійського університету. Особливу увагу привертав до себе М. Ланге, з ім’ям якого пов’язано чимало позитивних зрушень в освітньому просторі південного регіону другої половини XIX – початку XX ст.

Зусилля педагога були спрямовані на вирішення таких основних напрямів, як удосконалення навчально-виховного процесу в Новоросійському університеті та підвищення якості підготовки фахівців у ньому; вдосконалення професійного рівня та педагогічної майстерності вчителів-практиків; організація широкої просвітницької роботи серед населення.

Складовою педагогічної думки Півдня України, що створювалася в умовах полікультурності освітнього простору регіону, були педагогічні надбання представників національних меншин. Концепцію інтеграції соціально-економічних і соціокультурних чинників розвитку освіти започаткували й обґрунтували Й. Корніс і К. Унру – вихідці з німецьких і менонітських меншин. Умовами цієї інтеграції вони вважали уніфікацію управління навчальними закладами, підвищення рівня підготовки учнів, поглиблення вузькоконфесійного змісту шкільних програм, вирішення питання підгото-

вки висококваліфікованих педагогічних працівників. Із метою надання методичної допомоги практикуючим педагогам ними була розроблена та опублікована праця “Вісімдесят вісім правил виховання школярів”, що вміщувала основи філософії освіти та конкретизувала основні дидактичні принципи [3, с. 99].

Значну роль у розбудові системи освіти та розвитку навчальних закладах відігравала й єврейська національна меншина. Подвижником єврейської освіти був виходець із Тернополя В. Штерн. Призначений директором єврейського училища в м. Одеса, він започаткував нововведення – крім єврейських традиційних предметів, викладалися і світські, а саме вивчення івриту, талмуду, російської, німецької, французької мов, фізики, математики, риторики, історії, географії, цивільного права. Його ідеї були підтримані багатьма педагогами та просвітою “Гаскали” (м. Одеса), і полягали вони в тому, що євреям потрібно відмовитися від деяких застарілих поглядів і інтегруватись у культуру середовища, яке їх оточує.

Вагомий внесок для розвитку середньої освіти Північного Приазов’я (Маріупольщина) було зроблено видатним громадським діячем, педагогом, публіцистом Ф. Хартахаєм (1834–1880), який розпочав свою педагогічну діяльність у 1866 р. у Варшаві, а з 1874 р. працював у Північному Приазов’ї. За його ініціативою було відкрито значну кількість приватних грецьких гімназій і прогімназій. За задумом Ф. Хартахая, головним завданням нових навчальних закладів мала стати подальша мовна і культурна адаптація приазовських греків у багатонаціональному регіоні, а також надання грекам можливості через освіту прилучитись до місцевої духовної та матеріальної культури, що мало благотворно вплинути не лише на долі греків, а й на розвиток Південного регіону в цілому.

Говорячи про діячів освіти національних меншин, слід згадати видатного представника педагогічної думки Таврійської губернії І. Казаса, який був автором значних педагогічних нововведень у системі гімназійної освіти, які значною мірою позначилися на освіті регіону. Намагаючись прищепити учням любов до історії, він суттєво доповнював програми курсу того чи іншого предмета в різних класах, ознайомлював учнів з останніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної історичної думки. Як навчальний посібник педагог використовував “Очерки из истории и народных сказаний” відомого німецького педагога А. Грубе [4, с. 73–74].

Як бачимо, педагогічна думка в регіоні складалася на основі світоглядних позицій видатних наукових, культурних, громадських діячів, внесок яких сприяв підвищенню освіти населення, збагаченню національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Висновки. Отже, сукупний педагогічний досвід педагогів містить конкретні практичні кроки щодо розширення змісту навчальних програм, введення занять із різних дисциплін, створення бібліотек, заснування періодичних видань педагогічного спрямування, організації педагогічних курсів, конференцій з’їздів тощо.

Список використаної літератури

1. Гольдин Ф.Л. Прогрессивная педагогическая мысль Юга Украины. II пол. XIX–XX ст. / Ф.Л. Гольдин. – Одеса, 1965. – 77 с.

2. Кочергін І.О. О.М. Поль і його місце в суспільно-політичному житті та економічному розвитку Півдня України другої половини XIX століття / І.О. Кочергін. – Дніпропетровськ, 2003. – 206 с.

3. Правдюк О.В. Освітня діяльність й педагогічні погляди Й. Корніса / О.В. Правдюк // Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 99–101.

4. Прохоров Д.А. Учившим заветам, добра и гуманости. И.И. Каза. Биографический очерк (1832–1912) / Д.А. Прохоров. – Симферополь : АнтиквА, 2008. – 320 с.

Надольская Ю.А. Реализация образовательных идей представителей педагогической мысли Юга Украины II пол. XIX – нач. XX вв. в деятельности учебных заведений

В статье рассмотрено внедрение педагогических идей деятелей образования в южноукраинском регионе II пол. XIX – нач. XX вв., которые своими новаторскими педагогическими поисками, активной деятельностью в сфере образования существенно обогатили отечественую педагогическую теорию и практику региона. Значительное внимание педагогов отводилось культурно-образовательной работе, с помощью которой реализовывались образовательные идеи и внедрялись в учебные заведения региона.

Ключевые слова: образование на Юге Украины, педагогические идеи, деятельность учебных заведений, культурно-образовательная работа.

Nadolskaya Yu. Southern Ukrainian pedagogical thought representatives' pedagogical ideas realization in the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries in the activity of educational institutions

The article deals with the education representatives' inoculation of pedagogical ideas in Southern Ukrainian region in the 19th – the beginning of the 20th centuries, which significantly enriched the native pedagogical theory and practice of the region with their forward-looking pedagogical searches and active educational practice. Besides, the author pays great attention to the cultural-educational work, which helped the pedagogues to realize their ideas by means of societies opening, pedagogical congresses and conferences organizing.

Key words: Southern Ukrainian education, pedagogical thought, educational institutions, cultural-educational work.

УДК 378.410

Т.В. ПИЛАЄВА

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІЮ РОЗВИТКУ ТЕОРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано ранні теорії дистанційної освіти, розроблені провідними зарубіжними вченими, що покладено в основу сучасної дистанційної освіти. Проведено порівняльний аналіз цих теорій, визначено їх складові, основні характеристики, позитивні та негативні риси.

Ключові слова: теорії незалежності та автономії, теорія індустріалізації викладання, теорія взаємодії й комунікації.

Процес змін, який переживає вища освіта в усьому світі, ставить на порядок денний необхідність ретельного дослідження теоретичних основ сучасних систем освіти без відриву від основної діяльності, яку найчастіше називають дистанційною. Теоретична база дистанційної освіти почала створюватися в кінці 1960-х рр. Аналіз теорії дистанційної освіти є дуже важливим для впровадження її в Україні, оскільки теорія має безпосередній вплив на практику в цій сфері.

Зарубіжні вчені за останні десятиріччя запропонували багато теорій дистанційного навчання, на зміст яких впливали суспільство, політика, економіка та технології. Теоретичні концепції розбігаються, утворюючи декілька напрямів: теорії автономії та незалежності (Р. Деллінг – ФРН; Ч. Ведемеєр – США; М. Мур – Великобританія), теорія індустріалізації викладання (О. Петерс – ФРН), теорія взаємодії та комунікації (Б. Холмберг – Швеція; Дж. Беет – Швеція; Д. Сьюарт – Великобританія), теорія реінтеграції актів викладання і вивчення (Д. Кіган), теорія еквівалентності дистанційного навчання (М. Сімонсон, Д. Шейл, Р. Гаррісон, М. Бейнтон), теорія комунікації та керування студентом (Д. Шейл, Р. Гаррісон, М. Бейнтон), тривимірна теорія дистанційного навчання (Дж. Вердьюїн, Т. Кларк), теорія дистанційного навчання (Г. Пратон) і інтегрована модель дистанційного навчання (В. Вержбицький, В. Кінельов, В. Меськов, В. Овсянніков), в Україні багато уваги вивченню теорій дистанційної освіти приділяє Б. Шуневич.

Метою статті є аналіз наукових підходів і теорій, які висвітлюють сутність дистанційної освіти; проведення порівняльного аналізу ранніх теорій дистанційного навчання, запропонованих зарубіжними науковцями Р. Деллінгом, Ч. Ведемеєром, М. Муром, О. Петерсом, Б. Холмбергом.

В основу нашого дослідження покладена класифікація теорій дистанційного навчання, запропонована американським дослідником Д. Кіганом. За класифікацією Д. Кігана [4], запропонованою в його відомій праці “Основи дистанційної освіти”, існує три групи теорій дистанційної освіти: 1. Теорії автономії та незалежності. 2. Теорії індустріалізації викладання. 3. Теорії взаємодії та комунікації.

Теорія автономії та незалежності. Р. Деллінг [2] описує дистанційне навчання як штучно створену можливість для навчання в режимі діало-

гу, при якому фізична відстань між учнями та навчальною організацією долається за допомогою штучного сигналу-носія. Він перераховує в своїх працях вісім вимірів дистанційної освіти: студент, суспільство (сім'я, законодавство, уряд), організація (заклад дистанційного навчання), мета навчання, зміст матеріалу, що необхідно вивчити, результат навчання, відстань, носій сигналу. Цікаво, що викладач відсутній в системі процесів навчання.

Р. Деллінг вказує на суттєву різницю між монологічною можливістю навчання (книжки, журнали, газети, підручники, лекції без дискусії, самопідготовчі курси) і діалогічною (розмова, листи з відповідями, навчальна аудиторія, дистанційні курси) і наполягає на тому, що в дистанційному навчанні немає викладання, тому що викладач не передбачений самою системою. Р. Деллінг вважає, що функції, які пов'язані з вивченням студентом матеріалу, виконуються різними машинами, людьми та матеріалами. Науковець прагне звести роль викладача і навчальної організації до мінімуму й основний акцент робить на автономію та незалежність учня.

Думка Ч. Ведемеєра [7] прямує ліберальним шляхом, за що його концепція іноді піддається критиці як незручна для практичного застосування. Його концепція дистанційного навчання (для якого він спробував ввести в ужиток термін "незалежне навчання") стоїть на двох "китах": демократичному суспільному ідеалі та ліберальній філософії освіти. Ч. Ведемеєр вважає, що не можна відняти можливість отримати освіту через те, що людина є бідною, географічно ізольованою, володіє низьким соціальним статусом, нездорова, повинна заробляти на життя або з іншої причини не може помістити себе в рамки спеціальної атмосфери навчального закладу.

Він також стверджує, що "незалежне навчання" має проводитися зі швидкістю, зручною студентові, має бути індивідуально спрямоване й не прив'язане до будь-якої мети. Студент вільний розпоряджатися своїм навчанням відповідно до своїх обставин, не пов'язаний жодними механізмами установи, студент незалежний у виборі будь-якої з кількох програм навчання, має свободу вибору тих цілей, які він прагне досягти в діяльності, котра приведе його до вирішення поставлених ним самим завдань, і можливістю самостійно оцінити досягнення.

Ч. Ведемеєр запропонував систему із десяти характеристик, які ґрунтуються на незалежності студента і прийнятті технологій, як способу використання цієї незалежності. Він вважає, що система повинна: 1) незалежно від того, є викладачі в потрібному місці та в потрібний час, бути дієвою в будь-якому місці, де є студенти; 2) покладати більше відповідальності за навчання на студента; 3) звільнити викладачів від опікунських обов'язків, для того, щоб більше часу можна було приділити навчальному процесу; 4) пропонувати студентам і дорослим більше можливостей в роботі з курсами, їхнім форматом і методологіями; 5) використовувати всі навчальні медіа та методи, які виявилися ефективними; 6) поєднувати різні медіа та методи так, щоб кожний предмет або частина предмета вивчалися найкра-

щим відомим способом; 7) сприяти проведенню повторного дизайну і розробленню курсів, які раніше були пристосовані, втиснуті в межі якоїсь певної медіа-програми; 8) зберігати та покращувати можливості для адаптації курсів до індивідуальних відмінностей студентів; 9) оцінювати досягнення студента, не розглядаючи бар'єрів, які стосуються місця, швидкості, методу чи послідовності навчання студента; 10) давати студентові змогу починати, припиняти та навчатися у вибраному ним темпі [7].

М. Мур [5] вважає, що визначати незалежне навчання тільки в термінах відстані було б помилкою. Він стверджує, що автономія учня є настільки ж важливою змінною як в навчанні по листуванню, так і для інших форм дистанційного навчання, і запропонована ним класифікація освітніх програм характеризується двома змінними: "дистанцією" і "автономією".

М. Мур вважає, що дистанція формується із двох елементів, кожен з яких можна виміряти. Перший – це забезпечення двостороннього зв'язку (діалогу). Другий – це межа, до якої програма відповідає потребам кожного студента (структури).

М. Мур поділяє програми дистанційного навчання як "автономні" (які визначаються студентом) або "неавтономні" (які визначаються викладачем). Існують програми з більшою і з меншою автономією студентів, вони також розрізняються і за дистанцією. Програма з високою автономією, на думку вченого, може бути настільки ж небезпечною, як і програма з малою автономією. Завдання полягає в тому, щоб підібрати для студентів відповідні програми [5].

Теорія індустріалізації викладання. Теорія індустріалізації викладання пов'язана з дослідженнями німецького вченого О. Петерса, опублікованими у 1960–1990-х рр., і його послідовників: Р. Едвадса, М. Кампіоне, Н. Фарнеса.

Німецький учений О. Петерс [6] стверджує, що аналіз навчання на відстані в термінах загальноприйнятої теорії навчання виявився невдалим і непродуктивним і тому слід знайти іншу основу для аналізу. Дослідження навчальних установ дистанційної освіти всіх видів у 1960-х рр. привело О. Петерса до гіпотези, що дистанційне навчання слід порівнювати з індустріальним виробництвом товарів. Він запропонував нові категорії для аналізу дистанційного навчання, взяті з економічної й індустріальної теорії, а саме: раціоналізація; поділ праці; механізація; лінія збирання; масове виробництво; підготовча робота; планування; організація; наукові методи керування; формалізація, стандартизація; функціональні зміни; об'єктивність; концентрація; централізація. Розглянемо ці категорії більш детально:

1) раціоналізація – вчений вважає раціоналізацію характеристикою дистанційного викладання, коли знання та навички викладача передаються до студентів за допомогою курсу дистанційного навчання;

2) поділ праці – оцінювання роботи студентів здійснюють не розробники курсу, а інші викладачі, на яких покладене це завдання;

3) механізація – використання машин у виробничому процесі. Дистанційне навчання зараз неможливе без машин, таких як: копіювальна техніка, транспортні системи, комп'ютери та інші сучасні засоби комунікації;

4) лінія збирання – навчальні програми, які не є індивідуальними в дистанційному навчанні, укладаються авторами, доповнюються методистами, а також друкуються, сортуються, зберігаються, поширюються;

5) масове виробництво означає, що дистанційне викладання є масовим (наприклад, транслювання лекцій по телебаченню). Велика кількість курсів змушує організації дистанційного навчання уважно аналізувати вимоги потенційних студентів-дистанційників і покращувати якість курсів;

6) підготовча робота – успіх дистанційного навчання залежить від підготовчої фази, під час якої залучаються експерти з різних галузей із кваліфікацією часто вищою, ніж у звичайного викладача;

7) планування є дуже важливим на стадії впровадження, оскільки вміст кореспондентських блоків від першого до останнього мусить бути визначеним в усіх деталях, регулюватися один щодо іншого і бути поданим в попередньо заданій кількості;

8) організація дає можливість студентам отримати точно задані документи у попередньо визначений час;

9) наукові методи керування – робочі процеси перевіряють і керують ними в усіх деталях запланованим способом для того, щоб підвищити продуктивність, найкраще використовуючи робочий час і наявний штат;

10) формалізація – усі елементи в циклі (від студента до організації дистанційного навчання) повинні бути точно визначені;

11) стандартизація – у дистанційному навчанні потрібен вищій ступень стандартизації, ніж за традиційного навчання. Стандартизується не лише формат кореспондентських блоків, а і канцелярські товари для письмового зв'язку між студентом і викладачем, організаційна підтримка, а також навчальний зміст блоків;

12) функціональна зміна – у дистанційному навчанні зміна функції є істотним елементом індустріалізованої форми освіти. Функціональну роль викладача можна поділити на щонайменше три види: провайдер знань (автор дистанційного курсу), оцінювач знань і прогресу (тьютор) та консультант (консультант стосовно програми предмета);

13) об'єктивність – за дистанційного навчання більшість навчальних функцій об'єктивні, оскільки це передбачено курсом дистанційного навчання, а також технічними засобами;

14) концентрація і централізація – існує тенденція закладів дистанційного навчання до обслуговування дуже великої кількості студентів. Економічніше заснувати невелику кількість таких закладів для обслуговування населення країни, ніж мати більшу кількість закладів, які обслуговують населення регіонів [6].

Застосування О. Петерсом категорій індустріальної теорії до дистанційної освіти дало йому підстави зробити висновок, що ця форма освіти є

найбільш індустріалізованою, а теорія індустріалізації є найкращим її поясненням.

Прихильники індустріального підходу піддавались критиці за спрощений підхід до оцінювання психолого-педагогічних процесів і надмірне захоплення моделлю масового промислового виробництва. На нашу думку, ця критика деякою мірою справедлива. Індустріальні моделі дистанційного навчання потребують педагогічної складової. У цьому сенсі теорії індустріалізації добре доповнюються групою теорій інтерактивності та комунікації.

Теорія взаємодії та комунікації. Зазначений науковий напрям активно розвивався в 70–80 рр. XX ст. Автори теорії – Дж. Баат, Дж. Деніел, Д. Сьюарт, Б. Холмберг – вважали ядром будь-якої концепції дистанційної освіти форми і технології організації взаємодії та комунікації учасників навчального процесу, і тому розглядали такі складові, як: психолого-педагогічні й інформаційно-технологічні аспекти процесу комунікації.

Б. Холмберг у 60–90 рр. XX ст. зробив значний внесок у розвиток теорії дистанційної освіти. На відміну від М. Мура і О. Петерса, Б. Холмберг більше зосереджується на інтерперсоналізації навчального процесу на відстані. Тема, яку він постійно розвиває в своїх дослідженнях, – дидактична розмова з керівником як характерна властивість дистанційної освіти. Це поняття характеризується Б. Холмбергом як нормативне, тому що воно було введено для пропозиції методів, котрі повинні бути ефективними в полегшенні навчання.

Його теорія дистанційного навчання поділяється на вісім частин і він стверджує, що: 1) дистанційне навчання призначено для тих студентів, які не можуть або не хочуть навчатися на денній формі, воно забезпечує свободу вибору та незалежність студентів; 2) все навчання, яке стосується оволодіння когнітивними знаннями і навичками, а також емоційне і психомоторне навчання, ефективно забезпечується дистанційним навчанням; 3) дистанційне навчання як індивідуальна діяльність базується на глибокому вивченні матеріалу; 4) дистанційне навчання є відкритим до біхевіористського, когнітивного та інших режимів навчання. Воно має елементи індустріалізації з поділом праці, використанням механічних пристроїв, електронного оброблення даних і масової комунікації, яка переважно базується на попередньо розроблених курсах; 5) особисті зв’язки, задоволення від навчання і співпереживання між студентами і тими, хто підтримує їх (тьютори, консультанти тощо), є основними факторами під час дистанційного навчання; 6) за дистанційного навчання студенти заохочуються до пошуку, ідентифікації своїх можливостей, навчання стає концептуальним, проблемним і слугує істинно навчальним цілям; 7) у підсумку вищенаведене подає, з одного боку, описання дистанційного навчання, а з іншого – теорію, з якої генеруються гіпотези [3].

Б. Холмберг впевнений, що єдиною важливою справою в освіті є індивідуальне навчання студентів. Адміністрування, консультування, викла-

дання, робота в групі, оцінювання важливі лише доти, доки вони підтримують індивідуальне навчання [3].

Висновки. Аналіз теорій дистанційного навчання показав, що описані теорії підкреслюють незалежність і автономію студента, а також підтверджують те, що дистанційне навчання є фундаментально відмінним від інших форм навчання. Незважаючи на розбіжність теорій дистанційного навчання, більшість цих теорій підкреслюють відокремлення студента і викладача в просторі та часі, вплив навчального закладу, широкого використання медіа-ресурсів, для того щоб об'єднати викладача і студента.

Список використаної літератури

1. Шуневич Б.І. Теоретичні основи дистанційного навчання : навч. посіб. / Б.І. Шуневич. – Л. : Вид-во Національного університету "Львівська політехніка", 2006. – 244 с.

2. Delling R.M. Briefwechsel als Bestandteil und Vorlaufer des Fernstudiums (Ziff papiere19). – Hagen : Fernuniversitat (ZIFF), 1978. – 38 p.

3. Holmberg B. The sphere of distance-education theory revisited (ERIC Document Reproduction Service No/ ED 386 578), 1995.

4. Keegan D. Foundations of distance education / D. Keegan. – London and New York : Routledge. – 3rd revised edition, 1996. – 224 p.

5. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching/ M. Moore // Journal of Higher Education. – 1973. – XLIV (12). – P. 661–679.

6. Peters O. Theoretical aspects of correspondence instruction', in O. Mackenzie and E.L. Christinsen (eds) The Changing World of Correspondence Study, University Park, Pa. and London: Pennsylvania State University. – 1971. – P. 19–34.

7. Wedemeyer C. Learning at the Backdoor: Reflections on non-traditional learning in the lifespan / C. Wedemeyer. – Madison : University of Wisconsin Press, 1981. – 298 p.

Пылаева Т.В. К вопросу про историю развития теорий дистанционного обучения

В статье проанализированы ранние теории дистанционного образования, разработанные ведущими зарубежными учеными, которые положены в основу современного дистанционного образования. Проведен сравнительный анализ этих теорий, определены их составляющие, основные характеристики, позитивные и негативные черты.

Ключевые слова: теория независимости и автономии, теория индустриализации преподавания, теория взаимодействия и коммуникации.

Pylayeva T. To the problem about the history of development of theories of distance education

The article analyzes the early theories of distance education developed by leading foreign scientists. These theories form the basis of modern distance education. The comparative analysis of these theories is maid, components and their main characteristics, positive and negative features are determined.

Key words: theories of independence and autonomy; theories of industrialization of teaching; theories of interaction and communication.

УДК 376.1-056.26

К.С. ЯМКОВА

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ТА ФАКТОРИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА ПОЧАТКУ XX ст. В УКРАЇНІ

У статті розкрито нормативно-правові основи та фактори розвитку соціальної активності учнівської молоді на початку XX ст. в Україні. Виділено фактори, що виступили як перешкоди у розвитку соціальної активності учнівської молоді, так і фактори, що виявилися сприятливими для цього процесу.

Ключові слова: соціальна активність, учнівська молодь.

На сьогодні проблема розвитку соціальної активності учнівської молоді є важливою, оскільки для сучасного українського покоління найпомітнішою є тенденція до відчуження один від одного, зневага до діяльності громадських і молодіжних об'єднань. Для того, щоб зрозуміти, чому нині така тенденція є помітною, слід звернутися до історичних джерел, що висвітлюють цю проблему у різних часових вимірах і розглянути традиції, на яких виховувалися діти українського народу.

Проблема розвитку соціальної активності учнівської молоді у працях педагогів в історичній ретроспективі є недостатньо вивченою. Є такі дисертаційні роботи, де розкрито діяльність громадських і політичних організацій Півдня України в кінці XIX – на початку XX ст. (О. Кульчицька); вивчено українські громадські організації в суспільному житті Галичини в останній третині XIX ст. – кінці 30-х рр. XX ст. (Б. Савчук); проаналізовано діяльність громадських гуманітарних організацій в Україні у роки Першої світової війни (Н. Загребельна); висвітлено просвітницько-виховна діяльність молодіжних товариств на Волині у 1919–1939 рр. (Р. Найда); визначено місце та роль діяльності молодіжних організації в УСРР в умовах становлення тоталітарного режиму у 1920–1927 рр. (В. Прилуцький) та ін. Разом із низкою історичних досліджень ми не знайшли досліджень, що розкривають нормативно-правові основи розвитку соціальної активності учнівської молоді на початку першої половини XX ст. з погляду історії педагогіки. Саме тому ми вважали потрібним проаналізувати основні проблеми розвитку соціальної активності учнівської молоді в історичній ретроспективі, виявити позитивні та негативні фактори, що стимулювали і, відповідно, були несприятливими для розвитку соціальної активності учнівської молоді на початку першої половини XX ст. в Україні. Це і є ***метою статті***.

Нормативно-правова основа для розвитку соціальної активності учнівської молоді в першій половині XX ст. являє собою для нашого дослідження інтерес із двох сторін. Звичайне право та чинні норми, що стосуються розвитку соціальної активності учнівської молоді, на наш погляд, є продуктом колективної думки суб'єктів навчально-виховного процесу і підлягають поза всяким сумнівом нашому вивченню й оцінюванню. Зазначимо, що звичайне право та норми є результатом вікових зусиль народу,

наслідком ідей і досвіду, а його основним носієм є народ. Писане право, на відміну від звичайного права, – це право, носієм якого є держава як політична структура. Саме цей факт знеособлює його, і ідеї щодо розвитку соціальної активності учнівської молоді, що проголошуються у писаному праві, на нашу думку, в цьому випадку набувають лише політичного характеру, іноді суперечливого та, як показують історичні факти, нелогічного. Зовсім іншою є справа у тому випадку, коли мова йде про огляд документів та матеріалів, збірок обрядів і звичаїв, вивчення рішень та постанов, різних внутрішньошкільних положень, що стосуються розвитку соціальної активності учнів у різних її видах (духовна, творча, громадська, політична, пізнавальна, вольова). Такі документи та матеріали, навіть і не впорядковані, містять масу індивідуальних і характерних відомостей, через які просвічуються і доцільні ідеї, і обґрунтований педагогічний досвід.

Ідея розвитку соціальної активності учнівської молоді займає важливе місце як у праві українського народу, так і в праві, за Т. Єфименко, великоруського народу. Автор погоджується зі звичайним висновком більшості дослідників свого часу про те, що "малорос – індивідуаліст по природі, тоді як у великоросійському народі переважає дух спільності та колективізму" [2, с. 652]. На думку дослідника, це пояснюється таким звичайним правом і характерними рисами – нелюбов українського селянства до колективного способу володіння землею, типова форма незалежного господарювання (хутір), нерухомість цивільного обороту, землеробство, що природним чином накладало відбиток на розвиток соціальної активності та діяльності молодого покоління. "Окремі поселення на 2–3 двори, – писав Т. Єфименко, – розкидані по всій території і туляться скрізь, де тільки природні умови дають можливість осісти і завести садибу – така звичайна картина сільського життя на Україні, і в цьому <…> позначається боязнь українського селянина щодо будь-якого втручання в його особисті справи, будь-якого зовнішнього примусу" [2, с. 653].

Однак ми не погоджуємося із таким твердженням відомого історика, оскільки можемо протиставити цій історичній розвідці інші положення щодо розвитку соціальної активності в Україні, якими багаті праці українських учених. Так, істотний інтерес в руслі нашого дослідження становить видання "Політичні пісні українського народу XVIII–XIX ст." з примітками М. Драгоманова [6]. Зокрема, у передмові йдеться про утиски, що чинилися на українські видання, про важливість для розвитку українських громад свободи слова як цінності: "В 1876 році поновили утиски на українські видання в Росії, – писав М. Драгоманов, – <…> навіть та пів-воля, котра часами дається печаті в Росії, не могла б дати нам можливості напечатати там наші пісні, так через те, що російська цензура задержує наші самі смирні праці… Оглядаючи ці пісні, що зосталися на нашу долю, ми вбачаємо, що вони показують майже повну картину громадського життя народу українського XVIII по XIX сторіччя" [6, с. II–III]. Також цікавим для нашого дослідження є і збірка українських пісень про громадські справи, в якій показується дійсна потреба українського народу у справжніх

громадських діячах, а не у тих старих маленьких і нових більших тиранах, за висловом М. Драгоманова, що спрямовують освіту та господарство України у напрямі, що є протилежним для розвитку [1].

Труднощі в розкритті нормативно-правових основ і факторів виявляються не тільки при спробі описати сутність соціальної активності історично, а й у початкових актах його формування в різних навчальних закладах нашої країни. При спробі розглянути соціальну активність як прояви в учнів солідарності, співчуття, самопожертви в історичному ракурсі у нас залишаються нерозкритими такі питання: як і на яких підставах формується авторитет для того чи іншого учня, класу; як роблять перші кроки виділення самосвідомості окремого учня для вирішення важливих, спільних питань, які не під силу вирішити одному. Отже, в історичних джерелах нас цікавить те, як в учнівської молоді з'являється соціальна активність, і як вчитель (носій нових знань, свідомості, культури, нового способу життя та ін.) дає змогу в неорганізованій, на перший погляд, учнівській спільноті виділитися активній одиниці, котра здатна впливати на все учнівське співтовариство, і як надалі ці відокремлені індивіди можуть створити таке, що їх перевершує, об'єднати всіх навколо себе для колективної справи, яка вже буде характеризувати молодь як солідарних людей.

Які культурні, виховні, пізнавальні функції виконував український вчитель для розвитку соціальної активності учнівської молоді – питання не тільки теоретичне, а й практичне, що пов'язане зі складними і неоднозначними соціально-економічними процесами всього українського суспільства. У поясненні розвитку окремої особистості учня й учнівського колективу в цілому ми хотіли б акцентувати увагу на вихованні духовно-моральних якостей молоді, на які, як відомо, впливає не тільки вчитель і система освіти, а й генетичні, природні властивості окремої людини. Саме такий ракурс дає можливість розробляти загальну теорію для педагогічної практики розвитку соціальної активності, що має випливати з конкретної ситуації, або бути пов'язаною з актуальними процесами трансформації всього соціального поля, в якому знаходиться учнівська молодь.

Таким чином, ми погоджуємося з твердженням Т. Єфименко про те, що український народ завжди виявляв здатність до вступу в товариські об'єднання, підтримував добросусідські відносини між близьким оточенням, знаходив сили для надання допомоги нужденним. Але при цьому ми не можемо погодитися з думкою автора про те, що так зване "артельне начало" є не властивим для українського народу, через суто хліборобську працю, що не було сприятливим підґрунтям для розвитку спільної общинної діяльності [2, с. 656]. Також ми не можемо погодитися і з думкою Т. Єфименко про те, що сила зчеплення окремих господарів до сільської громади характеризувалася ослабленістю, і замість цього, як вказував автор, в українцях яскраво простежувалося прагнення до незалежності, відособленість від громад. Тут ми стикаємося із поняттям соціальної інтеграції, яким позначається характер зв'язку індивідів у суспільстві, та характер соціальних відносин у певному соціальному середовищі.

Вважаємо, що в українського народу були інші чинники, які змушували так завзято відстоювати свої громадянські права та право кожного українця на особисту власність. Серед них – постійне приниження і насильство влади та завойовників над особистістю мирного жителя, знущання над жінками та дітьми, нав'язування чужорідних цінностей, попрання сакральних святинь народу, заперечення більш сильними державами обраних українськими громадами напрямів соціального розвитку в цілому, та знищення Запорізької військової громади зокрема, як "особливої породи і як особливої громади" (М. Драгоманов), а також багато інших порушень громадянських прав, ґрунтом для яких були зовнішні та внутрішні політичні чвари.

Зазначимо, що соціальна активність виникає в просторі та часі; при цьому вона є вписаною в структуру діяльності та відносин всіх людей. Соціальна активність учнівської молоді пов'язана із системою духовних і матеріальних цінностей українського народу, і тому ієрархічно структурована. Соціальну активність також, на наш погляд, неможливо розвинути без розгляду істинних соціальних потреб народу.

Проілюструємо сказане історичними дослідженнями і фактами. Так, розглядаючи видання Г. Купчанко про соціальне життя жителів Галичини, їх стан і, зокрема, положення народної освіти, ми маємо зупинитися на такому факторі, що є несприятливим для розвитку соціальної активності учнівської молоді у конкретний період – незначна кількість навчальних закладів, невміння вчителів організувати процес навчання, загальна неграмотність більшості населення. За Г. Купчанко, на Галичині у 1892 р. було всього 3 вищих школи, 31 середня школа (із них – 27 гімназій і реальних гімназій, 4 реальних школи), 46 спеціальних шкіл, 9 учительських семінарій (з них – 6 чоловічих і 3 жіночі), всіх народних шкіл, згідно із даними, було 3892 [4, с. 46–47]. При цьому, як вказував учений, у більше ніж 2000 селищ Галичини, які оподатковувалися, народних шкіл не було, а в багатьох народних школах не було самих вчителів. Додатково до такого важкого стану народної освіти, як вказував Г. Купчанко, додавалося й те, що багато народних учителів в Галичині не виконували своїх безпосередніх обов'язків – навчати та виховувати молодь, а займалися політикою і навчанням дітей як задоволенням. Вказуючи на низький рівень грамотності населення, дослідник писав: "...При загальному народному переписі в кінці 1890-го року, з усіх 6,607.816-х мешканців Галичини не менше як 4,876.614 мешканців, і те 2,316.166 мешканців чоловічого і 2,560.448 мешканців жіночої статі не вміли ні читати, ні писати" [4, с. 47]. Таким чином, такі обставини, що були відзначені нами в історичному дослідженні відомого автора і видавця газети "Просвещение" у Відні – незначна кількість навчальних закладів, невміння учителів організувати процес навчання, загальна неграмотність населення, було негативним фактором розвитку соціальної активності учнівської молоді. Ми цілком згодні з висновком Г. Купчанко про те, що за таких обставин не є дивним той факт, що простий народ у Галичині перебував у такому самому тяжкому тілесному та душев-

ному стані, в якому перебували сотні років тому його діди-прадіди під владою польських королів, панів і ксьондзів. Як сотні років тому, як вказував учений, так і нині мужик і міщанин в Галичині являють собою лише одного покірного раба інших соціальних кіл і станів.

Зазначимо, що соціальна активність дорослого населення є важливою передумовою для розвитку соціальної активності учнівської молоді, оскільки соціальне завжди є продуктом взаємодії різноманітних процесів у суспільстві. Без усвідомлення дорослим населенням важливості спільної роботи вчителя, батька та дитини, соціальна активність як нематеріальна культурна цінність не може бути зрозумілою повною мірою в минулому, ні сформуватися в інші часи. Додамо, що історична культурна зумовленість такої взаємодії створює всю різноманітність соціальних дій, які ми вивчаємо.

Серед факторів, що мали вплив на розвиток соціальної активності учнівської молоді, є характерні особливості українського народу, їх звичаї та обичаї. У нашому дослідженні ми підкреслюємо роль загальних норм і цінностей українського народу. Основне положення ми зводимо до того, що члени громад і товариств володіють певними загальними переконаннями, серед яких – недоторканність особистості, важливість шлюбу, розвиток і навчання дітей. Саме такі норми та цінності забезпечували впродовж віків стабільність і порядок. При цьому маємо підкреслити, що важливу роль в українському суспільстві відігравала релігія, яка об’єднувала українське населення на основі загального набору християнських цінностей – любов, повага, терпимість та ін. В історичних дослідженнях майже скрізь знаходимо відомості про релігійність українського народу, поважне ставлення до інших. Зокрема, такі характерні особливості можна простежити в праці “Угорська Русь и еи русски жители”, що була написана і видана Г. Купчанко. Так, автор вказує, що жителі окремих регіонів – верховинці – дуже радо ходять до церкви, щиро моляться Богу і міцно тримаються віри своїх батьків. У святкові дні, при зустрічі, верховинці цілуються і бажають одне одному добра, і взагалі виявляють добродушність, чемність і послужливість. Між собою, як йшлося у історичній розвідці, вони живуть у мирі та любові, як рідні брати і сестри. Цікавим є свідчення про те, що крадіжок і розбоїв між верховинцями не бувало і тому їх хати рідко коли замикалися на ніч. Ставлення до роботи, як ми бачимо у Г. Купчанко, у верховинців дуже позитивне, адже вони, як пояснював автор, працювати люблять дуже радо, особливо у тому випадку, якщо є коло чого або за що працювати. Але, як простежується у праці Г. Купчанко, у тих випадках, коли роботи немає, вони витрачають час на полювання або марнують дні, тижні і, навіть місяці, сидячи вдома або в корчмах. Цікавим для нашого дослідження є й той факт, що у випадках нещасливих пригод верховинці показували чудеса хоробрості, сміливості та сили, виявляли такі високоморальні якості, як альтруїзм, самопожертва. Так, писав Г. Купчанко, один береться до рукопашної боротьби з вовком або ведмедем, щоб врятувати від нього худобу; кидається не роздумуючи у вогонь або у воду, щоб врятувати життя людині. Можна також вказати й на великі здібності верховинців до науки і

ремесел, а також і той факт, що ніхто не дбає про розвиток цих здібностей і взагалі про душевне піднесення бідного і занедбанного, але доброго й чесного народу. Негативним для розвитку народу, на думку дослідника, є забобони та вірування в силу злих духів, чаклунів і чаклунок, що є наслідком його темряви. Так, порівнюючи долинян із верховинцями, Г. Купчанко вказував на схильність долинян до лихослів'я і бійок, частих випадків крадіжок. Але водночас долиняни, підкреслював автор, здатні до науки і з них виходять священики та просвітники [5, с. 49]. Найбільш відсталими у соціальному аспекті, на думку Г. Купчанко, були крайняни і спішаки. Характеризуючи їх звичаї, автор із жалем вказував на часті випадки п'янства й аморальних проступків, злочинів, вбивств: "Щоби забути на кілька хвилин або годин на свою страшну нужду, вони упиваються горілкою <...> до безпам'яті. А упівшися, вони здійснюють різні недобрі справи, як: крадіжки, підпали, знищення чужого добра, образи честі, буйства, розбій, вбивства і т. д." [5, с. 50]. Історик вказував також і на темність та забобонність крайнян і спішаків. Він писав про те, що їх забобонність йде так далеко, що під час посухи вони змушують старих жінок купатися, а котра жінка не хоче підкорюватися їх волі, ту вони кидають у воду, називаючи її відьмою.

Характеристику відмінностей обичаїв жителів на Буковині знаходимо в описі, поданому Г. Купчанко: "Характером Подоляни і Гуцули м'які, а Філіпповане – тверді. Але як одні, так и другі и треті суть добродушні, дружелюбні, гостинні, працелюбні, цнотліві і побожні. Подоляни більше смирні і покірні, як Гуцули і Філіпповане, які суть горді і люблять свободу (вільність)" [3, с. 21]. Але також можемо додати й той факт, що не є сприятливим для розвитку соціальної активності, зокрема, про те, що подоляни і гуцули мають сильну схильність до пияцтва, а у п'яному стані – до різних злих і страшних справ. Вказуючи на цей суттєвий недолік, Г. Купчанко писав про те, що і філіпповане, які взагалі були тверезі та заможні, також виявили схильність до пияцтва і стають через це бідними [3, с. 22].

Отже, при організації змістовної праці й освітньої діяльності в окремих регіонах України населення йде до соціального розвитку, згуртованості у спільних товариствах, громадах, але тоді, коли немає організованих змістовних праці, освіти та дозвілля, виникають різні соціальні пороки, що гальмують розвиток соціальної активності населення взагалі й учнівської молоді зокрема.

Однак, при всій складності історичних обставин і характерних моральних рис народу, необхідно зазначити, що право та норми, що існують в українському народі щодо розвитку соціальної активності учнівської молоді, містять духовно-моральні елементи. Зауважимо, що характерним для українського народу є відчуття особистої гідності. Так, образа особистої честі була частим предметом суперечок у судах, як і каральні заходи (штрафи, покарання різками), що зазвичай приймалися на той час. Делікатність у справі особистої честі, повага до особистості, як свідчить Т. Єфименко, виявлялося у тому, що в Україні значно рідше, ніж у Великороссії, практикувалися покарання різками. Також цікавим для нашого досліджен-

ня є і той факт, що звичай віддавати винного до примусових громадських робіт найменше був характерним для українського народу [2, с. 656].

Отже, наявний досвід формування соціальної активності учнівської молоді на початку ХХ ст. в Україні свідчить про появу важливого, але поки ще вкрай слабкого руху. Те саме слід сказати про з'ясування рівня соціальної активності населення у боротьбі проти насилля, за громадські права проти влади, поміщиків і інших людей, що принижували гідність українського народу. На нашу думку, надалі мову можна вести про визначення ступеня цього руху – руху за права людини як громадянина певного суспільства.

Висновки. Таким чином, ми можемо виділити фактори, які виступили перешкодою для розвитку соціальної активності учнівської молоді на початку першої половини ХХ ст. в Україні. Серед них:

– історично сформовані умови життєдіяльності та праці українських селян як соціальної категорії населення України;

– швидке поширення серед населення соціальних пороків (пияцтво, крадіжки, підпали і псування чужого майна, розбої та ін.);

– важке становище шкіл і народної освіти в Україні на початку ХХ ст.

Факторами, які сприяли розвитку соціальної активності учнівської молоді на початку першої половини ХХ ст. в Україні, можна назвати такі:

1) характерні позитивні особливості українців – альтруїзм, доброзичливість, гостинність, чемність, працьовитість та ін.;

2) хороші здібності більшості населення України до освіти та науки, до різних ремесел;

3) розуміння більшістю населення важливості товариських об'єднань і громадської діяльності на основі спільних інтересів, з одного боку, а із іншого – повага до прав особистості, її прагнення до незалежності;

4) сформовані у свідомості українського народу традиції до об'єднання для вирішення важливих соціальних проблем і надання взаємодопомоги;

5) загальні духовно-моральні цінності, на основі яких стало можливим у подальшому розвитку України створення громадських об'єднань і сільських громад – любов до незалежності та свободи, освіченості, спокою, духовного процвітання.

Наведені приклади не вичерпують проблему неповноти та прогалин у дослідженні розвитку соціальної активності учнівської молоді, її відносності в цілому. Спрямованість і зміст дискусійних положень, про які йшла мова у статті, переконують, що належне усвідомлення цієї проблеми має ще відбутись у майбутньому. Нормативно-правові основи та фактори у розвитку соціальної активності учнівської молоді, що були виділені нами у дослідженні, нададуть можливість у подальшій роботі простежити, як відбилися ідеї провідних учених першої половини ХХ ст. на процесі навчання та виховання, які результати були отримані тощо.

Список використаної літератури

1. Драгоманов М. Нові українські пісні про громадські справи (1764–1880) / Михайло Драгоманов. – Л. : Літопис, 2007. – 280 с.

2. Ефименко Т. Обычное право украинского народа / Т. Ефименко // Украинскій народ въ его прошломъ и настоящемъ / под ред. проф. Ф.К.Волкова и др. – Петроградъ : Типография т-ва "Общественная польза", Б. Подъячевская, 39, 1916. – Т. 2. – С. 648–663.

3. Купчанко Г. Буковина и еи русски жители (Книжечка для народа съ картами Буковины и многими образками) / авт. та вид. Григорій Купчанко. – Відень : Книгопечатня Фридриха Ясвера в Відні, 1895. – 55 с.

4. Купчанко Г. Галичина и еи русски жители (Книжечка для народа съ многими образками и картами старой Руси и Польши и теперешней Галичины) / авт. та вид. Григорій Купчанко. – Відень : Книгопечатня Фридриха Ясвера в Відні, 1896. – 88 с.

5. Купчанко Г. Угорска Русь и еи русски жители (Книжечка для народа съ многими образками и картами Угрии и Угорской, Галической и Буковинской Руси) / авт. та вид. Григорій Купчанко. – Відень : Книгопечатня Фридриха Ясвера в Відні, 1897. – 63 с.

6. Політичні пісні українського народу XVIII–XIX ст. / з уваг. М. Драгоманова. – Женева : Печатная "Громади", 1883. – Ч. 1. – Розділ I. – [LV] +138 с.

Ямкова К.С. Нормативно-правовые основы и факторы развития социальной активности ученической молодёжи в начале XX в. в Украине

В статье раскрыты нормативно-правовые основы и факторы в развитии социальной активности ученической молодежи в начале XX в. в Украине. Автор выделяет факторы, которые оказались препятствиями в развитии социальной активности учащейся молодежи, так и благоприятные факторы для данного процесса.

Ключевые слова: социальная активность, учащаяся молодежь.

Yamkova K. Legal and regulatory framework and the factors of social activity Student at the beginning of the twentieth century in Ukraine

The article deals with legal foundations, factors in the development of social activities of students in the early XX in Ukraine. The author identifies factors that appeared as obstacles in the development of social activities of students and the factors that were conducive to this process.

Key words: social activity, studying youth.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

С.М. АМЕЛІНА

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглянуто можливість і перспективи застосування тренінгів з метою формування вмінь і навичок культури професійного спілкування. Запропоновано розробку комплексу тренінгів. Проаналізовано мотиви студентів і викладачів до підвищення рівня культури професійного спілкування.

Ключові слова: тренінг, культура професійного спілкування, мотивація, студент.

Актуальність проблеми формування культури професійного спілкування в майбутніх фахівців зумовлена тенденціями розвитку світової спільноти, формуванням постіндустріального інформаційного суспільства, інтеграцією України в європейський освітній простір, значним підвищенням ролі комунікації в глибоких перетворювальних процесах усіх галузей економіки. Це спонукає до пошуків нових шляхів і засобів педагогічного впливу на студентів з метою формування і розвитку відповідних умінь і навичок.

У педагогічній літературі останніми роками з'явилися праці, що розглядають окремі питання формування комунікативної культури. Це, зокрема, дослідження Н. Березіної, Л. Березницької, М. Васильєвої, О. Вєтохова, Н. Волкової, В. Грехнєва, В. Кан-Калика, І. Комарової, В. Морозова, А. Мудрика, С. Мусатова, С. Ольховецького, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Петровської, В. Полторацької, С. Рябушко, Г. Сагач, Л. Успенського, Є. Цуканової, Л. Шепеленко та ін., акцент яких спрямований на комунікативну взаємодію, психологічні аспекти комунікативної підготовки студентів, педагогічні умови формування комунікативної компетентності та окремих комунікативних умінь і навичок.

Мета статті **–** розглянути застосування тренінгів як одного із засобів формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців у навчальному процесі ВНЗ.

Терсін "тренінг" (від англ. to train – навчати, виховувати, тренувати) передбачає розробку спеціальних дій і вправ для формування та розвитку умінь і навичок. Для тренінгів характерне, насамперед, неформальне спілкування.

На відміну від традиційних форм, тренінги орієнтовані не на отримання підготовленої інформації, а на оволодіння певними знаннями, уміннями й навичками в дії.

Для формування готовності до розвитку культури професійного спілкування й пробудження бажання займати у ньому активну позицію проводились спеціальні тренінги підготовки до діалогу. Створений комплекс складався з десяти занять: "Діалог із дзеркалом", "Впевненість у собі", "Яким мене повинні побачити", "Очікування і побоювання", "Подолання страхів",

“Оцінювання своїх можливостей”, “Збирання інформації”, “Підготовка до повідомлення інформації”, “Самооцінка”, “Плануємо діалог”. Розвиток умінь і навичок спілкування відбувався шляхом проведення спеціальних тренінгів, програму і зміст яких повністю наведено у навчально-методичному посібнику “Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування”.

Проводячи тренінги, педагог мав, насамперед, створювати у групі атмосферу невимушеності та психологічного комфорту, делікатно допомагати студентам позбутись відчуття “скутості”, заспокоїти їх, підбадьорити і підтримати у переконанні, що вони все подолають. Із цією метою застосовувались тренінги підготовки до професійного спілкування. Серед них особливо успішними стали ті, що були спрямовані на: обмірковування майбутньої ситуації спілкування; розвиток впевненості в собі; подолання побоювань і страхів; зменшення власної тривожності; позитивне налаштування на діалог; адекватне оцінювання власних здібностей і можливостей; попередню підготовку інформації для повідомлення чи обговорення; роботу над власним іміджем.

Як показало пробне дослідження, для багатьох студентів саме встановлення контакту й початок бесіди є найбільш складною проблемою у професійному спілкуванні. Тому студентів навчали спрямовувати зусилля на подолання психологічних бар’єрів: власних (нерішучості, збентеження, побоювань і страхів) і з боку опонента (небажання спілкуватись, відсутність готовності до сприйняття іншої позиції, його побоювань тощо). Для успішного встановлення контакту студентів налаштовували на максимальну доброзичливість, намагання викликати у співрозмовника довіру до себе, демонстрацію свого бажання зрозуміти партнера і співпрацювати з ним.

Дуже корисним для встановлення контактів і початку спілкування виявились тренінги з розвитку таких навичок і вмінь: виявляти ініціативу; невимушено познайомитись; розпочати розмову; відрекомендувати незнайомих людей один одному; оцінити людину з першого погляду; подолати збентеження; подолати настороженість; викликати довіру до себе; робити компліменти; створити невимушену атмосферу в будь-якій ситуації професійного спілкування.

Для того, щоб зацікавити партнера своєю ідеєю, майбутніх аграріїв навчали стисло, впевнено й доступно висловити її, а як опонента – готовності вислухати й сприйняти альтернативну думку. Студенти тренувались говорити впевнено, адже відчувши, що співрозмовник має деякі сумніви, засумнівається і його опонент. Опонента треба було запросити до дискусії, з’ясувати його думку стосовно певної проблеми. Акцентували на тому, що для зацікавлення опонента своєю ідеєю, необхідно було виявити інтерес до його думки чи пропозиції. Увага до нього і його позиції мала бути не показною, формальною, а щирою. Щире зацікавлення викличе таку саму реакцію з боку співрозмовника. Щоб зацікавити співрозмовника власною ідеєю на тренінгах, вчились: долати перешкоди у спілкуванні між співрозмовником і собою; справляти гарне враження; спонукати інших до виконання своїх побажань; звертатись у разі необхідності за допомогою чи порадою; спонукати до прийняття свого варіанта компромісу; генерувати ідеї, цікаві

для інших; бути в центрі уваги; робити пропозиції; співпрацювати над розвитком ідеї, як власної, так і запропонованої опонентом.

Студенти з'ясували, що аргументація – це не просто ознайомлення співрозмовника з власною позицією, а намагання переконати його у її перевагах, спонукати до її прийняття, хоча б часткового. Позиція чи думка, яка аргументується, мала бути добре обміркованою. Дуже уважно треба було поставитись до вибору засобів аргументації. Вибір доводів на користь чи на захист певної ідеї мав спрямовуватись на усунення сумнівів, що виникають у співрозмовника (додаткові пояснення, уточнення інформації, звернення до розгляду нових аспектів проблеми, переконливі відповіді на запитання опонента). Аргументація була вдалою, якщо використовувались зрозумілі для опонента приклади, застосовувались посилання на його власну позицію, порівняння, за умови швидкої орієнтації при цьому на реакцію партнера.

Велика увага приділялась мовному і мовленнєвому аспектам аргументації. Студенти усвідомлювали, що автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у певній ситуації та стосовно конкретного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутанина у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення мають наслідком повну приреченість до невдачі. Аргументуючи свою позицію, слід було прислухатись і до аргументів опонента, знаходити в них раціональне зерно, адже обидва партнери були налаштовані на співпрацю і зацікавлені у вирішенні проблеми.

Щоб аргументація була вдалою, тренінги навчають: протистояти групі, яка має іншу точку зору; переконувати опонента; пояснювати та уточнювати власну думку; відстоювати свою ідею; коректно і тактовно висловлювати сумніви; бути об'єктивним; адекватно реагувати на аргументи опонента; досягати згоди під час співпраці у ході професійного спілкування.

При проведенні тренінгів окрему увагу акцентували на оволодінні умінням слухати свого співрозмовника, яке інколи буває навіть важливішим, ніж володіння іншими уміннями й навичками спілкування. Це було викликано тим, що переважна більшість майбутніх аграріїв вважала, що вміє слухати і що нічого складного в цьому немає, а тому зовсім не потрібно цього вчитись. Найчастіше складалося так, що учасник спілкування був зацікавлений тільки у тому, щоб висловити власну думку, і не міг дочекатися, поки його партнер припинить говорити, щоб розпочати своє висловлення.

Студентів навчали, насамперед, концентрувати свою увагу на тому, що говорить опонент. Коли вони не докладали певних зусиль, то, як правило, період концентрації уваги тривав не дуже довго. Отже, треба було свідомо налаштовуватись на слухання й підтримувати свою увагу, не дозволяючи собі відволікатись. Учасників тренінгів вдалося переконати в тому, що якщо хочеш, щоб тебе вислухали, треба вміти слухати опонента. Щоб досягти цього, за допомогою тренінгів розвивали такі вміння: не тільки слухати, але й чути співрозмовника; сприймати сказане співрозмовником; переходити від слухання до говоріння й навпаки; концентрувати свою увагу й не відволікатись; вникати у деталі й подробиці повідомлення; прислухатись до

протилежної точки зору; слухати опонента активно, ставлячи уточнювальні запитання; не перебивати опонента; не робити поспішних висновків.

У роботі зі студентами акцентували на тому, що професійне спілкування може відбуватись у різних ситуаціях і з різними людьми, які також можуть по-різному реагувати на висловлену думку. Звичайно, потрібно орієнтуватись на свого співрозмовника і пристосовуватись до ситуації. Єдина вимога, яку завжди треба виконувати – володіти собою, залишатись ввічливим, говорити тактовно. Ніколи не можна заздалегідь повністю передбачити реакцію партнера, а вона може бути інколи зовсім неочікуваною і навіть неадекватною.

Коли опонент дотримується іншої точки зору і впевнений у її перевагах, але водночас налаштований на спокійний обмін думками, тоді дискусія буде плідною.

Якщо опонент занадто емоційно висловлює свою незгоду, потрібно не гарячкувати, постаратись заспокоїти співрозмовника, а вже потім перейти безпосередньо до обговорення проблеми.

Якщо ж опонент висловлюється гнівно, образливо, поводить себе агресивно, провокує на неадекватні висловлювання або вчинки, то, насамперед, потрібно не втрачати самоконтроль і не піддаватись на провокації. Як правило, опозиційні висловлювання з бурхливим емоційним супроводом свідчать про те, що метою опонента є “випускання пари”, а не конструктивне обговорення проблеми.

Для того, щоб правильно реагувати на опозиційні висловлювання, треба бути із самого початку налаштованим на сприйняття іншої точки зору.

Нами було проаналізовано проведену роботу з формування у майбутніх аграріїв емоційно-вольового компонента культури професійного спілкування, найефективнішим засобом розвитку якого виявилися спеціальні тренінги самоконтролю у спілкуванні та реагування на опозиційні висловлювання співрозмовника. Студенти (48 осіб), які виявили бажання брати участь у тренінгах, відзначили, що після проведення тренінгів вони опанували певні навички й уміння для управління емоціями та виявлення волі в різних ситуаціях професійного спілкування. Найбільш значущими з них були такі:

– стали стриманішими у виявленні негативних емоцій – 26 осіб (54,2%);

– навчились не загострювати ситуацію, коли виникають суперечки між учасниками спілкування – 23 особи (47,9%);

– тепер уміють контролювати себе, свої почуття і свої висловлення на адресу опонента – 17 осіб (35,4%);

– можуть впливати на співрозмовника з метою заспокоїти його чи відволікти від негативних висловлювань – 16 осіб (33,3%);

– повністю позбулись проявів агресивної поведінки у ставленні до опонента – 13 осіб (27,1%).

Під час проведення формувального експерименту було доведено дієвість авторської розробки спеціальних тренінгів з розвитку умінь і навичок діалогічного спілкування, які використовувались на всіх етапах формувального експерименту для реалізації його завдань, і узагальнено результати використання вказаних тренінгів. Навчально-методичний посібник “Трені-

нги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування” може застосовуватись у подальшій роботі з її розвитку в аграрних ВНЗ.

Цілеспрямована теоретико-методична підготовка викладачів до формування культури професійного спілкування передбачала системний розвиток у них відповідних умінь і навичок діалогічного спілкування, який відбувався шляхом організації цілої низки тренінгів. У підготовленому нами навчально-методичному посібнику “Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування” запропонована відповідна система тренінгів. Участь у тренінгах допомогла виробити толерантне й емпатійне ставлення до опонента, сприяла становленню суб’єкт-суб’єктних відносин у навчальних стосунках, підвищила рівень культури у міжособистісних відносинах як на рівні “викладач – студент”, так і на рівні “студент – студент”, сприяла формуванню умінь діалогічної взаємодії.

Висновки. Тренінги виявились ефективним засобом формування навичок та умінь встановлення контакту, зацікавлення співрозмовника своєю ідеєю, аргументування власної точки зору та переконання опонента в її правильності, слухання партнера у спілкуванні, реагування на опозиційні висловлювання та вияв негативних емоцій опонента.

Подальші дослідження пов’язані з вивченням можливості застосування тренінгів для формування окремих компонентів культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування : навч.-метод. посіб. / С.М. Амеліна. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 74 с.

2. Амеліна С.М. Тренінги як засіб розвитку умінь та навичок навчального діалогічного спілкування / С.М. Амеліна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 31. – С. 7–9.

3. Гольштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Льюис Д. Тренинг эффективного общения / Д. Льюис. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 224 с.

6. Gudjons H. Spielbuch Interaktionserziehung: 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenausbildung. – 5Aufl. – Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 1992. – 236 S.

Амелина С.М. Применение тренингов в процессе формирования культуры профессионального общения

В статье рассмотрены возможности и перспективы применения тренингов с целью формирования умений и навыков культуры профессионального общения. Предложено разработать комплекс тренингов. Проанализированы мотивы студентов и преподавателей к повышению уровня культуры профессионального общения.

Ключевые слова: тренинг, культура профессионального общения, мотивация, студент.

Amelina S. Training in the process of cultural professional communication

The paper considers the possibility and prospects of training to develop skills of professional communication culture. A complex of training is given. The motives of students and teachers to raise the cultural level of professional communication are analyzed.

Key words: training, culture, professional communication, motivation, student.

УДК 373.5.015.31:316.42

В.І. БАБИЧ

ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН З МОЛОДДЮ РІЗНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито актуальні питання формування соціального здоров'я учнів основної школи. Особливу увагу приділено питанням взаємодії підлітків з однолітками та більш дорослою молоддю в межах селища або міста. Розкрито окремі питання в контексті запобігання встановленню підлітками відносин з неблагополучними компаніями.

Ключові слова: соціальне здоров'я, підлітки, міжособистісні відносини, загальноосвітні навчальні заклади.

Серед багатьох актуальних проблем сьогодення особливого значення набувають питання соціального здоров'я сучасних підлітків. На сьогодні перед ними виникає безліч спокус, перед якими досить часто важко встояти. Віковий період, що характеризується прагненням особистості до встановлення міжособистісних відносин зі своїми однолітками та молоддю різного віку може стати вкрай небезпечним для окремих підлітків. Саме тому питання встановлення міжособистісних відносин підлітків зі школярами та більш дорослою молоддю (студентами) набуває особливої актуальності у контексті уникнення небажаних компаній, які можуть зашкодити особистості.

Незважаючи на те, що нині проблемі соціального здоров'я приділяється все більше уваги з боку вітчизняних і зарубіжних учених (серед яких Т. Васильєва, В. Гатило, Л. Горяна, С. Кириленко, В. Колесов, Л. Колпіна, А. Мишин, В. М'яких, Г. Нікіфоров, Е. Приступа, Т. Сергєєва, С. Свириденко, В. Сухоруков та інших досі залишаються недостатньо розкритими окремі аспекти соціального здоров'я підлітків.

Мета статті – розкрити проблеми встановлення підлітками міжособистісних відносин з молоддю різного віку зі спрямованістю на збереження та підвищення рівня власного соціального здоров'я.

У нашому розумінні соціальне здоров'я підлітка розкривається через сукупність структурних компонентів (готовність до повної реалізації себе у суспільстві, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища) та змістовні складові, які розкривають кожний із вищезазначених структурних компонентів.

Здатність підлітка встановлювати міжособистісні відносини з учнями різного віку в межах селища та міста, на наш погляд, можна вважати однією з вкрай важливих змістовних складових (спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем) соціального здоров'я підлітка. На рисунку видно, що зазначена змістовна складова соціального здоров'я підлітка передбачає спроможність учня до встановлення сприятливих відносин зі старшими товаришами, не піддаючись при цьому вмовлянням спробувати палити, вживати алкогольні напої та наркотики; здатність підлітка обра-

ти оточення (друзів, співрозмовників), уникаючи неформатних компаній (готи, емо, скінхеди та ін.); розширення меж спілкування з молоддю (збільшення кола друзів, приятелів), не порушуючи власного світогляду в бік розбещеності, озлоблення, превалювання матеріальних цінностей тощо.

Як зазначалось вище, встановлення підлітком особистісних контактів з молоддю різного віку є достатньо значущою складовою й відповідно одним із важливих показників його соціального здоров'я, оскільки саме такі відносини побудовані на основі порозуміння, знаходження спільних інтересів, спрямувань тощо сприятимуть формуванню готовності підлітка до дорослого суспільного життя. Більше можливостей стосовно встановлення міжособистісних контактів у підлітків, які мешкають в містах, особливо в обласних центрах та мегаполісах. Важко не погодитись з вітчизняним науковцем С. Харченко, який зазначає, що найважливішою характеристикою міського стилю життя є наявність широких кіл ділового міжособистісного спілкування. На думку вченого, молодь є найбільш активною й мобільною групою суспільства і тому інтенсивність такого спілкування в молодих людей значно вища, ніж у представників інших соціальних груп [1, с. 36].

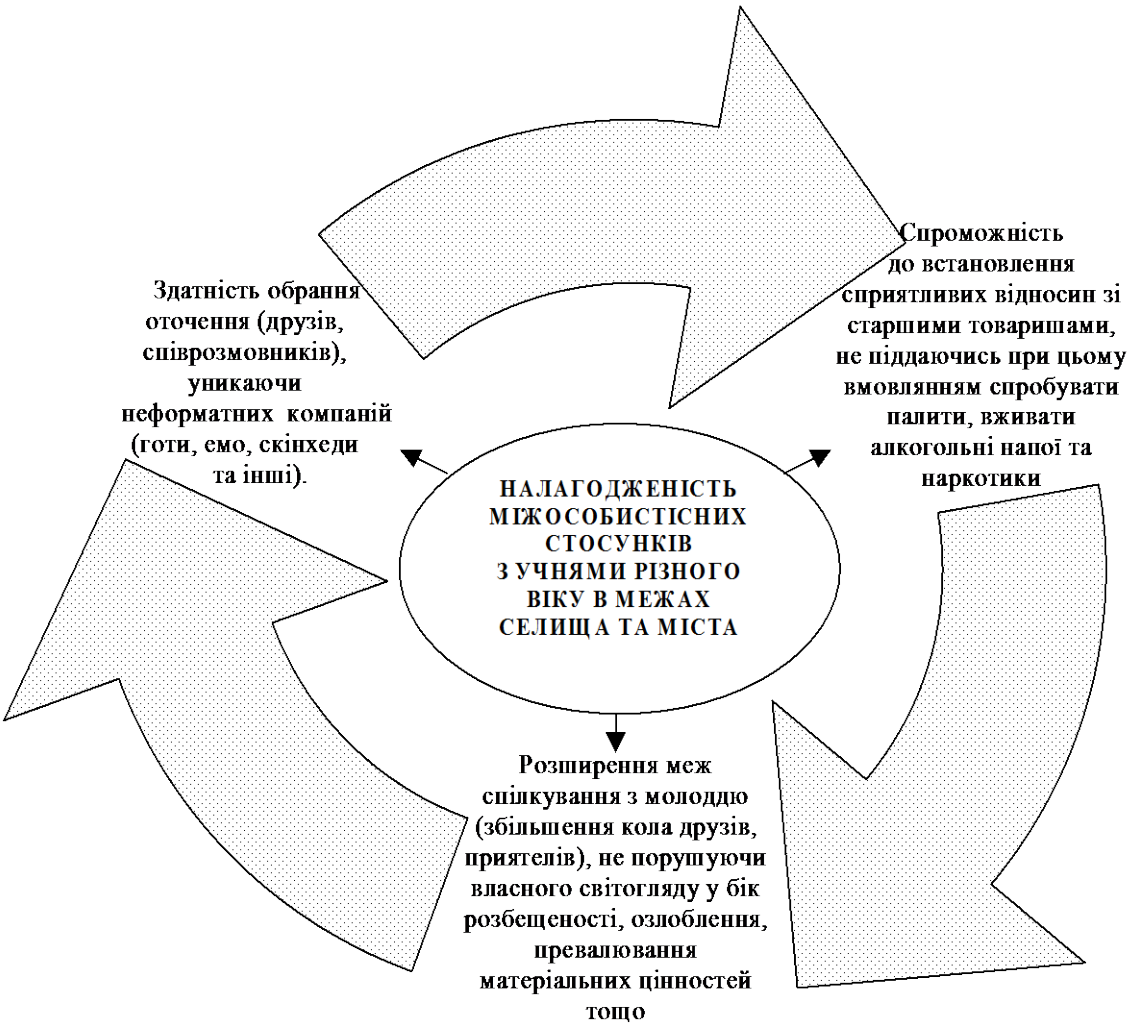

Рис. Змістовна складова соціального здоров'я підлітка

Разом з тим, прагнучи до встановлення міжособистісних відносин з однолітками та більш дорослими представниками учнівської молоді, слід бути дуже уважним, щоб уникнути небажаних наслідків, оскільки поряд з розширеними можливостями спілкування відповідно збільшується й ризик потрапити в неблагополучні компанії. Таким чином, при побудові відносин важливо не потрапити до деструктивних компаній.

Це вкрай важливо, оскільки саме підлітковий вік характеризується тим, що учень, прагнучи встановлювати відносини з однолітками чи старшими учнями, переймає в них не тільки гарне, а й погане. Саме спілкуючись з однолітками, підліток отримує необхідні знання про життя. Як правило, друзі підлітка бувають для нього "найрозумнішими". Іншими словами, у нього з'являється взірець, котрий орієнтує і спрямовує його поведінку [2, с. 81–82]. Таким чином, в цьому віці учні дуже легко долучаються до шкідливих звичок. Крім того, як зазначає В. Березутський та А. Москвич, однією з причин вживання молоддю наркотичних речовин можна вважати їх спрямування "спробувати все у цьому житті", а також у соціальному середовищі, у якому протікає життя молоді [3, с. 110].

На жаль, на сьогодні наша країна є лідером стосовно розповсюдження шкідливих звичок серед дітей і підлітків. Так, останніми роками Україна посідає перше місце в Європі за вживанням алкогольних напоїв дітьми й учнівською молоддю. Аналіз статистичних даних і результати ряду досліджень також свідчать про те, що вік дітей, які починають палити, вживати алкогольні, наркотичні речовини, зменшується [4, с. 4].

На сьогодні, згідно з дослідженнями вітчизняних учених, досвід вживання марихуани або гашишу у своєму житті мали 16% учнівської молоді віком 15–17 років (24% – серед хлопців, 9% – серед дівчат) [5, с. 10]. Вітчизняна вчена В. Звєкова, зазначаючи про те, що сьогодні набуває значущості проблема збереження дітей від наркоманії, алкоголізму, девіантної поведінки, наголошує на необхідності забезпечення здоров'яощадного дозвілля школярів [6, с. 3]. Цілком підтримуючи думку В. Звєкової, зауважимо, що в зазначеному контексті важливо також, щоб сучасний підліток, навчаючись у школі, був добре поінформований у контексті встановлення сприятливих відносин з однолітками та старшими учнями, не піддаючись при цьому вмовлянням спробувати палити, вживати алкогольні напої та наркотики.

Не менш важливою проблемою сьогодення, на наш погляд, можна вважати молодіжні субкультури, які мають тенденцію до розширення їх різновидів. Молодіжні субкультури виникли у XX ст. як протест проти цінностей суспільства [7]. Існує думка, що субкультура – це спільнота людей, переконання яких, погляди на життя та поведінка відмінні від загальноприйнятих, або просто приховані від широкої публіки [8]. Цілком поділяємо думку автора монографії "Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика" С. Харченка, який зазначає, що сьогодні визначальною характеристикою молодіжної субкуль-

тури є феномен суб'єктивної розмитості, невизначеності, відчуження від основних нормативних цінностей [1, с. 24].

Звичайно, досить важко вважати вступ до субкультур нормою, незважаючи на те, що сама молодь, яка належить до тієї чи іншої субкультури, вважає себе цілком нормальною особистістю. Так, наприклад, для готів нормою вважається романтично-депресивний погляд на життя, який відображається в поведінці замкнутістю, меланхолією, підвищеною вразливістю тощо [7]. Між тим, подібні погляди навряд чи можна вважати близькими до норми стосовно суспільства в цілому.

Особливо часто вступ до субкультур відбувається у підлітковому віці, коли люди більш схильні до зміни світогляду. Духовна спустошеність, а також відсутність певної віри або ідеї, наявність конфліктів спонукає молодих людей до пошуку нового мікросередовища, у якому вони, виражаючи протест суспільству, знаходять своє місце. Найбільш прихованою загрозою, на наш погляд, можна вважати компанії, які, на перший погляд, не відрізняються кольором одягу (як, наприклад, готи), не пропонують одразу алкогольні напої, або наркотики, а навпаки поводяться, не відрізняючись від інших. Між тим, окремі компанії можуть лише згодом виявлятись через озлобленість до людей або жорстокість до тварин, схильність до крадіжок, аморальної поведінки (наприклад, образи, знущання та навіть насилля), превалювання матеріальних цінностей тощо. Такі компанії є особливо загрозливими, оскільки не одразу демонструють свої вади, й підліток до часу їх прояву може вже потоваришувати з її представниками. На жаль, авторитет окремих (частіше дорослих школярів) може стати вагомішим за здоровий глузд.

Отже, з вищезазначеного можна зробити ***висновки,*** що здатність молодої людини встановлювати міжособистісні відносини з учнями різного віку в межах селища та міста без шкоди для себе є однією з важливих змістовних складових соціального здоров'я підлітка, оскільки таким чином, по-перше, учень зможе запобігти багатьом негараздам у власному житті, в тому числі долучення до вживання алкогольних напоїв, паління чи навіть наркотичних речовин, уникати потрапляння у різноманітні деструктивні компанії взагалі, секти та субкультури зокрема, по-друге, сприяти підвищенню рівня власного соціального здоров'я за рахунок нових знайомств з молоддю, що має подібні інтереси, прагнення всебічного вдосконалення, спрямованість на покращення життя в країні тощо.

У подальшому планується присвятити увагу питанням правової відповідальності підлітків як важливої змістовної складової соціального здоров'я підлітків.

Список використаної літератури

1. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

2. Гражданкина Л.В. Психолого-педагогические подходы к воспитательной работе с подростками в современной школе / Л.В. Гражданкина // Ученые записки Педа-

гогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 1. – Т. 3. – С. 80–84.

3. Березутский В.Б. Социальное здоровье молодежи в региональном измерении / В.Б. Березутский, А.С. Москвич // Власть и управление на Востоке России. – 2007. – № 3 (40). – С. 105–112.

4. Страшко С.В. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю “Валеологія” / С.В. Страшко, Л.А. Животовська // Основи здоров’я та фізична культура. – 2007. – № 4. – С. 4–8.

5. Стан та чинники здоров’я українських підлітків : монографія / О.М. Балакірєва, Т.В. Бондар, О.Р. Артюх та ін. ; наук. ред. О.М. Балакірєва. – К. : ЮНІСЕФ : Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : К.І.С., 2011. – 172 с.

6. Звєкова В.К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров’язберігаючого дозвілля школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.К. Звєкова. – К., 2009. – 19 с.

7. Пахомов Д.В. ОВЦО МП. Молодежные субкультуры [Электронный ресрс] / Д.В. Пахомов. – Режим доступа: http://saint-nikolay. mk. ua/youth-scool-missionary/690-2011-03-16-15-46-14 (01.10.2011).

8. Субкультуры, или Кто во что горазд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. sub-culture. ru/index. php (01.10.2011).

Бабич В.И. Установление межличностных отношений с молодежью различного возраста как важная составляющая социального здоровья подростков

В статье раскрываются актуальные вопросы формирования социального здоровья учащихся основной школы. Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия подростков со сверстниками и более старшей молодежью. Приводятся отдельные вопросы в контексте предупреждения установления подростками отношений с неблагоприятными компаниями.

Ключевые слова: социальное здоровье, подростки, межличностные отношения, общеобразовательные учебные заведения.

Babich V. Establishment of interpersonality relationships with the young people of different age as important component of social health of teenagers

The pressing questions of forming of social health of student basic school open up in the article. The special attention is spared the questions of co-operation of teenagers with coevals and elder young people. Separate questions are brought in the context of warning of establishment of mutual relations teenagers with unfavorable companies.

Key words: social health, teenagers, interpersonality relationships, middling educational establishments.

УДК 371.12

О.А. БАРТКІВ

ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглянуто роль педагогічної професії. Підкреслено важливість гуманістичної функції педагога. Моральна культура педагога є найголовнішою передумовою професійного самовдосконалення.

Ключові слова: педагогічна діяльність, особистість учителя, гуманізм.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення останньої на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, в тому числі й у ділянці вирішення проблеми формування в учнівської молоді готовності до професійної праці у тій чи іншій галузі трудової діяльності.

Мета статті – проаналізувати роль педагогічної професії в сучасному суспільстві.

Низка педагогів різних історичних епох зверталися до проблеми професії вчителя. В сучасній психологічній і педагогічній літературі багато досліджень присвячено питанню педагогічної професії та її ролі в сучасному суспільстві (Ю. Азаров, Ю. Бабанський, А. Бодальов, В. Бондар, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, І. Зазюн, І. Каневська, В. Кан-Калик, Э. Клімов, Н. Кичук, Б. Кобзар, Н. Кузьміна, А. Кондратюк, А. Макаренко, В. Сластньонін, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.).

Питання про те, які риси особистості повинен мати вчитель, налаштований на творчий розвиток учнів, продовжує бути актуальним (Ф. Дістервег, А. Маслоу, М. Кларін, Б. Матюнін, К. Роджерс та ін.).

Належність людини до тієї чи іншої професії виявляється в особливостях його діяльності та способі мислення. За класифікацією, запропонованою Є. Клімовим, педагогічна професія належить до групи професій, предметом яких є інша людина. Але педагогічну професію з ряда інших виділяють, насамперед за способом мислення її представників, підвищеного почуття обов'язку та відповідальності. Головна її відмінність від інших професій типу "людина – людина" полягає в тому, що вона належить як до класу перетворювальних, так і до класу керівних одночасно. Маючи за мету своєї діяльності становлення і формування особистості, педагог покликаний керувати процесом її інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку, формування її духовного світу.

Основний зміст педагогічної професії становлять відносини з людьми. Діяльність інших представників професій типу "людина – людина" також вимагає взаємодії з людьми, але тут це пов'язано з тим, щоб найкращим чином зрозуміти та задовольнити запити людини. У професії ж педагога провідне завдання – зрозуміти суспільні цілі та спрямувати зусилля інших людей на їх досягнення.

Так, у професії вчителя вміння спілкуватися стає професійно необхідною якістю. За визначенням В. Кан-Калика, найбільш часто трапляються такі "бар'єри" спілкування, що ускладнюють вирішення педагогічних завдань: розбіжність установок, відсутність контакту, звуження функції спілкування, негативна установка на клас, страх педагогічної помилки, наслідування. Однак якщо вчителі-початківці відчувають психологічні "бар'єри" через недосвідченість, то вчителі зі стажем – унаслідок недооцінки ролі комунікативного забезпечення педагогічних впливів, що призводить до збіднення емоційного фону освітнього процесу. В результаті виявляються збідненими й особисті контакти з дітьми, без емоційного багатства яких неможлива продуктивна, насичена позитивними мотивами діяльність особистості. Своєрідність педагогічної професії полягає і в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний, колективний і творчий характер. За педагогічною професією історично закріпилися дві соціальні функції: адаптивна та гуманістична ("людиноутворювальна"). Адаптивна функція пов'язана з пристосуванням учня, вихованця до конкретних вимог сучасної соціокультурної ситуації, а гуманістична – з розвитком його особистості, творчої індивідуальності. З одного боку, вчитель готує своїх вихованців до потреб цього моменту, до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства. Але, з іншого боку, він, об'єктивно залишаючись охоронцем і провідником культури, несе в собі позачасовий чинник. Маючи за мету розвиток особистості як синтез усіх багатств людської культури, вчитель працює на майбутнє. У праці вчителя завжди міститься гуманістичне, загальнолюдське начало. Свідоме його висунення на перший план, прагнення служити майбутньому характеризували прогресивних педагогів усіх часів [5, с. 148]. Так, відомий педагог і діяч у галузі освіти середини XIX ст. Ф. Дістервег, якого називали вчителем німецьких учителів, висував загальнолюдську мету виховання – служіння істині, добру, красі. На його думку, у кожному індивідуумі, в кожній нації повинен бути вихований образ думок, що називається гуманністю – це прагнення до шляхетних загальнолюдських цілей [2, с. 148]. У реалізації цієї мети, вважав він, особлива роль належить учителю, який є живим повчальним прикладом для учня. Цінність школи дорівнює цінності вчителя.

Великий російський письменник і педагог Л. Толстой бачив у педагогічній професії, насамперед, гуманістичне начало, яке знаходить своє вираження в любові до дітей. На його думку, якщо учитель має тільки любов до справи – він буде хороший учитель. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, який прочитав усі книжки, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо учитель поєднує в собі любов і до справи, і до учнів, він – досконалий учитель [9, с. 156]. Л. Толстой вважав свободу дитини провідним принципом навчання і виховання. На його думку, школа може бути справді гуманною тільки тоді, коли вчителі не розглядатимуть її як "дисципліновану роту солдатів, якою нині командує один, завтра інший поручик". Він закликав до нового типу відносин між вчителями й учнями, що виключає примус, відстоював ідею розвитку особистості як центральну в гуманістичній педагогіці.

У XX ст. найбільш значний внесок у теорію та практику гуманістичного виховання зробив В. Сухомлинський. Його ідеї громадянськості та людяності в педагогіці виявилися співзвучними нашій сучасності. В. Сухомлинський вважав, що світ вступає в епоху Людини. Більше ніж будь-коли вчителі зобов'язані думати зараз про те, що вони вкладають у душу дитини [8, с. 123]. Виховання як основна дитини – гуманістичний сенс педагогічних праць В. Сухомлинського, а його практична діяльність – переконливий доказ того, що без віри в можливості дитини, без довіри до неї вся педагогічна наука, всі методи і прийоми навчання та виховання недієві. Основою успіху вчителя, вважав він, є духовне багатство і щедрість його душі, вихованість почуттів і високий рівень загальної емоційної культури, вміння глибоко вникнути в суть педагогічного явища. Першочергове завдання школи, зазначав В. Сухомлинський, полягає в тому, щоб відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально повноцінної праці. Будучи сам протягом багатьох років керівником школи, він дійшов висновку про визначальну роль педагогічного співробітництва в досягненні тих цілей, які стоять перед школою. В. Сухомлинському належить думка, яка, мабуть, і на сьогодні ще не до кінця усвідомлена керівниками шкіл та органів освіти: якщо немає педагогічного колективу, то немає й колективу учнівського. На запитання, як саме і завдяки чому створюється педагогічний колектив, В. Сухомлинський відповідав однозначно – його створюють колективна думка, ідея, творчість [8, с. 123–124].

Якщо в інших професіях групи "людина – людина" результат, як правило, є продуктом діяльності однієї людини – представника професії (наприклад, продавця, лікаря, бібліотекаря тощо), то у педагогічній професії дуже важко виокремити внесок кожного педагога, сім'ї та інших джерел впливу в якісне перетворення суб'єкта діяльності – вихованця.

Серед соціально-педагогічних якостей особистості педагога на особливу увагу заслуговують моральні якості. У сучасній психолого-педагогічній літературі моральність розглядається як "одна з форм суспільної і індивідуальної свідомості, що відтворює ставлення людей до Батьківщини, до навколишньої природи, до власності, праці й інших видів діяльності, один до одного" [7, с. 14]. Виділяють такі групи моральних якостей:

1) моральні якості характеру, що виражають ставлення педагога до вихованців: любов і піклування, заснована на цьому індивідуалізована педагогічна допомога; доброта; ширість, доброзичливість; довіра, чуйність, витримка; уважливість, розумна вимогливість, справедливість; поблажливість, терплячість;

2) риси і якості, що виражають ставлення до колективу: моральна активність, співробітництво; демократизм, товариськість, готовність до взаємодопомоги; толерантність (терпимість) до колег, самовладання;

3) риси і якості, що виражають ставлення до себе і своїх професійно-особистісних якостей: усвідомлення і почуття власної гідності; совісність, розумне самолюбство; професійна гордість, впевненість у собі; вимогли-

вість до себе і до своєї діяльності, нетерпимість до недоліків; скромність, простота, самодисципліна; прагнення до самовдосконалення;

4) риси і якості, що характеризують педагога з точки зору морального регулювання поведінки: усвідомлення та почуття чесності, правдивості; добросовісність, обов'язковість; підприємливість, діловитість, ініціативність, цілеспрямованість; організованість, зібраність, бережливість; здатність адекватно оцінювати результати проведеної діяльності;

5) риси і якості, що характеризують високу культуру педагогічного спілкування: ввічливість; тактовність; ласка; запобігливість [3, с. 8].

Моральна культура педагога є найголовнішою передумовою не лише оволодіння педагогічною майстерністю, а й загального професійного самовдосконалення. Така закономірність зумовлена декількома обставинами. По-перше, моральна культура майбутніх учителів є невід'ємною частиною духовної культури суспільства, студентська молодь покликана розширювати та примножувати її соціально-культурний зміст. По-друге, зростання моральної культури вчителя сприяє його чинному ставленню не лише до об'єктів, що мають соціально-культурний зміст, а й до наукових знань, котрі містять безцінні надбання соціокультурного досвіду людства. Моральність особистості характеризує наявність різноманітних моральних якостей, які відображають елементи (критерії) її морального зростання до належного рівня. Мораль і моральність в єдності розкривають сферу належного, залежно від конкретно-історичних умов можуть як повністю, або частково збігатися за своїм змістом, так і суттєво відрізнятись між собою, оскільки в моралі підкреслюється, насамперед, теоретичне уявлення, абстрактно виражене, соціально зумовлене бачення морально досконалого суб'єкта, а в моральній культурі – практично здійснюваний процес морального розвитку людини і суспільства, реальний рівень їхньої моральної зрілості [6, с. 14–17].

Моральна культура є комплексом особистісних якостей вчителя, що відображають систему його ставлення до себе, найближчого соціального оточення та макросередовища, включаючи суто етичні, соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-правові, соціально-політичні й екологічні аспекти, бо всі вони тією чи іншою мірою, мають етичний сенс. Виходячи з цього, правова, економічна, політична, екологічна, фізична культура є важливими складовими моральної культури вчителя, оскільки всі соціальні відносини опосередковуються моральними відносинами.

Співвідношення моральних якостей вчителя і його творчої активності є проблемою досить актуальною, бо вчитель є основним спадкоємцем, носієм та охоронцем моральної культури соціуму.

Ще одним головним компонентом педагогічної майстерності вважають творчість. В. Андреєв розглядає педагогіку творчості як науку про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання і самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності та спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і певного колективу [1, с. 6].

В. Кан-Калик і М. Нікандров розглядають педагогічну творчість як співтворчість у педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, котрі постійно розв'язує педагог в умовах педагогічної праці. При цьому дослідники зазначають, що творча педагогічна діяльність учителя завжди зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями творчої навчальної діяльності учнів, у свою чергу, творча навчальна діяльність учня зумовлена рівнем і характером творчої діяльності вчителя [5, с. 144].

В. Загвязинський вважає, що кінцевим результатом педагогічної творчості є формування особистості нової людини, яке здійснюється у співвідношенні з вимогами суспільства, з доведеними наукою закономірностями та принципами, з досягненнями передових технологій і власним практичним досвідом учителів у певних умовах створення нової дійсності [4, с. 9]

Висновки. Отже, проблема педагогічної професії завжди знаходилася в центрі уваги вчених-теоретиків і практиків. Більшість учених вбачає роль педагога у побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї демократизації та гуманізації суспільства. Моральна культура є найголовнішою передумовою професійного самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.

2. Дистервег А. Вибрані педагогічні твори / А. Дистервег. – М., 1956. – 342 с.

3. Донцов А.В. Моральна культура вчителя : монографія / А.В. Донцов. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2008. – 240 с.

4. Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя / В. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

5. Кан-Калик В. Педагогическое творчество / В. Кан-Калик, Н. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

6. Павловская О.А. Нравственность. Личность. Трудовой коллектив : монография / О.А. Павловская. – Минск : Навука і тэхніка, 1991. – 96 с.

7. Спирин Л.Ф. Професиограмма общепедагогическая / Л.Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 34 с.

8. Сухомлинский В. Избранные произведения : в 5 т. / В. Сухомлинский. – К. : Рад школа, 1980. – Т. 4. – 670 с.

9. Толстой Л. Педагогічні твори / Л. Толстой. – М., 1956. – 362 с.

Барткив О.А. Педагогическая профессия и ей роль в современном обществе

В статье рассматривается роль педагогической профессии. Подчеркивается важность гуманистической функции педагога. Нравственная культура педагога является главной предпосылкой профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личность учителя, гуманизм.

Bratkiv O. Teaching profession and it's role in modern society

The article examines the role of teaching profession. The importance of humanistic function of the teacher is underlined. The moral culture of the teacher is the most important prerequisite for professional self improvement.

Key words: teaching activities, teacher's personality, humanism.

УДК 004:37.033:504

Г.А. БІЛЕЦЬКА

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ОСВІТНІ СЕРЕДОВИЩА ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто сутність процесу інформатизації освіти та сучасні інформаційні освітні середовища. Детально проаналізовано інформаційно-освітні середовища, які використовуються для професійної підготовки фахівців-екологів у Хмельницькому національному університеті. Охарактеризовано переваги використання у професійній екологічній освіті середовища дистанційного навчання і модульного динамічного об'єктно-орієнтованого середовище навчання.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційне освітнє середовище, середовище дистанційного навчання; модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання.

Інтеграція України в європейське та світове співтовариство, соціально-економічні й духовні процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають модернізації системи освіти. Широкі можливості щодо вдосконалення освітніх технологій і підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців надає сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки та програмного забезпечення. З поширенням нових інформаційних і технічних засобів доставки навчального матеріалу, насамперед з появою Інтернету, у навчальних закладах різних типів склалися передумови для появи та розвитку інформаційних освітніх середовищ навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

Сьогодні проблеми інформатизації освіти перебувають у центрі уваги педагогічної науки. Про це свідчать численні дослідження, присвячені професійній підготовці фахівців із застосуванням сучасних інформаційних технологій (А.І. Башмаков, І.А. Башмаков, Д.Б. Григорович, Р.С. Гуревич, М.М. Козяр, А.Д. Кузик, П.І. Образцов, А.Н. Романов, В.С. Торопцов, А.Ю. Уваров, А.І. Уман, Л.С. Шевченко та ін.). Останнім часом науковці спрямовують увагу на використання у професійній освіті інформаційно-освітніх середовищ, зокрема науково-педагогічні засади формування та застосування інформаційного освітнього простору досліджували В.Ю. Биков, Ю.О. Жук, В.І. Солдаткін та ін.; над проблемами впровадження і використання середовища дистанційного навчання працювали А.А. Андреєв, В.М. Кухаренко, В.В. Олійник, Е.С. Полат, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, С.О. Сисоєва, П.В. Стефаненко, А.В. Хуторський та ін.

Незважаючи на наявність різнопланових і масштабних досліджень щодо інформатизації освіти та використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, сьогодні потребує цілісного й усебічного вивчення проблема застосування інформаційних освітніх середовищ у професійній підготовці фахівців.

Мета статті – проаналізувати можливості сучасних інформаційних освітніх середовищ і дослідження сучасного стану їх впровадження у професійну підготовку фахівців-екологів у Хмельницькому національному університеті.

Останніми десятиліттями Україна долучилася до світових тенденцій розвитку освіти, зокрема її інформатизації. За останні 20 років відбулися докорінні зміни в галузі збирання, збереження і використання інформації. Професор Р.С. Гуревич відзначає, що інформатизація освіти – це процес інтелектуалізації діяльності під час навчання, що розвивається на основі реалізації можливостей засобів нових інформаційних технологій і забезпечує більшу ефективність педагогічного впливу в навчальному процесі [1].

Сучасні підходи до інформатизації освіти пов'язані з еволюцією комп'ютерних систем і технологій, зокрема з появою і розвитком мультимедіа та гіпертекстових технологій, зростанням можливостей мережевих засобів комунікації. Розроблені та продовжують удосконалюватися концепції побудови організаційних форм і методів навчання, заснованих на нових педагогічних підходах і цих технологіях.

Разом з тим, інформатизація освіти – не лише наслідок, а й стимул розвитку інформаційних технологій, оскільки є причиною прискорення соціально-економічного добробуту суспільства. Вона дає змогу модернізувати цілі, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання; сприяє розкриттю та становленню індивідуальних здібностей студентів; формуванню в них пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення; забезпечує цілісність вивчення явищ дійсності, нерозривний взаємозв'язок між гуманітарними, природничими, технічними науками та мистецтвом; дає можливість динамічно оновлювати зміст, форм і методи навчання та виховання.

Одним зі шляхів інформатизації освіти є створення інформаційних освітніх середовищ. Ідея "комп'ютерних (інформаційних) навчальних середовищ" належить С. Пейперту, який досліджував можливості комп'ютера як засобу розвитку розумової діяльності учнів. В.Ю. Биков ввів у педагогічну науку поняття "комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище" та виділив його стратегічні завдання [3, с. 18].

У 90-ті рр. XX ст. вважалося, що інформаційне освітнє середовище – це системно організована сукупність установ, баз даних, локальних і глобальних інформаційних мереж, книжкових фондів бібліотек і нормативних документів, а також засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, що реалізують освітню діяльність [7]. Проте таке визначення бере за основу лише інформаційно-комунікаційні технології і є неповним. Інформаційне освітнє середовище слід розглядати як складову педагогічної системи, що відображає певні її зв'язки й елементи.

Сьогодні під інформаційним освітнім середовищем розуміють "єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, що містить віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структурований навчально-методичний комплекс і розширений апарат дидактики, у якому (просторі) діють принципи нової педагогічної системи" [10]. У психолого-педагогічних публікаціях набули поширення різні варіанти цієї категорії,

зокрема: “активне середовище навчання”, “інформаційне середовище”, “інформаційно-навчальне середовище”, “інформаційно-освітнє середовище”, “інформаційно-педагогічне середовище”, “комп’ютерно орієнтоване навчальне середовище” тощо [5].

Однією з основних властивостей інформаційного освітнього середовища є його відкритість, що передбачає можливість отримання інформації та знань на відстані, а кількість учасників навчального процесу, як і кількість інформаційних джерел, стає потенційно необмеженою [12].

Інформаційні освітні середовища широко застосовують для підтримки навчального процесу у ВНЗ. Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ – це одна зі сторін його діяльності, що включає організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечує оперативний доступ до інформації і здійснює освітні наукові комунікації. Основна мета такого середовища – сприяти формуванню мотивації людини до саморозвитку, самоосвіти шляхом надання необхідних інформаційних ресурсів і забезпечення відкритого та повноцінного доступу до інформації [8].

Сьогодні у ВНЗ застосовують такі інформаційні освітні середовища: мережеве середовище навчання, інтерактивне середовище, віртуальне навчальне середовище, середовище дистанційного навчання, модульне динамічне об’єктно-орієнтоване середовище навчання тощо.

Мережеве середовище навчання (networked learning environment) – це “створення зв’язків, відношень між людьми та ресурсами шляхом використання комунікаційних технологій для досягнення цілей, пов’язаних з навчанням” [12]. Комп’ютерна підтримка передбачає зберігання та надання навчальної інформації за допомогою сервісів Інтернету.

Під інтерактивним навчальним веб-середовищем (interactive environment) розуміють середовище, яке ґрунтується на веб-технологіях і підтримує структуровану взаємодію між членами навчальної спільноти [12]. Таке середовище можна окреслити як взаємопов’язану, структуровану сукупність веб-сторінок.

Віртуальне навчальне середовище (virtual learning environment) передбачає, що інформаційно-комунікаційні ресурси узгоджуються з процесами комунікації та діяльності, утворюючи цілісність, інтегруються в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене навчання [12].

Середовище дистанційного навчання (distant learning environment) є схематизованою моделлю педагогічного процесу з побудовою навчальних курсів на базі мережевих технологій, яка спирається на інформаційно-кібернетичний підхід до процесу навчання з точки зору його структури, організації, способів контролю й управління [12].

Модульне динамічне об’єктно-орієнтоване середовище навчання (modylar object-oriented dynamic learning enveronment) є програмним комплексом для організації навчання з використанням дистанційних технологій у мережі Інтернет [6].

Усі інформаційні освітні середовища включають систему апаратних засобів, програмне забезпечення, фахівців і користувачів, бази даних тощо, які реалізують інформаційні процеси й охоплюють різні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні [2].

Інформаційні освітні середовища, які створюються та використовуються у ВНЗ, повинні повністю забезпечувати всі види занять з дисципліни і включати в себе: засоби вивчення теоретичних основ дисципліни (інформаційна складова); засоби підтримки практичних і лабораторних занять; засоби підтримки виконання курсових проектів і розрахункових завдань; засоби контролю знань при вивченні дисципліни; засоби взаємодії між викладачем і студентами в процесі вивчення дисципліни; методичні рекомендації щодо вивчення як всієї дисципліни, так і її складових; засоби управління процесом вивчення дисципліни. Не всі вищезазначені компоненти є обов'язковими, наприклад, якщо за навчальним планом не передбачено проведення практичних занять, то засоби їх підтримки можуть не входити в інформаційне освітнє середовище.

Важливою складовою інформаційних освітніх середовищ є електронні навчально-методичні комплекси – об'єднання навчально-методичних, програмно-технічних та організаційних засобів, що забезпечують повну сукупність освітніх послуг (організаційних, методичних, теоретичних, практичних, експериментальних, консультаційних тощо), які необхідні та достатні для вивчення конкретної навчальної дисципліни для певної форми навчання (очної, заочної, дистанційної). Використання електронних навчально-методичних комплексів дає змогу перенести освітній процес з аудиторій додому студентам, які можуть виконувати обов'язкові завдання не тільки за розкладом, а і в зручний для них час, що важливо для сучасної молоді, яка поєднує навчання з роботою [9].

У Хмельницькому національному університеті для підготовки фахівців-екологів використовується середовище дистанційного навчання і модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання.

Середовище дистанційного навчання у Хмельницькому національному університеті створене і використовується для забезпечення дистанційної форми навчання, яка була започаткована у навчальному закладі 2002 р. з метою поліпшення якості підготовки фахівців з вищою освітою та впровадження у навчальний процес дистанційних технологій. Підготовка фахівців-екологів за дистанційною формою в університеті здійснюється з 2003 р. Головними завданнями дистанційного навчання є надання однакових освітніх можливостей населенню у будь-яких районах країни за допомогою інформаційних і телекомунікаційних засобів, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового й освітнього потенціалу провідних освітніх установ.

З метою впровадження дистанційного навчання і створення відповідного інформаційно-освітнього середовища в університеті розроблено навчально-методичні матеріали навчальних дисциплін, проведено підготовку викладачів дистанційного навчання (тьюторів), створено локальні центри

дистанційної освіти на базі навчальних закладів у населених пунктах Хмельницької області та України в цілому.

Середовище дистанційного навчання, яке розроблено і використовується в Хмельницькому національному університеті, містить навчально-методичні матеріали навчальних дисциплін, які отримали назву електронні дистанційні курси. Електронні дистанційні курси, розроблені для підготовки студентів-екологів, мають таку структуру:

– назва дисципліни, програма вивчення дисципліни, рекомендації студенту, методика оцінювання знань, словник, рекомендована література, методичні поради та завдання для виконання контрольних і курсових робіт;

– структура тем (питання й основні терміни, інформаційні матеріали теми, узагальнення, проблемні ситуації, питання для самоконтролю);

– тести для самоконтролю, тематичного та підсумкового контролю студентів, питання до іспиту чи заліку, система оцінювання та проведення іспиту чи заліку.

Для доставки навчально-методичних матеріалів до студентів у середовищі дистанційного навчанні використовується мережа Інтернет і CD-диски. Спілкування студентів і викладачів здійснюється в режимі online і offline за допомогою Інтернету.

З метою вдосконалення дистанційної освіти і для покращення практичної підготовки студентів-екологів з 2010 р. середовище дистанційного навчання Хмельницького національного університету доповнене віртуальними лабораторними роботами. Віртуальна лабораторна робота – це інформаційна система, що інтерактивно моделює реальний технічний об’єкт і його суттєві для вивчення властивості із застосуванням засобів комп’ютерної візуалізації [11].

При створенні віртуальних лабораторних робіт для студентів-екологів, залежно від особливостей навчальної дисципліни, використовувалось реальне обладнання, а також моделі досліджуваних процесів та обладнання. При проведенні віртуальних дослідів студенти взаємодіють не безпосередньо з устаткуванням і технологічними процесами, а з їх інтерактивними моделями, які або візуалізують процеси, котрі в реальних умовах невидимі або надто швидкі, або створюють ефект присутності студента поруч із приладом або установкою під час виконання роботи.

Віртуальні лабораторні роботи дають можливість студентам-екологам самостійно організовувати та проводити віртуальний експеримент і спостереження за процесами, формують суб’єктивний досвід при розв’язанні нестандартних і проблемних ситуацій і при цьому забезпечує повну безпечність дослідів.

Використання середовища дистанційного навчання у підготовці фахівців-екологів має ряд переваг. По-перше, дистанційне навчання – це більш гнучка технологія, спрямована на тих, хто навчається, і створює студенту найзручніші умови для засвоєння матеріалу. Воно надає можливість здобувати освіту за місцем проживання, у процесі виробничої діяльності,

забезпечує широкий доступ до вітчизняних і світових освітніх ресурсів. По-друге, процес здобуття знань у дистанційному навчанні – це самостійна робота, тобто створюється можливість організації процесу самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних можливостей і потреб. По-третє, у дистанційному навчанні змінюється роль викладача, він перетворюється на помічника, наставника, що спрямовує студента у процесі навчання [4, с. 6].

Модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище для навчання (Moodle) – це безкоштовна, відкрита система дистанційного навчання, орієнтована на організацію взаємодії між викладачем і студентами та підходить для організації дистанційних курсів, а також для підтримки очного навчання. Moodle дає будь-кому змогу за допомогою Інтернету оволодіти навчальним матеріалом. Середовище забезпечує студентам доступ до численних навчальних ресурсів. Використовуючи Moodle, можна надсилати нові повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали оцінок і відвідувань, налаштовувати різноманітні ресурси курсу тощо.

У Хмельницькому національному університеті Moodle використовується як відкрите безкоштовне інформаційно-освітнє середовище для підтримки денної і заочної форми навчання. У підготовку фахівців-екологів воно впроваджене з 2009 р.

Moodle, що використовується в університеті, містить такі навчально-методичні матеріали:

– вступна інформація (опис дисципліни, графік роботи, рекомендації для студента щодо вивчення дисципліни);

– інформаційні навчально-методичні матеріали навчальної дисципліни (конспект лекцій);

– методичні матеріали до виконання лабораторних і практичних робіт, курсових робіт і проектів;

– методичні матеріали до виконання контрольних робіт для студентів заочної форми навчання;

– тести для попереднього самотестування, для захисту лабораторних і практичних робіт, для захисту контрольних робіт студентів заочної форми навчання, для тематичного та підсумкового контролю.

Moodle надає такі переваги для студента: розширює доступ до інформаційних ресурсів, навчальних курсів та програм підготовки; передбачає вибір зручного часу для виконання самостійної роботи; забезпечує прозорість та об'єктивність процесу оцінювання результатів навчання тощо.

Для викладача Moodle має такі переваги: забезпечує активне навчання; має простий, ефективний, сумісний з різними браузерами веб-інтерфейс; підходить для 100% online-курсів; може підтримувати тисячі курсів; більшість текстових елементів (ресурси, форуми, журнали тощо) можуть бути відредаговані; скорочує час на окремі види робіт, зокрема перевірку результатів студентів, за рахунок використання різноманітних типів тестових завдань [6].

Слід відзначити, що інформаційні освітні середовища, які використовуються для професійної підготовки фахівців-екологів у Хмельницькому національному університеті, також надають переваги адміністрації ВНЗ, зокрема вони зменшують матеріальні витрати на навчально-методичне забезпечення навчального процесу; автоматизують окремі види робіт, і, як наслідок, підвищують ефективність навчального процесу.

Висновки. Інформатизація є однією з основних сфер педагогічних інновацій. Одним зі шляхів інформатизації освіти є створення інформаційних освітніх середовищ, які забезпечують формування єдиного інформаційно-освітнього простору.

У Хмельницькому національному університеті для підготовки фахівців-екологів використовується середовище дистанційного навчання і модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище для навчання. Ці інформаційні освітні середовища надають ряд переваг як для студента, так і для викладача. Вони розширюють доступ студентів до інформаційних ресурсів, надають можливість здобувати освіту за місцем проживання, передбачають вибір зручного часу для навчання, створюють можливість для самоосвіти, забезпечують об'єктивність оцінювання результатів навчання, підтримують активне спілкування викладача і студентів, зменшують витрати часу на перевірку результатів студентів.

Важливого значення у формуванні інформаційного освітнього середовища набуває розробка відповідних навчально-методичних інформаційних ресурсів і навчання педагогічних працівників роботі з цими ресурсами.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р.С. Концептуальні засади інформатизації сучасної освіти / Р.С. Гуревич // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Л. : ЛДУБЖД, 2006. – Вип. 1. – С. 52–57.

2. Жук Ю.О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання АПН України. – 2007. – № 2. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua. net/em3/content/07 zuoeei.htm.

3. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. пр. / за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2004. – 240 с.

4. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / за ред. В.М. Кухаренка. – 3-тє вид. – Х. : НТУ "ХПІ", "Торсінг", 2002. – 320 с.

5. Литвин А.В. Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища / А.В. Литвин // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / [за ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало]. – Л. : ЛДУ БЖД, 2009. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 86–90.

6. Методичні рекомендації зі створення курсу дисципліни в модульному середовищі [Електронний ресурс] / Н.А. Люлькун, А.Ю. Мазарчук, Г.В. Красильникова, В.І. Бегняк. – Режим доступу: https://msn.tup.km. ua/mod/resource/view. php? inpopup= true&id=5148.

7. Марченко Е.К. Электронная библиотека как системообразующий модуль системы дистанционного образования [Электронный ресурс] / Е.К. Марченко // Отрытое образование. – 1998. – № 2. – Режим доступа: http://www.e-joe. ru/sod/98/2_98/st020.html.

8. Овчинникова М.В. Інформаційно-освітне середовище як об'єкт вивчення у професійній підготовці вчителя математики [Електронний ресурс] / М.В. Овчинникова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 1 (11). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2011_1/306.pdf.

9. Пучков І. Електронний навчально-методичний комплекс як компонент програмного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / І. Пучков // Вища школа. – 2010. – Вип. LIII. – Ч. II. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_53_2/8.pdf.

10. Солдаткин В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования [Электронный ресурс] / В.И. Солдаткин // Тезисы докладов IX Всероссийской научно-методической конференции "Телематика 2002". – СПб., 2002. – Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_thesis=1929.

11. Троицкий Д.И. Виртуальные лабораторные работы в инженерном образовании [Электронный ресурс] / Д.И. Троицкий. – Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=232&id_thesis=8065.

12. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища [Електронний ресурс] / М.П. Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html.

Белецкая Г.А. Современные информационные образовательные среды и их использование в профессиональном экологическом образовании

В статье рассмотрена сущность процесса информатизации образования и современные информационно-образовательные среды. Детально проанализированы информационно-образовательные среды, которые используются для профессиональной подготовки специалистов-экологов в Хмельницком национальном университете. Охарактеризованы достоинства использования в профессиональном экологическом образовании среды дистанционного обучения и модульной динамической объектно-ориентированной среды обучения.

Ключевые слова: информатизация образования, информационно образовательная среда, среда дистанционного образования; модульная динамическая объектно-ориентированная среда обучения.

Biletska G.A. Modern informational educational environment and its usage in professional ecological education

The essence of process of information of education and modern informational educational environment has been considered in the article. Informational educational environment used for professional training of the specialists-ecologists of Khmelnytskyi National University has been analyzed in details. Advantages of usage of distant training environment and module dynamic objective oriented training environment have been characterized.

Key words: information of education, informational educational environment, distant training environment, module dynamic objective oriented training environment.

УДК 371.126.74

В.В. БОЙКО

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено питанню післядипломної освіти вчителів у Великій Британії. Неперервний професійний розвиток розглянуто як теоретичну проблему.

Ключові слова: вчителі, післядипломна педагогічна освіта, неперервний професійний розвиток.

Оволодіння та вдосконалення педагогічної майстерності відбувається на всіх етапах професійного розвитку вчителя. Однак особливого рівня майстерності можна досягти лише під час професійної діяльності. Отже, однією із сучасних прогресивних ідей є положення щодо неперервності педагогічної освіти.

Мета статті – розглянути поняття "неперервний професійний розвиток" як теоретичну проблему педагогічної науки Великої Британії.

Наприкінці 80-х на початку 90-х рр. XX ст. у Великій Британії запроваджується нова модель педагогічної освіти – післядипломна педагогічна освіта на базі школи. Проте ця інновація викликає неоднозначні судження з боку освітян різних країн. Наприклад, британські педагоги М. Фуллан і Д. Бріджес вказують на відмінність між традиційними зовнішніми формами післядипломної освіти та післядипломною освітою педагогів на базі школи. Вони вважають, що головне, що відрізняє ці два підходи один від одного – це цілепокладання: мета традиційних форм – сприяння кар'єрному зростанню окремих вчителів, а нового підходу – важливий засіб професійного розвитку вчителів [1, с. 102].

На думку А. Йогева (A. Yogev), Велика Британія розпочала своєрідну революцію в галузі додипломної та післядипломної професійної освіти та підготовки вчителів, об'єднавши їх спільними принципами й орієнтаціями на широкий професіоналізм учителя, його професійний розвиток і відповідальність перед школою [13, с. 133]. Можна констатувати, що протягом 1990-х рр. тривав масовий експеримент "Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя" (IT – INSET), головна мета якого полягала в поєднанні роботи в класі з підвищенням кваліфікації вчителя. Серед першочергових завдань – відпрацювання нових організаційних форм партнерства школи та ВНЗ у професійній підготовці вчителів і подальшому підвищенні кваліфікації працюючих педагогів.

Аналіз реформ у цьому напрямі представлено в доповіді англійських вчених (М. Ерот, С. Стідман, Н. Філдінг, А. Хортон) "Ефективність післядипломної педагогічної освіти" (1992). Вона містить низку цінних висновків, наприклад, про взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх форм післядипломної педагогічної освіти. Як підкреслюють британські педагоги, "ефективність цілісної системи післядипломної педагогічної освіти залежить від оптимального балансу між зовнішніми і внутрішніми ініціативами, програмами, змінами" [10, с. 28].

Отже, післядипломна освіта працюючих учителів розглядалась західними вченими (Р. Болам, Е. Гендерсон, Д. Гопкінс, М. Фуллан, Р. Шмук,) як багатовимірне і багатоаспектне явище з широким спектром функцій і завдань (наприклад, модернізація професійних знань і вмінь учителів; їхня підготовка до нових посад і підвищення кваліфікаційних рівнів педагогів тощо). Це стало стимулом до визначення та обґрунтування поняття "педагогічна післядипломна освіта працюючих вчителів" у вузькому та широкому значенні.

У вузькому значенні післядипломна педагогічна освіта пов'язується з підвищенням кваліфікації вчителів у контексті постійного оновлення шкільної системи. У широкому розумінні – це неперервне професійне й особистісне навчання вчителів.

Наприкінці 1990-х рр. відбувається зміна термінології, замість терміна "INSET" все частіше використовується CPD – Continuing Professional Development (Неперервний професійний розвиток – НПР).

Отже, слід зазначити, що сам термін "неперервний професійний розвиток" було введено Р. Гарднером (R. Gardner), який займався проблемою професійного розвитку в середині 1970-х рр. при Йоркському університеті. Цей термін не розкривав різницю між підвищенням кваліфікації за допомогою курсів або в процесі практичної роботи. На цьому етапі розвитку педагогічної науки термін "неперервний професійний розвиток" є загальним для більшості професій. Неперервний професійний розвиток уособлює ідею, що досягнення мети кожного фахівця щодо перманентного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, крім основної академічної підготовки, обов'язково потребує використання та вдосконалення їх на практиці. Стосовно вчителів, як уже зазначалося, такий професійний розвиток отримав назву "післядипломна освіта" (in-service training – INSET), яка більше акцентувала увагу на засобах передачі знань, умінь і навичок, ніж на отриманих результатах. При використанні терміна "постійний професійний розвиток" акцент переміщується з тих, хто забезпечує післядипломну освіту та роботодавців, на особистість самого вчителя. Іншими словами, сам вчитель є відповідальним за свій професійний розвиток упродовж усього життя [6, с. 6].

Звісно, навколо самого поняття "постійний професійний розвиток", як і навколо більшості споріднених понять, спостерігаються дискусії. Найбільш поширеним визначенням "CPD" вважається тлумачення цього концепту К. Деєм (C. Day): "Професійний розвиток складається з особистого досвіду навчання та тих свідомих і запланованих видів діяльності, які безпосередньо або опосередковано стають корисними для того, хто навчається, групи або школи та завдяки яким спостерігається підвищення якості викладання. Це процес, коли вчитель сам або разом зі своїми колегами протягом усіх етапів своєї професійної кар'єри розглядає, оновлює, розширює свої дії та обов'язки в контексті моральної мети викладання, коли вчителі отримують і розвивають знання, вміння, навички, що необхідні для

професійного зростання, планування, роботи з дітьми, молоддю та колегами" [4, с. 4].

Така інтерпретація отримала підтримку у праці "Навчання та викладання: стратегія професійного розвитку" ("Learning and Teaching: A Strategy for professional development"), що була опублікована у 2001 р. Відділом освіти та працевлаштування (Department for Education and Employment – DfEE). Провівши консультації із Загальною радою вчителів (General Teaching Council – GTC), було викладено стратегію неперервного професійного розвитку, спрямовану на значне розширення можливостей учителів для продуктивного професійного розвитку, і яка відігравала б визначну роль у вдосконаленні роботи школи. У цьому документі "неперервний професійний розвиток" визначається як "види діяльності…, що забезпечують зростання знань, умінь і розумінь учителів та ефективності їх роботи в школі, а також сприяють постійній рефлексії та переоцінці власної професійної підготовки та розвитку. Він (НПР) включає навчальні курси і широкий спектр внутрішніх та зовнішніх видів професійної діяльності (але цим не обмежується)".

Р. Болам також має власну думку стосовно поняття "неперервний професійний розвиток". Він вважає, що "неперервний розвиток" – відносно простий концепт, тоді як термін "професійний" є проблематичним. На думку Р. Болама, професійний розвиток – це процес, у результаті якого вчителі навчаються, розвивають і використовують відповідні знання та вміння. Сутністю такого професійного розвитку для освітян має бути "навчання незалежного, заснованого на об'єктивних даних і конструктивно критичного підходу до практики в рамках професійних цінностей і відповідальності, які також відкриті до критичного розгляду" вчителя [3, с. 272].

Цікавим є розуміння щодо НПР Дж. Робінсоном (I.Robinson), який зазначає, що вчителі мають висловлювати власні погляди стосовно потреб свого професійного розвитку, обов'язково пов'язуючи їх зі своїм особистісним розвитком [8, с. 255].

Найбільші дискусії викликало питання, що саме необхідно розвивати, хто цим має займатися і найголовніше – в інтересах кого має відбуватися професійний розвиток учителів. Висловлювалася низка думок щодо неперервного професійного розвитку вчителів, утвердилися певні моделі їхнього особистісно-професійного розвитку, наприклад, модель професійної компетентності (модель соціального попиту) МакГрегора (McGregor) і модель практичних умінь і навичок Дж. Елліота (J. Elliot). Проте важливим залишається питання, що самі вчителі думають про ППР, чи задоволені вони, що б хотіли змінити. Р. Болам зауважує, що дуже мало досліджень присвячено саме цьому аспекту проблеми. Він також вважає, що стратегія ППР більшою мірою визначається реформами, котрі проводяться "зверху", ніж потребами особистості кожного вчителя [3].

Координаційний Центр даних політики та практичної інформації (The Evidence for Policy and Practical Information and Coordinating Centre)

запропонував проведення систематичних оглядів стосовно результатів ППР. Ця пропозиція виходила від самих учителів і була розвинута Національною спілкою вчителів (National Union of Teachers – NUT). У 2003 р. Координаційний Центр зробив узагальнення щодо впливу спільного професійного розвитку на практику навчально-виховного процесу. Було з'ясовано, що в більшості випадків співробітництво вчителів у питанні їхнього професійного розвитку має позитивний вплив на процес викладання й учіння [5].

У Зеленій книзі "Навчання та викладання: стратегія професійного розвитку" порушувалося питання щодо співвідношення та зв'язку між дослідною роботою і викладанням вчителів.

Д. Гаргревс уточнив своє розуміння поняття НПР, замінивши "кращі професійні знання" на "суспільство знань". Центральним елементом у його новій моделі є "школа, що створює знання", тобто на школу покладаються такі обов'язки, як: перевірка знань, управління процесом передачі й отримання нових професійних знань, затвердження і поширення цих знань [7, с. 2].

Також проводилися дослідження, які підкреслювали роль зв'язку шкіл з ВНЗ. Так, на думку П. Уельша (P.Welsh), зв'язок університетів і коледжів зі школою й окремими вчителями допомагає проводити інтегровані дослідження у сфері професійного розвитку педагогів та робить вчителів їх активними суб'єктами [12].

М. Барбер (M. Barber) також дотримується думки, що професійний розвиток не повинен ґрунтуватися лише на INSET, тобто тих видах діяльності, які наявеі лише в школі. Професія вчителя повинна сприйматися як така, що вимагає навчання протягом усього життя, причому вчитель певною мірою має бути дослідником [2].

У 1995 р. Агенція підготовки вчителів (Teacher Training Agency – TTA) взяла на себе зобов'язання провести всебічне вивчення неперервного професійного розвитку, щоб потім подати його Держсекретарю. Дані були отримані з анкет, розісланих до 7800 шкіл. Питання було спрямоване на з'ясування таких моментів:

– вивчити вартість і сутність НПР;

– визначити пріоритети та стратегії для фінансування організацій;

– формулювати довші терміни для визначення стратегій управління НПР [11].

Результати дослідження засвідчують, що самі вчителі вважають непослідовними витрати на НПР, використання тих п'яти днів, що виділяються на підвищення кваліфікації, оцінювання результатів професійного розвитку педагогів.

У 2000 р. Загальною Радою вчителів було запроваджено публічне обговорення стратегії НПР серед учителів. Було визначено таке:

– деякі вчителі вважають, що вступний період, який, до речі, останнім часом було вдосконалено, має бути продовженим і після випробувального року роботи в школі;

– наставництво розглядалося як одна з позитивних можливостей для професійного розвитку;

– найбільш дискусійною формою НПР стала творча відпустка. Хоча деякі вчителі не мали бажання залишати роботу на тривалий термін, більшість високо оцінювали той період, що проведено поза школою;

– взаємовідвідування та підтримка вчителів один одного теж були високо оцінені.

У лютому 2000 р. Урядом було опубліковано консультаційний документ з професійного розвитку. У ньому подавалася схема професійного розвитку вчителів і визначалися головні принципи. Було зазначено, що професійний розвиток вчителів має відображати три перспективи: індивідуальні потреби та натхнення педагога, потреби школи та пріоритети національної стратегії розвитку освіти [8, с. 259].

Наприкінці 1990-х – на початку 2000 рр. було проведено низку досліджень, спрямованих на визначення критеріїв (ознак) ефективного професійного розвитку педагогів.

Так, британські фахівці Д. Соулсбі (Soulsby) та Д. Свейн (Swain) у 2003 р. провели дослідження, в якому концентрували увагу на системі заохочень, винагород і стипендій у післядипломній освіті, запропонованих Департаментом освіти та вмінь (Department for education and Skills). Ця схема надавала вчителям можливість здійснювати власні дослідження з різних аспектів навчально-виховної діяльності. Д. Соулсбі та Д. Свейн наголошують, що освіта, яка базується на окремих предметах, безперечно стимулює дослідну діяльність вчителів і має позитивний ефект при прийнятті їх на роботу. Однак цей тип післядипломної підготовки часто затьмарюється централізованими підготовчими ініціативами, які ставлять за мету вдосконалення педагогічного процесу в школі та пов’язані з державною політикою. Дослідники зазначають, що з’являється тенденція зменшення вчителів, задіяних у вищезазначеному експерименті. Причину цього вони пов’язують із зовнішніми факторами, наприклад, такими як велике навчальне навантаження вчителів, певна кількість інших пропозицій щодо післядипломної освіти. Д. Соулсбі та Д. Свейн стверджують, що поліпшення всього процесу навчання має бути пов’язане не лише зі знаннями конкретного навчального предмета, а й зі знаннями педагогіки [9, с. 5].

Висновки. Отже, постійний професійний розвиток вчителів є не лише короткочасною потребою школи чи держави, а це, насамперед, довготривала інвестиція у розвиток професійної майстерності педагогів.

Список використаної літератури

1. Синенько С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Іванівна Синенко. – К., 2002. – 183 с.

2. Barber M. The Learning Game: Arguments for an Educational Revolution / M. Barber. – London : Gollanz, 1996.

3. Bolam R. Emerging Policy Trends: some implications for CPD / R. Bolam // Journal of in-service education. – 2000. – № 26 (2). – P. 267–280.

4. Day C. Developing Teachers: The Challenges of Life Long Learning / C. Day. – London : Falmer Press, 1990.

5. EPPI. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative CPD for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning? – Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre, 2003. – Available at: http://eppi.ac.uk.

6. Gray S. L. An enquiry into continuing professional development for teachers / S.L. Gray. – London : Esmee Farbrairn Foundation, 2005. – 35 p.

7. Henderson E. The concept of school-focused in-service education and training / E. Henderson // British Journal of teacher education. – 1979. – V. 51. – № 1. – P. 17–25.

8. Hustler D. Teachers' perceptions of continuing professional development / D. Hustler, O. McNamara, J. Jarvis, M. Londra, A. Campbell. – Norwich : Queen's Printer, 2003. – 278 p.

9. Soulsby D. A report on the award-bearing INSET scheme, 2003 / D. Soulsby, D. Swain. – Available at: http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=4129.

10. Steadman S. INSET effectiveness: Report to the Department of Education and Science / S. Steadman, M. Eraut, M. Fielding, A. Horton. – London : DES, 1992. – 94 p.

11. Teacher Training Agency. A Survey of CPD. – London : TTA, 1995.

12. Welsh P.J. Reclaiming staff development: some reflections on research, teacher collaboration and the politics of professionalism / P.J. Welsh // Education and social justice. – 2002. – № 4 (1). – P. 56–61.

13. Yogev A. School-based in-service teacher education in developing versus industrialized countries. Comparative policy perspectives / A. Yogev // Prospects. – 1997. – Vol. XXVII. – № 1. – P. 131–149.

Бойко В.В. Последипломное образование в Великобритании как теоритическая проблема

Статья посвящена вопросу последипломного образования учителей в Великобритании. Непрерывное профессиональное развитие рассматривается как теоретическая проблема.

Ключевые слова: учителя, последипломное педагогическое образование, непрерывное профессиональное образование.

Boyko V. In-servise teachers' education in Great Britain as the theoretical problem

The article deals with the issue of in-service teachers' education in Great Britain. Continuous professional development is examined as the theoretical problem.

Key words: teachers, in-service teachers' education, continuous professional development.

УДК 372

Д.О. БОРИСЕНКО

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КИТАЇ

Статтю присвячено етапам становлення педагогічної підтримки обдарованих дітей в Китаї та основним їх положенням.

Ключові слова: етап, проблема дитячої обдарованості, основні положення.

Питання дитячої обдарованості в Китаї має багатовікову історію. Вже з часів Конфуція було визнано, що виявлення, навчання та виховання здібних дітей має величезне значення для процвітання усіх сфер життя китайського суспільства. Проблема дитячої обдарованості на сьогодні набула особливого значення для китайської держави. Ми маємо дослідити основні етапи вивчення проблеми дитячої обдарованості в КНР та узагальнити їх основні положення.

Мета статті – проаналізувати основні етапи вивчення проблеми дитячої обдарованості в Китаї з часів становлення республіки та розкрити їх основні положення.

Проблему дитячої обдарованості в Китаї вивчають вже не одне десятиліття. Здавна питання виховання, навчання та підтримки обдарованих дітей є одним із найголовніших для китайських педагогів і китайського уряду. З утворення Китайської Народної Республіки це питання набуває детального розгляду.

Вивченням цього питання займалися такі відомі китайські дослідники, як: Шен Чжень, Ван Чженде, Ву Ву, Го Цзи, Ян Ченьнінга та Лі Цзуньдао, У Куньшоу та ін. На жаль, серед українських дослідників це питання ще не було розглянуто.

Вивчення проблеми дитячої обдарованості в Китаї педагоги поділяють на такі етапи:

Початковий етап – приблизно з 1963 до 1972 рр., після розгляду питання на Четвертій національній конференції з питань освіти у 1962 р. Після тривалого обговорення проблем відбору та надання відповідної освіти обдарованим дітям було прийнято рішення розпочати експериментальне навчання обдарованих дітей.

Однією з найвизначніших спроб створити окремі класи для навчання таких дітей є експериментальна концепція Шен Чжень, який створив такий клас в Шанхаї на базі середньої школи. Цей клас займався за прискореною програмою з математики, китайської та англійської мови. Тут вперше Шен Чжень використав систему заохочення та педагогічної підтримки. Цей експеримент тривав два роки, але державного визнання так і не здобув. Незважаючи на це, він мав потужний вплив на подальший розвиток ретельного вивчення питання дитячої обдарованості.

Експериментальний етап – з 1973 до 1983 рр. Міністерство освіти в 1973 р. “Програму для наукового експерименту з обдарованими дітьми по-

чаткової школи”. Тут мова йде про фундаментальний експеримент, що включав три етапи:

1) 1973–1978 рр. – планування експерименту. В цей час школи, в яких було відкрито експериментальні класи для навчання обдарованих дітей, несуть повну відповідальність за експериментальну роботу;

2) 1979–1981 рр. – розповсюдження освіти для обдарованих на території країни (провідні школи по всьому Китаю повинні були відкрити освітні класи для обдарованих дітей);

3) 1982 р. – централізація управління освітою для обдарованих дітей [2].

Перша програма КНР, яка була розроблена спеціально для виявлення та розвитку талантів у обдарованих дітей, існує вже 32 роки. Перша програма для обдарованих дітей під назвою “Уроки для дітей та юнацтва” була розроблена за ініціативою двох лауреатів Нобелівської премії Ян Ченьнінга та Лі Цзуньдао в Науково-технічному університеті Китаю (м. Хефей провінції Аньхой). Ця програма була розглянута Ден Сяопіном, який був провідним партійним діячем і фактичним правителем Китаю з кінця 70-х рр. XX ст. головним ініціатором політики “чотирьох модернізацій”, які привели до бурхливого економічного зростання в Китайській народній республіці та досягнення одних із найвищих у світі темпів зростання економіки. Він визнав необхідність створення спеціальних класів для навчання обдарованих дітей, що матиме величезне значення для розвитку країни. Тому програма була прийнята Китайською академією наук і вже 08.03.1978 р. такий клас було створено на базі Науково-технічного університету Китаю. З роками програма вдосконалювалась і була впроваджена в багатьох навчальних закладах КНР.

Ця програма була спеціально розроблена в Китаї для того, щоб якнайшвидше навчити талановитих дітей і допомогти їм скоріше стати першокласними вченими. Китай також відомий досягненнями в техніці, спорті, економіці та в інших сферах життя. Варто зазначити, що більшість концепцій з питання виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей в Китаї було запозичено з досвіду СРСР, США та праць багатьох європейських дослідників. З них було виокремлено основні положення й адаптовано для “китайського” сприйняття [1].

Етап розвитку (з 1986 р.) – після обнародування “Закону про спеціальну освіту”, з внесеними у нього змінами та доповненнями, експеримент отримує свою нормативно-правову базу для початку активної дії та подальшого розвитку.

За роки існування спеціальної освіти для обдарованих дітей дослідники та експерти в галузі освіти розпочали плідну співпрацю для вдосконалення якості освіти, підвищення уваги до індивідуального навчання, а також освіти для обдарованих, яка стала найбільш важливою частиною національної освіти КНР. Науковці зазначають, що з метою сприяння розвитку країни необхідно розвивати талант, сприяти розвитку дитячої обдарованості, відповідати вимогам і потребам обдарованих учнів у навчанні. Не-

обхідно надавати підтримку в забезпеченні навчальними матеріалами, плануванні навчальних програм та ідентифікації обдарованих дітей [2].

Освіта для обдарованих отримала увагу з боку китайського уряду. З'явилося багато правових положень, які були прийняті для закріплення основ навчання обдарованих дітей:

"Закон про обов'язкову освіту" від 1986 р. розділ III "Про національні заслуги обдарованих дітей").

"Закон про спеціальну освіту" від 1986 р. (розділ II конкретно про навчання обдарованих дітей):

а) визначені критерії обдарованості та талановитості;

б) визначено надання матеріальної допомоги учням з малозабезпечених родин;

в) визначено необхідність використання суспільних ресурсів для подальшого розвитку діяльності в цій галузі [4].

3. "Закон про спеціальну освіту" від 1973 р. (ст. 7): "Освіта для обдарованих дітей має бути реалізована засобами гнучких методів і матеріалів, що мають розвивати здібності та заохочувати, що мають бути підібрані згідно з індивідуальними особливостями учнів" [3].

4. "Закон про спеціальну освіту" виправлений і доповнений від 1990 р.:

а) переглянуто особливі здібності;

б) визначено надання можливості академічно обдарованим дітям перейти в старші класи згідно з результатами відповідних екзаменів у винятковому порядку;

в) визначено підготовку відповідних спеціалістів у галузі освіти для подальшого співробітництва;

г) підвищення уваги до обдарованих учнів з незадовільним соціально-економічним рівнем життя [5].

При становленні освіти для обдарованих дітей як частини спеціальної освіти КНР виникало багато проблем. Китайський дослідник у галузі педагогіки Ван Чженде у 1991 р. визначив основні з них: відсутність належних навчальних програм, вузьке впровадження, недосконалість плану розвитку, недостатнє оцінювання та подальші дослідження, а також відсутність заохочення керівників установ і відповідних спеціалістів. Саме тому, існувала необхідність розвивати та вдосконалювати систему роботи з обдарованими дітьми.

5. "Закон про спеціальну освіту" виправлений і доповнений від 1998 р. (про перегляд об'єктів спеціальної освіти з незадовільним соціально-економічним статусом):

а) школи зобов'язані організовувати індивідуальні консультації для обдарованих школярів або за необхідності змінювати клас або школу;

б) процедура відбору обдарованих дітей має бути розширена та поширюватися на дітей з незадовільним соціально-економічним статусом;

в) програми роботи з обдарованими дітьми мають бути максимально гнучкими та реалізовуватися у спеціалізованих установах;

г) програми для підтримки обдарованих дітей мають бути спеціально розроблені згідно з фізичним та психічним станом дітей [6].

Аналіз освіти для обдарованих дітей, що провів дослідник в галузі педагогіки Ву Ву (2000), показав покращення ситуації в галузі спеціальної освіти для обдарованих. Багато факторів, зокрема політика в галузі освіти та адміністративна підтримка, планування навчальних програм, підбір навчальних матеріалів і методів були значно покращені. Але залишається питання щодо недостатньої підготовки вчителів і викладачів, велика кількість зауважень до процесу пошуку та відбору обдарованих дітей. На думку дослідника, це пов'язано з недостатньо чітким розумінням поняття "обдарованість" і "соціальна підтримка". Він вважає за необхідне продовжувати дослідження в галузі освіти для обдарованих.

У 2003 р. Ву Ву проводить повторне дослідження та аналіз 30-річного досвіду КНР щодо освіти обдарованих дітей. Він зазначив, що незважаючи на напрям політики щодо гнучких навчальних програм і підготовку відповідних фахівців, матеріально-технічне забезпечення, котре має під собою законні підстави, існує низка невирішених питань. Стає актуальним питання щодо збагачення програм інноваційними методами, новітніми технологіями, а також упорядкування управління спеціальною освітою в усіх регіонах країни [7].

Ще один дослідник у галузі вивчення проблеми дитячої обдарованості Го Цзи у 2000 р. проаналізував 30-річний досвід КНР щодо роботи з обдарованими дітьми. Він зазначає, що розвиток спеціальної освіти в КНР має позитивну тенденцію, але об'єкти спеціальної освіти мають заохочувати, а випускників слід забезпечити працевлаштуванням або позаконкурсним вступом до аспірантури. На його думку, освіта такого рівня, як освіта обдарованих дітей, потребує все більших інвестицій, бо вона того варта. Велика кількість дітей потребує відповідної освіти, а також відповідного рівня викладання. Саме тому на перше місце виноситься питання підготовки висококваліфікованих викладачів, яке не може бути проігнорованим.

Слід зазначити, що дослідження ефективності спеціальної освіти для обдарованих дітей показали позитивні результати, але ще далекі до ідеальних. Звіти спеціальних підрозділів з психологічної адаптації обдарованих дітей теж показують хороші результати роботи [8].

Висновки. Вивчення проблеми дитячої обдарованості в Китаї протягом багатьох років пройшло декілька етапів і навіть на сьогодні має подальше поширення. Набутий досвід систематизувався, організуючи основні засади роботи з обдарованими дітьми. Результатом цього є загальновідомий суспільний та економічний прогрес китайської держави, що з кожним роком набуває подальшого прискорення. Усі ці фактори вказують на доцільність програм, за якими проводиться робота з обдарованими дітьми.

Список використаної літератури

1. 資優教育的全方位發展 / 中華資優教育學會. 台灣: 叢書系列 "高職用書", 2000. – 496 с.

Всебічний розвиток обдарованих дітей / Асоціація освіти обдарованих в Китаї. – Тайвань : Вища книга, 2000. – 496 с.

2. 昆壽. 資優教育－課程與教學. 台灣: 國立台南大學特殊教育中心出版, 1999. – 352 с.

У Куньшоу. Вступ до навчання обдарованих дітей / У Куньшоу. – Тайвань : Видавничий центр національного університету Тайнань, 1999. – 352 с.

3. 特殊教育法民國1973年12月17日

“Закон про спеціальну освіту” від 17 грудня 1973 р.

4. 特殊教育法【制定/修正日期】民國86年5月14日

“Закон про спеціальну освіту”, виправлений та доповнений від 14 травня 1986 р.

5. 特殊教育法【制定/修正日期】民國90年12月25日

“Закон про спеціальну освіту”, виправлений та доповнений від 25 грудня 1990 р.

6. 特殊教育法【制定/修正日期】民國98年10月23日

“Закон про спеціальну освіту” (Поширений та доповнений) від 23 листопаду 1998 р.

7. 吳武典（2006）：我國資優教育的發展與展望。資優教育季刊，100，3–20.

By By. Розвиток та перспективи освіти для обдарованих в Китаї / By By // Освіта для обдарованих. – 2006. – № 100. – С. 3–20.

8. 郭靜姿（2000）：談資優學生的特殊適應問題輔導。資優教育季刊，75. – С. 1–6。

Го Цзи. Питання спеціальної адаптації та консультування обдарованих учнів / Го Цзи // Освіта для обдарованих. – 2000. – № 75. – С. 1–6.

Борисенко Д.А. Этапы становления педагогической поддержки одарённых детей в Китае

Статья посвящена этапам становления педагогической поддержки одаренных детей в Китае и основным их положениям.

Ключевые слова: этап, проблема детской одаренности, основные положения.

Borisenko D. The stages of pedagogical support development for gifted children in China

The article is devoted to the stages and main principles of pedagogical support development for gifted children in China.

Key words: a stage, the problem of children’s gifts, main principles.

УДК 37.032

В.М. БОРИСЕНКО

ДІАЛЕКТИЧНА ЄДНІСТЬ КАТЕГОРІЙ “ЕМОЦІЇ” ТА “ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА”: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто єдність категорій “емоції” та “емоційна культура” в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях і визначено їхню роль у майбутній професійній діяльності студентської молоді.

Ключові слова: емоції, емоційна культура, культура почуттів, майбутній фахівець.

Проблема успішної професійної підготовки студентської молоді лишається актуальною на будь-якому етапі розвитку суспільства, зацікавленого не лише у біологічному, а й у оптимальному соціальному відтворенні, що є запорукою його якісного функціонування в основних сферах життєдіяльності.

На розв’язання цих завдань спрямовані Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, освіта є “засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, … дієвим чинником модернізації суспільства, зміцненням авторитету держави на міжнародній арені” [7].

Тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки фахівця, зокрема формування емоційної культури майбутнього спеціаліста.

Психолого-педагогічний аспект формування культури особистості висвітлено в працях В. Гриньової, С. Іконникової, Н. Крилової, А. Мудрика, Н. Нікітіної, О. Рудницької та інших учених. Культуру почуттів і шляхи її формування в дітей різних вікових категорій вивчали такі науковці, як: Л. Коваль, Т. Коненко, О. Лук, Г. Шевченко та ін.

Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту культури почуттів зробили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вілюнас, С. Рубінштейн, П. Якобсон.

Наукове розв’язання проблеми сутності та специфіки культури емоцій подано у дослідженнях Б. Додонова, Г. Костюка, Є. Печерської, В. Семіченко, М. Телешевської, О. Чебикіна.

Дослідження емоційно-почуттєвої складової особистості значною мірою ґрунтуються на теоретичних засадах зарубіжних педагогів-класиків: І. Гербарта, Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо та вітчизняних педагогів і діячів культури: Г. Ващенка, О. Луначарського, А. Макаренка, І. Сікорського, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Мета статті – розглянути єдність категорій “емоції” та “емоційна культура” в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях і визначити їхню роль у майбутній професійній діяльності студентської молоді.

Проблема емоційної культури людини є однією з найбільш актуальних у психології та педагогіці. Особливого значення вона набуває на етапі реформування системи освіти України. Модернізація системи освіти зумовлена двома основними чинниками. По-перше, це приведення системи освіти у відповідність до ринкових перетворень суспільства. По-друге, узгодження вітчизняної системи освіти з прийнятими в Європі та світі освітніми стандартами.

На сьогодні ці два аспекти поєдналися в одне питання, яке стало актуальною проблемою не тільки для системи освіти, а й для розвитку України у цілому. В той час, коли рівень культури в суспільстві та у педагогічному середовищі зокрема досить низький, постає питання виховання та формування нової особистості, яка б мала високий рівень емоційної культури як складової загальної культури особистості. Адже "культура – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства… це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування (школи, вузи тощо)" [3, с. 73].

Отже, поняття "емоційна культура" входить до ширшого поняття "психологічної культури", яке охоплює всю особистість людини. Формуючи емоційну культуру, ми тим самим підвищуємо загальну психологічну культуру особистості.

У сучасному суспільстві, на думку дослідників (І. Андреєва, Н. Іконнікова, В. Пошатаєв та ін.), внаслідок штучного впровадження культу раціонального ставлення до життя проблема компетентності у ставленні та вираженні емоцій стоїть дуже гостро. Ще К. Ушинський, підкреслюючи соціальний сенс емоцій, зазначав, що суспільство, піклуючись більше про розвиток розумових здібностей покоління, що підростає, робить велику помилку, тому що людина є більшою мірою людиною в тому, як вона відчуває, ніж думає [13].

Сучасна психологія розкриває поняття "емоції" (від лат. emoveo – хвилює) як вираз суб'єктивного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу у формі переживання, як реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, що пов'язана із задоволенням чи незадоволенням біологічно значущих потреб.

Протягом багатовікової історії вивчення емоцій виникали різні теорії, що в деяких випадках є суперечливими, а іноді взаємовиключними.

Теорії емоцій можна поділити на три групи.

До першої групи належать праці М. Бентлі, Дж. Грей, Е. Даффі, М. Мейєр, в яких автори відмовляють терміну "емоція" в будь-якому науковому значенні.

Другу групу становлять праці, в яких визнається існування проблеми емоцій, але розкриваються, переважно, їх фізіологічні аспекти. Подібні фізіологічні теорії намагалися пояснити природу емоцій одиничним судженням, що спиралося на будь-який фізіологічний процес (М. Арнольд, Р. Бард, Е. Гільгорн, Дж. Луф-борроу та ін.) [8].

Так, вивчаючи роль периферійних реакцій емоцій, німецькі дослідники В. Джемс і Г. Ланге побудували так звану фізіологічну теорію, згідно з якою емоція – це "усвідомлення тілесного збудження, що ми відчуваємо безпосередньо після сприймання факту, який це збудження викликає" [2].

У науковій літературі емоції розглядаються як своєрідні переживання, які відтворюють ставлення людини до предметів навколишньої дійсності (М. Левітов), суб'єктивне ставлення людини до задоволення потреб (О. Лук). Практика доводить, що від уміння чуйно ставитися до настрою інших (П. Якобсон), визначити й правильно оцінювати емоційний стан особистості (Г. Потилико) залежить емоційний комфорт і того, хто вчить, і того, хто навчається, результативність педагогічного процесу. Високий рівень емоційної культури фахівця є важливою ознакою його готовності до здійснення професійної діяльності.

Нейрофізіологічні дослідження психіки стали фундаментом психологічних теорій емоцій. Можна із впевненістю сказати, що не існує абсолютно точної відповідності між змінами в нервовій системі та тими станами, яких ми зазнаємо й описуємо як емоції. Зміни, котрі відбуваються в організмі та фіксуються мовою нейрофізіології, не можуть адекватно передати те, що ми відчуваємо суб'єктивно.

За визначенням К. Ізарда, емоція – "це складний процес, що має нейрофізіологічний, нервово-м'язовий (мімічна діяльність) і феноменологічний (переживання) аспекти" [4].

У працях російського дослідника-фізіолога П. Анохіна емоції розглядаються як комплексна, психофізіологічна проблема. Так, на думку вченого, емоції є пристосувальним чинником у житті тваринного світу. Зважаючи на те, що емоції не змогли б зберегтися в процесі еволюції та розвинутись до найтонших проявів, що спостерігаються у людини, автор пов'язує негативний емоційний стан з виникненням органічних потреб. Позитивний емоційний стан виникає тоді, коли зворотна інформація від "результатів дії, що відбулась, найточнішим чином відображає всі компоненти позитивного результату і тому співпадає з апаратом акцептора дії" [10].

Зв'язок емоцій з потребами особистості та ступінь їх задоволення зумовив дві основні форми емоцій – позитивні та негативні. Позитивні емоції являють собою інструмент розвитку потреб, тому їх значення зростає уміру переходу до більш складних та вищих форм і мотивів. Підтвердженням висвітленої тези слугує думка П. Симонова, що визначає емоції провідним фактором розвитку, засвоєння нових сфер навколишнього середовища, фактором досягнення нових цілей. Зазначене свідчить про реалізацію емоціями мотивуючої функції [12].

О. Лук, вивчаючи проблему емоцій, відзначає, що культура почуттів включає в себе багатство та різноманітність переживань, уміння управляти почуттями, поважати почуття інших людей, співчувати їм. На думку вченого, чим багатший власний емоційний досвід, тим легше уявити, зрозуміти душевний стан іншого і навіть "увійти у нього". Він вважає, що це і є "справжнім критерієм культури почуттів". Дослідник також відносить до

критеріїв цієї культури здатність управляти своїми почуттями: “Опанування свого обурення – справжній вияв високої культури почуттів” [6, с. 173].

Якщо раніше проблема значення емоцій зводилась до визнання лише їх впливу на різноманітні процеси життєдіяльності, то сьогодні все частіше висловлюється думка про те, що емоції не просто пов’язані з пізнавальними процесами, а є обов’язковими регулювальними компонентами. Так, С. Рубінштейн вважав, що в емоціях особистості можна виділити три сфери: органічне життя, інтереси матеріального порядку і духовні потреби, позначивши їх, відповідно, як “органічну (афективно-емоційну) чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття” [11].

Досліджуючи проблему культури почуттів особистості, В. Толстих зазначає, що “у культурі виявлення почуттів, що дає змогу робити висновок про вихованість людини, знаходить явне вираження ідейного і морального зв’язку особистості із суспільством, з іншими людьми” [15, с. 14].

На думку Н. Крилової, культура почуттів є відображенням гуманістичної спрямованості емоційної сфери особистості, визначає емоційну насиченість її поведінки й діяльності [5].

Цікавим в розробці цієї проблеми є підхід дослідника В. Бачиніна, який зазначає, що культура почуттів виявляється не тільки в емоційній відкритості, доброзичливій прихильності до інших людей і готовності взяти участь у їхній долі, а й у здатності негативно реагувати на будь-які прояви зла та несправедливості [1].

Вперше у вітчизняній літературі термін “емоційна культура” зустрічається на сторінках праць педагога-новатора В. Сухомлинського: “Народження громадянина” та “Серце віддаю дітям”. Автор зазначає, що культура почуттів стає особливою сферою духовного життя людини, від розвитку якої залежить процес становлення повноцінної особистості.

На особливу увагу, в аспекті проблеми емоційної культури як чинника формування саморегульованої поведінки покоління, що підростає, заслуговує виявлена автором залежність характеру поведінки особистості від певного рівня емоційної вихованості: “Емоційна безкультурність у ставленні до людей породжує егоїзм, який виступає головним коренем байдужості, антисуспільних вчинків, злочинів” [14, с. 244].

Вказуючи на велике значення емоційної культури в житті особистості, В. Поплужний зауважує, що емоційна культура включає в себе безліч почуттів, їх відтінків і способів емоційного реагування. Проте, вчений вважає, що емоційну культуру не можна ототожнювати з емоційною вихованістю, оскільки перша відображає міру вдосконалення, досягнуту в розвитку емоційного життя особистості, а друга означає відповідність рівня сформованості емоційної сфери віковим можливостям. Емоційна культура, зазначає науковець, не розвивається сама по собі, вона перетворюється разом зі зміною потреб, інтересів, установок особистості. Під емоційною культурою В. Поплужний розуміє складне динамічне утворення з багатою емотивністю – великою кількістю різних переживань і емоційних відгуків,

розвинутою здатністю усвідомлювати свої почуття, свою власну емоційну поведінку, розуміти почуття інших людей і нести відповідальність за свої почуття [9].

Дослідники емоційної культури, зокрема І. Васильєв, А. Запорожець, Я. Неверович, В. Поплужний, О. Тихомиров, О. Чебикін, зазначають, що вона виконує всі ті функції, які властиві почуттям взагалі: сигнальну, регулятивну, оцінну та ін. Єдина відмінність полягає у тому, що вона розширює, поглиблює та вдосконалює ці "природні" емоційні функції, що виявляються як у загальній динамічній життєдіяльності, так і в певних її сферах.

Виникають сукупні явища емоційної культури, своєрідні емоційні комплекси, які виконують схожі функції, що дає право інтегрувати їх у певну емоційну підсистему.

Емоційна культура майбутнього фахівця є складною структурою, що складається з багатьох компонентів. Структура емоційної культури спеціаліста детально висвітлена у дослідженнях сучасних учених. При певній відмінності підходів у виділенні компонентів структури простежується єдність поглядів на змістовну сутність цього складного явища.

Підсистема емоційної культури пов'язана з ідентифікацією та спілкуванням і виконує в основному дві функції: нормативну, яка полягає у тому, що почуття і засоби емоційного реагування не здійснюються інстинктивно як прості відповіді на ситуаційні стимули, а базуються на певних емоційних стандартах; комунікативну, що відбувається на основі усвідомлення ідентичності особистісних потреб з інтересами інших членів цієї спільноти.

Емоційна культура спрямована на діяльність і творчість та виконує такі функції:

– адаптивну – пристосування до вимог діяльності в плані темпоритму, свободи дій, що позитивно впливає на професійне становлення особистості;

– творчу (конструктивну), що дає змогу вийти за межі наявного сьогодення у сферу творчості;

– розрядки, що нейтралізує негативні почуття позитивними, діяльнісно-творчими: ентузіазмом, самовідданістю, почуттям змагання та ін.

Емоційна культура спрямована і на пізнання дійсності та виконує функції: інформаційну, захисну, прогностичну. Засвоєння інформації включає її усвідомлення, збереження та трансляцію, що відбувається шляхом включення у пізнавальні процеси так званих інтелектуальних почуттів. Емоційна культура включається у передбачення людини, завдяки чому створюється оптимістична спрямованість на досягнення поставлених цілей. Отже, емоційна культура, маючи поліфункціональний характер, спрямована на забезпечення цілісності психічного життя, цінності особистісного буття [8].

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури засвідчив, що ґенезис поняття "емоційна культура" трансфор-

мується в напрямі інтегрування з такими поняттями та категоріями, як “емоції”, “почуття”, “культура”, “культура почуттів”. В результаті теоретичного аналізу наукових джерел уточнено сутність дефініції “емоції” як базового компонента емоційної культури, що відображає (у формі безпосередніх переживань) процес і результат практичної діяльності особистості, спрямований на задоволення її потреб та забезпечує динамічний інтерактивний зв’язок між індивідом і зовнішнім середовищем.

Список використаної літератури

1. Бачинин В.А. Духовная культура личности: философский очерк / В.А. Бачинин. – М. : Политиздат, 1986. – 111 с.
2. Гобфруа Ж. Что такое психология? : в 2 т. : [пер. с фр.] / Ж. Гобфруа. – М. : Мир, 1992. – Т. 1. – С. 102.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – С. 464.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
6. Лук А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М. : Знание, 1982. – 175 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI століття // Педагогічна газета. – 2001. – Липень. – С. 4.
8. П’ятницька-Позднякова І.С. Емоційна культура як фактор професіоналізму вчителя музики: історико-теоретичний аспект / І.С. П’ятницька-Позднякова // Педагогічні науки. Наукові праці. – 2004. – Т. 36. – Вип. 23.
9. Поплужный В.Л. Эмоциональная культура школьников : метод. пособ. / В.Л. Поплужный. – Новгород : Изд-во ГПИ, 1993. – 43 с.
10 Психологія : підручник / [під ред. Л.Ю. Трофімова]. – К., 1999. – С. 365.
11. Рубинштейн С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. – М., 2000 – С. 53.
12. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В. Симонов. – М. : Наука, 1975. – 176 с.
13. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109–125.
14. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
15. Толстых В. Воспитание чувств / В. Толстых. – М. : Искусство, 1968. – 256 с.

Борисенко В.М. Диалектическое единство категорий “эмоции” и “эмоциональная культура”: теоретический аспект

В статье рассмотрено единство категорий “эмоции” и “эмоциональная культура” в современных психолого-педагогических исследованиях и определено их роль в будущей профессиональной деятельности студенческой молодежи.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, культура чувств, будущий специалист.

Borisenko V. Dialectical unity of the categories of “emotion” and “emotional culture”: of the theoretical aspect

The article discussed the unity of the categories of “emotion” and “emotional culture” in contemporary psychological and educational studies, and determined their role in the future careers of students.

Key words: emotion, emotional culture, culture of the senses, the future specialist.

УДК 371(430)

В.А. ГАМАНЮК

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ФРН НА ТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто особливості іншомовної пропозиції у системі освіти ФРН, насамперед, у школах та у системі освіти дорослих, з огляду на євроінтеграційні процеси та мультикультурний характер сучасного суспільства.

Ключові слова: іншомовна освіта, мовна освіта, німецька як друга мова, мова походження, багатомовність, навчання іноземців.

Глобалізація, інтеграційні процеси та міграція населення стали поштовхом для переосмислення значущості вивчення іноземних мов і справжнім викликом для систем іншомовної освіти. Рішення Ради Європи щодо впровадження концепції багатомовності спонукало до перегляду іншомовної пропозиції на рівні шкільної освіти, а гетерогенний склад суспільства з погляду мовної та культурної належності поставив питання організації навчання іноземних мов у невідомих ще декілька років тому контекстах. Показовою у цьому сенсі є Німеччина, де іншомовна пропозиція на всіх рівнях освіти є найбагатшою внаслідок мультилінгвального характеру суспільства. З огляду на те, що в Україні питання диверсифікації мов у шкільній освіті є дискусійним, проблема перегляду підходів до формування іншомовної пропозиції у навчальних закладах видається актуальною, тож вивчення досвіду провідних країн у її вирішенні є корисним.

У педагогічній літературі ФРН диверсифікація мов і розробка концепцій навчання іноземних мов є предметом досліджень таких зарубіжних науковців, як: Б. Аренхолц (B. Ahrenholz), Г. Барковскі (H. Barkowski), Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meissner), Е. Тюрман (E. Thürmann), Б. Фрішхерц (B. Frischherz) та ін. Практика іншомовного навчання у різних країнах Європи була предметом вивчення також і багатьох вітчизняних науковців. Серед досліджень слід назвати, насамперед, праці Л.Ю. Гульпи (тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки), О.Ю. Кузнєцової (розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії), О.В. Лазаренко (тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії), О.О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), М.М. Пархомчук (розвиток іншомовної освіти в початкових школах Німеччини, М.І. Тадеєвої (розвиток шкільної іншомовної освіти у країнах – членах Ради Європи). У них розглянуто теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов, а також особливості системи іншомовної освіти, питання ж іншомовної пропозиції стосувалися популярних для вивчення мов у більшості країн, а специфічні мови, на наш погляд, не отримали належної уваги.

Мета статті – виявити особливості іншомовної пропозиції у системі освіти ФРН на тлі євроінтеграційних процесів, міграції населення та у контексті впровадження концепції багатомовності.

Як і в інших країнах Європи, в Німеччині у системі шкільної освіти викладаються, насамперед, світові мови: англійська, французька, іспанська, китайська. За ними зі значним відривом – італійська, португальська, грецька, російська, японська. На відміну від решти європейських країн у ФРН традиційно у гімназіях пропонуються давні мови, а у зв'язку з міграційними процесами – німецька як друга та мови походження. Саме наявність у іншомовній пропозиції ФРН цих мов є вирізнювальною ознакою, тим, що свідчить про адаптацію системи іншомовної освіти країни до нових соціально-політичних умов. У підходах до навчання та викладання цих мов відбулися суттєві зміни, які потребують детального розгляду.

Поняття "давні мови" у сфері навчання іноземних мов використовується для позначення трьох мертвих мов: латинської, давньогрецької та давньоєврейської. Найпоширенішою давньою мовою у мовній пропозиції німецьких шкіл є латинська. Із самого початку вона була не тільки lingua franca в межах Європи, а й ознакою вченості та мовою важливих інституцій, наприклад, церкви, правосуддя, монастирів та інших установ. Знання латини уможливлювали читання, насамперед, біблійних текстів, але також і творів античності. Тож, з одного боку, латинська мова відкривала дорогу до знань, а, з іншого – перешкоджала їх поширенню серед мешканців Європи, тому що вони були доступні лише тим, хто розумів латину і був писемним.

В епоху Гуманізму ставлення до латинської мови дещо змінилося, вона розглядалася як інструмент для набуття знань у галузі літератури, культури, мистецтва та для отримання інформації, так само як і давньогрецька. Більше того, кількість латинської поступово зменшувалася, а давньогрецька з 1900 р. стала обов'язковою для вивчення іноземною мовою для абітурієнтів.

Сьогодні стосовно доцільності навчання давнім мовам у педагогічній літературі представлені різні думки. Ф.-Й. Майснер [3], дослідивши це питання, зробив висновок, що, з точки зору прихильників, латинська мова ознайомлює з культурою давніх часів, розширює горизонт, дає певні знання про історію, спосіб життя, світогляд, допомагає у розумінні запозичень і лексики інших мов, але критики зазначають, що витрачений на вивчення давніх мов час часто залишається просто витраченим часом, тому що отримані знання не завжди можна перенести на інші дисципліни. Крім того, мертві мови виключають можливості їх комунікативного застосування і не допомагають під час міжкультурного спілкування [5, с. 407].

Нерідко прихильники навчання давніх, насамперед, латинської мови зауважують, що знання латини озброює процедурними та декларативними знаннями і сприяє засвоєнню інших романських мов, може слугувати фундаментом. Їх противники підкреслюють, що, як свідчить практика, на основі знань будь-якої живої мови романської групи інша мова цієї самої групи вивчається легше і швидше, ніж на основі латинської, до того ж близькими є не тільки мови, а й культури тих країн, де ними розмовляють [3, с. 154].

Місце давніх мов у навчальних планах є даниною традиції, але практичного зиску з їх вивчення, якщо не йдеться про ті спеціальності, що мають безпосереднє відношення до них, ані школярі, ані вчителі сьогодні вже не бачать. Тож, кількість школярів, що вивчають давні мови, поступово скорочується, а години, що вивільняються, відводяться на вивчення сучасних мов.

Поняття "Zweitsprachenunterricht" ("навчання другої мови") використовується як спеціальний термін для позначення засвоєння другої мови робочими мігрантами, постколоніальними переселенцями, біженцями та дітьми цих груп населення під час організованого та неорганізованого навчання. Друга мова є другою не тільки за порядком вивчення, а й у її соціальному та комунікативному значенні. Це означає, що навчання другої мови відбувається в контексті білінгвальності та багатомовності суспільства, "у сенсі екзістенційної здатності людини до спілкування" [6, с. 243]. З точки зору способу засвоєння друга мова ближче до першої, тобто рідної, ніж до іноземної, тому що таке вивчення та засвоєння відбувається у контакті із суспільством цільової мови і без належної підтримки та регуляції процесу вивчення органами освіти, які у цьому випадку реагують на потреби суспільства, а не проводять свою власну політику.

При навчанні другої мови, як зауважують науковці, слід зважати на специфіку контингенту, який її вивчає. Він становить особливий тип тих, хто навчається, і вперше про нього заговорили у 70-х рр. XX ст. Це пов'язано з масовою міграцією 1960-х рр., коли до Німеччини прибули працівники з різних країн. На той час для цієї категорії не було передбачено іншомовної пропозиції, як не було і методики навчання таких учнів. Так, мігранти походили переважно із малорозвинутих, часто аграрних країн, тому досвіду вивчення іноземних мов у них, як правило, не було. Після прибуття до Німеччини сімей мігрантів, кількісно, а тим більше якісно, групи тих, хто вивчав німецьку як другу, змінилися. Присутність дітей іншомовного походження у дитячих садках і школах потребувала нових підходів до організації навчання мовам, а необхідність навчання дорослих, не тільки робітників, а і членів їх сімей, поставили нові завдання перед системою іншомовної освіти дорослих саме у сфері навчання другої мови, хоча, за свідченням Г. Барковскі, відповідних концепцій для якої не розроблено і донині [1, с. 158].

Інше питання, чому і у якому обсязі слід навчати мігрантів. З'ясовано, що орієнтуватися при цьому на загальноприйняті тести не можна, тому що механізми засвоєння, мотиви та мета вивчення відрізняються від звичайного вивчення іноземних мов. Вивченням питання чому і як вчити мігрантів і дітей іноземного походження займалися у Німеччині Б. Аренхолц, Г. Барковскі, Г. Вегенер, Н. Дітмар, хоча фундаментальних досліджень на сьогодні ще немає. Результати дають можливість сформулювати принципові положення щодо навчання другої мови, які зводяться до двох основних, а саме: розглядати специфіку навчання другої мови, зважаючи на неоднорідність контингенту, не можна як те, що заважає, а

розробляти концепції навчання слід з урахуванням фонових і мовних знань кожної групи і будувати вивчення на них німецької як другої мови. Такий підхід вимагає готовності педагогічних кадрів до толерантного ставлення до відхилень від мовної норми, конструктивного виправлення помилок, емпатії щодо комунікативних намірів та спрямування навчання на засвоєння мовних явищ, щоб забезпечити їх реалізацію.

Говорити про гомогенний характер тих, хто вивчає другу мову, на думку Г. Барковскі, теж не слід, тому що вихідна ситуація у школярів різного віку є несхожою. Зростання у білінгвальному середовищі є скоріше винятком, ніж правилом, і стосується насамперед тих, хто був народжений у Німеччині. Решта учнів сформувалися на ґрунті рідної мови і вивчення ними другої мови відбувається некеровано під час спілкування з однолітками у повсякденному житті та у перші роки перебування у школі. Більше того, на початку навчання кожна група не є однорідною і з погляду рівня знань німецької мови, що певним чином ускладнює процес навчання. Тож дослідники наполягають на початковому замірі рівня знань і виборі адекватної стратегії навчання. Звертається увага на зміст навчання. З одного боку, наголошується на тому, що не слід обмежувати учнів мінімальною кількістю навчального матеріалу, а з іншого – будь-яке навчання має відбуватися у певних рамкових умовах, відповідно до мети має відбиратися і навчальний матеріал, і його обсяги. Тож мають бути визначені актуальні для учнів комунікативні ситуації та теми, що потребують лексичного і граматичного заповнення.

Зважаючи на те, що учні походять з різних культур, при виборі та розробці навчального матеріалу слід зважати на таке:

– залучати до навчального процесу актуальні для учнів цієї групи питання інтеграції та міграції;

– орієнтуватися на потреби повсякденного спілкування і відповідно структурувати матеріал;

– пропонувати додатковий матеріал для поглибленого самостійного опрацювання з урахуванням інтересів учнів;

– враховувати специфіку процесу вивчення другої мови;

– використовувати попередній мовний досвід та мовні навички учнів;

– сприяти розвитку мовної уваги [1, с. 161].

Специфіка навчання другої мови потребує певної кваліфікації педагогічних кадрів, тож до змісту педагогічної освіти слід внести:

– лінгвістичні та соціолінгвістичні базові знання зі включенням контрастивних аспектів;

– теоретичні й емпіричні відомості про особливості засвоєння другої мови;

– теоретичні й емпіричні відомості про особливості протікання процесів міграції, акультурації та міжкультурного спілкування;

– знання та навички дидактико-методичного застосування специфічних засобів сприяння та інтенсифікації навчання другої мови;

– практичний досвід навчання другої мови у різних цільових групах.

Г. Барковскі зазначає, що сьогодні навчання другої мови відбувається за участі малопідготовлених педагогічних кадрів, які недооцінюють процеси перетворення одномовно-монокультурного суспільства на багатомовне та полікультурне [1, с. 162].

Специфічною ознакою іншомовної пропозиції Німеччини є наявність курсів, які розраховані на вивчення громадянами іноземного походження їх рідної мови. Вони відомі як "додаткове навчання рідної мови іноземців" (muttersprachlicher (Ergänzungs-) Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler), що свідчить про етимологію такої пропозиції. Сьогодні така назва видається не зовсім адекватною, тому що більшість тих, хто користується цією пропозицією, народилися у Німеччині та зростали у німецькомовному середовищі, засвоювали її в умовах, наближених до природних, але паралельно відбувався також і процес засвоєння мови батьків, тобто рідної мови в її загальноприйнятому розумінні. Не зовсім коректним є і використання атрибуту "додаткове", тому що в деяких школах існують курси рідної мови, які розглядаються як основна дисципліна, наприклад, у так званих "Regelschule". Не зовсім коректною є також і назва "мова походження" (Herkunftssprachenunterricht), тому що у багатьох школах цю дисципліну вивчають також і діти німецького походження.

Крім проблем, пов'язаних із визначенням поняття, існують також і певні труднощі з погляду дидактико-методичного забезпечення навчання другої мови через те, що вона позиціонується як дисципліна між навчанням рідної та іноземної мови.

Визначальною для дітей і молоді, що вивчають німецьку як другу мову, є та обставина, що вони, як і їх батьки, постійно перебувають у іншомовному середовищі, тож помітно відстають від своїх однолітків на батьківщині у сенсі набуття та розвитку навичок мовлення рідною мовою. Іншою вирізнювальною ознакою таких учнів є те, як вони використовують свою дво- та багатомовність. У таких випадках йдеться не тільки про імерсійне навчання, а й про розвиток мовної свідомості учнів, тому що на заняттях з рідної мови завжди проводиться паралель з німецькою, тож учні вчаться бачити відмінності, знаходити й усвідомлювати їх самостійно, а згодом і переносити ці навички на інші мови.

Іншою суттєвою ознакою є особлива увага до письмової форми мови та її норм, чим батьки під час родинного спілкування часто нехтують. Крім того, соціокультурний зміст і перспективи міжкультурного навчання відіграють під час навчання мови походження неабияку роль, тому що одним із завдань, які перед ним ставляться, є всебічний розвиток ідентичності та спроможності до подолання конфліктів у повсякденному житті мультикультурного суспільства.

Концепцій, які б відповідали вимогам сьогодення, як зазначає Е. Тюрманн, ще не розроблено, хоча проблема навчання мови походження постала перед системою мовної освіти ФРН ще у 60-ті рр. XX ст. Відтоді розпочалася перша з трьох фаз у розвитку дидактичних засад навчання мо-

ви походження. В цей період на підставі двосторонніх домовленостей між ФРН та країнами, з яких прибували робочі мігранти, навчання мови походження мало на меті забезпечення повернення робітників на батьківщину. Тож з погляду змісту навчання складалося з двох компонентів: розвиток компетенції щодо нормативного володіння мовою походження та навчання країнознавчим аспектам.

Друга фаза припадає на 1970-ті – початок 1980-х рр., коли після завершення політики залучення державою іноземців до роботи на підприємствах ФРН суттєвих змін зазнала також і політика щодо мігрантів, а через переселення до Німеччини сімей колишніх робочих мігрантів постала проблема їх інтеграції до суспільства. На тлі цих змін з'ясувалося, що наявні підходи до навчання мови походження є неактуальними, не відповідають вимогам часу і суперечать демографічним показникам. Більше того, колишні мігранти та їх сім'ї не планували повернення на батьківщину, а орієнтувалися на довгострокове перебування у ФРН. Крім того, міграційні процеси, пов'язані як із переселенцями з колишніх радянських республік, так і зі значною кількістю біженців, стали причиною того, що навчання мови походження мало тепер на меті – підготувати дітей іноземного походження до інтеграції у німецьке суспільство, закласти фундамент їх успішної соціалізації, підготувати до отримання документів про освіту та забезпечити подальше навчання й отримання професії. Нова педагогічна мета – підготувати молоде покоління до "існування" у Німеччині – досягалася не за рахунок повної асиміляції, а навпаки, за умов збереження національного коріння, без втрати ними їхньої мовної та культурної ідентичності.

Третя фаза розпочалася разом із послідовним і стрімким розширенням Європейського Союзу і появою домовленостей щодо європейського виміру в освіті, результатом чого стало розуміння, що "мовний та культурний плюралізм для Європи становить потужний ресурс, а школи мають усіляко сприяти його збереженню та розвитку" [7, с. 165]. Пропозиція мови походження з цього часу вже не розглядалася як тимчасовий захід подолання педагогічної кризи, викликаної міграційними процесами, а як концепція розвитку шкіл на шляху до багатомовності, згідно з якою, учні мають бути готовими до життя у суспільстві, позначеному мовною та культурною неоднорідністю, як у межах своєї країни, так і поза її межами.

Навчання мови походження відбувається у Німеччині на рівні початкового навчання та на першому ступені шкільної освіти обсягом до п'яти годин на тиждень. Якщо мова походження викладається як іноземна, то її вивчення відбувається протягом усього курсу навчання у школі до отримання документа про середню освіту. Характерною ознакою є те, що до викладання залучаються носії мови.

Важливо також, що сьогодні мова походження пропонується як додаткове навчання або як предмет за вибором, що відображено у навчальних планах шкіл, а відокремлене навчання дітей іноземного походження є сьогодні досить рідкісним явищем.

Поряд із загальною тенденцією навчання мови походження Е. Тюрманн називає ще одну. Мова йде про школи, що організують навчальний процес за концепцією “two-way immersion”, згідно з якою групи комплектуються таким чином, щоб учні, котрі входять до їх складу, походили з різних мовних контекстів, наприклад, німецько-італійські початкові школи або державні європейські школи [7, с. 166].

Що стосується навчання мови походження як додаткової пропозиції, то воно представлене декількома типами, а саме, як навчання:

– організоване мовною спільнотою у вихідні, під час канікул, часто з релігійно-культурним змістом;

– організоване з ініціативи та за підтримки дипломатичних представництв або культурних центрів;

– за підтримки освітніх установ державного підпорядкування;

– спрямоване на визначення рівня знань, що відображено у документі про освіту та знаходиться під контролем освітніх установ ФРН.

Зважаючи на федеративний характер устрою Німеччини та відносну самостійність земель у вирішенні освітніх питань, помітні відмінності в організації навчання мови походження у різних регіонах країни.

У царині навчання мови походження існують декілька проблем, які потребують вирішення. З огляду на традиції національної системи шкільної освіти, яка починаючи з XIX ст. орієнтувалася виключно на гомогенний, одномовний характер учнів, питання навчання інших мов як рідних ще й досі у деяких регіонах позбавлене належної уваги. Нарікають на перевантаження учнів через додаткові заняття, а також на недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів для роботи з таким контингентом. Крім того, і представники німецької сторони, і представники дипломатичних представництв, що залучені до організації навчання мови походження, скаржаться на брак коштів, кожен зі свого боку підкреслюючи важливість німецької як другої для процесу інтеграції, а мови походження як інструменту збереження національної, культурної та мовної ідентичності, тоді як іноземці у Німеччині не мають альтернативи: вони потребують кваліфікованого навчання обох мов.

Висновки. Німеччина однією з перших відреагувала на ті виклики, які виникли у зв’язку з новими соціально-політичними умовами, на тлі євроінтеграції, міграції та зміщення пріоритетів у вивченні іноземних мов. Це позначилося на іншомовній пропозиції, насамперед, щодо появи у навчальних планах шкіл дисциплін “Німецька як друга мова” та “Мова походження”. Традиційні для системи шкільної освіти давні мови поступово втрачають свої позиції. На тлі тотального домінування англійської як мови міжнародного спілкування у школах пропонуються інші іноземні мови, ті, що мають статус світових, а також мови сусідів і мови економічно розвинутих країн. Зважаючи на вимоги Ради Європи щодо збереження мовного розмаїття, впровадження концепції багатомовності та розширення мовної пропозиції Німеччина намагається створити оптимальні умови як для вивчення іноземних мов (рідна + дві іноземні) громадянами німецького по-

ходження, так і іноземцями, залучаючи до цього не тільки власні ресурси, а й дипломатичні представництва. Навчання мовам походження та німецької як другої відбувається у різний спосіб, на різних етапах освіти, з використанням як державного ресурсу, так і із залученням культурних і релігійних установ. Значна увага приділяється розробці теоретико-методологічних і дидактичних засад навчання німецької як другої та як мови походження, що є перспективним напрямом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Barkowski H. Zweitsprachenunterricht / H. Barkowski / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5 Auflage. – Tübingen, Basel: A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 157–162.
2. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen ; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
3. Meissner F.-J. Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht / F.-J. Meissner / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 151–156.
4. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit / S. Fürstenau, M. Gomolla. – Wiesbaden : VS Verlag Springer Fachmedien GmbH, 2011. – S. 217.
5. Nickel R. Didaktische Bezüge zwischen den alten und den neuen Schulsprachen – aus der Sicht des Lehrers der Alten Sprachen / R. Nickel // Die neueren Sprachen. – 1985. – № 84. – S. 403–415.
6. Stötling-Richert W. Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und interkulturelle Pädagogik / W. Stötling-Richert // Deutsch lernen. – 1996. – № 3. – S. 238–248.
7. Thürmann E. Herkunftssprachenunterricht / E. Thürmann / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5 Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 163–168.

Гаманюк В.А. Особенности иноязычного предложения в системе образования ФРГ в контексте евроинтеграции

В статье рассматриваются особенности иноязычного предложения в системе образования ФРН, прежде всего в школах и в системе образования взрослых, в контексте евроинтеграционных процессов и мультикультурного характера современного общества.

Ключевые слова: иноязычное образование, языковое образование, немецкий как второй язык, язык происхождения, многоязычие, обучение иностранцев.

Hamanyuk V. Specific of Foreign Language Proposition in the Educational System of Germany in the Condition of European Integration

The article deals with the question of definition of the specific of foreign languages proposition in the educational system of Germany taking into account the integration processes and multicultural character of the society.

Key words: foreign languages education, languages education, German as the second languages, the native languages, multilingualism, teaching of migrants.

УДК 37.0181:37.03:17.0221(045)

О.Г. ГОРШКОВА

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В СІМ'Ї

У статті розглянуто питання про роль ціннісних орієнтацій у житті людини, їх вплив на її життєдіяльність і поведінку. Проаналізовано етапи формування ціннісних орієнтацій особистості дитини в сім'ї.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, система взаємодії особистості, чотири способи формування ціннісних орієнтацій, сімейні традиції, етична основа дорослості особистості, соціокультурно-моральний досвід родини.

Розвиток сучасного суспільства зумовлений докорінними змінами в політичній, економічній і духовно-моральній сферах життя людини. Останні десятиріччя XX ст. характеризуються переходами до нових соціально-економічних умов життя, змінами в духовно-моральному кліматі суспільства, що відкриває можливості для переосмислення цінностей, ціннісних орієнтацій і ціннісних відносин, які існували раніше, висунення нових проблем, пошуку їх вирішення. Як бачимо, проблема вивчення ціннісно-смислової сфери особистості дитини набуває більш комплексного характеру, стає предметом різних соціальних дисциплін і є важливою галуззю досліджень, розташованою на стику різних галузей знання про людину: філософії, соціології, психології, педагогіки. Вона включає в себе два основних компоненти – ціннісні орієнтації та систему особових сенсів. Обидва компоненти тісно стикаються з вивченням людської поведінки. У науковій літературі можна знайти певну кількість праць, присвячених як проблемам цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, так і питанням сімейних відносин як основи формування ціннісних орієнтацій. Так, сутності ціннісного феномену та його ролі в регуляції соціальної поведінки особистості присвячені праці М.І. Бобневої, В.В. Гречаного, І.С. Кона, У. Томаса та ін. Ціннісні орієнтації як компонент психологічної структури особистості розглядаються у працях Б.Г. Ананьєва, В.М. Мясищева, Є.Ф. Рибалко. Проблему співвідношення сімейних і позасімейних цінностей особистості досліджують С.І. Голод, Д.Г. Олсон, Т.М. Трапезнікова, О.Г. Харчев. Специфіку ціннісних орієнтацій і уявлення про сім'ю вивчають Ю.Є. Альошина, М.Г. Марковська, Є.В. Фатєєва тощо.

Аналізуючи їх праці, дійшли висновку, що сім'я як важливий інститут соціалізації підростаючого покоління не може залишатися осторонь від цих змін. Багато сімей не можуть пристосуватися до нових умов сучасності, сформувати захисні механізми, щоб не спричинити дезорганізацію сімейного укладу життя, не порушити морально-етичні норми та традиції, що призводять до конфліктів, які сприяють розлученню, виникненню насилля та жорстокості між членами родини. Посилилася соціальна тенденція усунення багатьох батьків від вирішення питань виховання й особистісного розвитку дитини, що призвело до зростання кількості соціальних дітей – сиріт при живих батьках.

Отже, сучасна сім'я суттєво відрізняється від сім'ї минулих часів не тільки іншою економічною функцією, а й докорінними змінами своїх емоційно-психічних функцій.

Вона є персональним середовищем життя й розвитку дітей, підлітків, юнаків, якість якого визначається певними параметрами. Вони такі:

– соціально-культурні – освіченість батьків, їх участь у житті суспільства (в багатьох сім'ях відсутній культ знань, книги, а звідси – культурних цінностей);

– соціально-економічні – матеріальне благополуччя та зайнятість батьків на роботі (більшість батьків не має роботи, матеріальне благополуччя сімей нижче за прожитковий мінімум);

– техніко-гігієнічні – умови проживання, обладнання приміщення, особливості способу життя.

Саме сьогодні як ніколи постає питання про роль і функції сім'ї не тільки в розвитку особистості дитини, у формуванні в неї життєво-ціннісних орієнтацій, а й у розвитку всього суспільства. Тому спостерігаються нетипові в багатовіковій практиці відносини поколінь у сім'ї: батьки звертаються за консультацією до неповнолітніх дітей із життєвих питань, корегуючи крізь них свої уявлення про реальні цінності сучасного українського суспільства. Діти більше готові сприймати все нове, тому краще адаптуються до сучасних змін розвитку суспільства та стають провідниками сучасних цінностей у сферу сім'ї. Тоді сім'я адекватно транслює цінності та ціннісні орієнтації, які є базові для соціуму та формують його єдність.

Незважаючи на намагання ввести програму "Ювінал", сім'я залишається основою в суспільстві. Тому й виховний вплив родини на формування й етнізацію особистості, на щоденне наше буття переоцінити неможливо. Ось чому проблема, яка порушується в статті, є актуальною та своєчасною.

Мета статті полягає в розкритті етапів формування ціннісних орієнтацій дитини в сім'ї.

Відомо, що система *ціннісних орієнтацій* визначає змістовну сторону спрямованості особистості дитини та становить основу її світогляду, життєвої концепції, її відносин з навколишнім світом і мотивації життєдіяльності. Міра розвиненості ціннісних орієнтацій, особливості їх становлення дають змогу робити висновок про рівень розвинутості [2]. Але перш ніж говорити про формування ціннісних орієнтацій, треба розкрити значення цього поняття. Як зазначається в посібниках із соціальної психології, ціннісні орієнтації – складне утворення, в якому можна виділити три основні компоненти: когнітивний, емотивний і поведінковий. *Когнітивний* – це елемент знання; *емотивний* – емоційна складова, яка випливає з оцінювання; *поведінковий* – пов'язаний із реалізацією ціннісних орієнтацій у поведінці людини [4, с. 96]. Отже, ціннісні орієнтації належать до важливих компонентів структури особистості. Вони визначають її життєву позицію, перспективи розвитку та сприяють створенню програми життєдіяль-

ності. Треба зауважити, що розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості, показник міри соціальності. Стійка та несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює такі якості особистості, як: цілісність, надійність, вірність певним принципам і ідеалам, здатність до вольових зусиль заради цих ідеалів і цінностей, активна життєва позиція. Нерозвинутість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму, непослідовності поведінки, панування зовнішніх стимулів у внутрішній структурі особистості. Отже, ціннісна орієнтація може бути спрямована як на справжні, високі цінності, так і на хибні, навіть на "антицінності".

Слід відзначити, що ціннісні орієнтації як предмет психологічного дослідження базується на пересіченні двох великих наочних галузей: мотивації і світоглядних структур свідомості, які виявляються в поведінці особистості в будь-яких умовах [3]. Наприклад, установки дитини на конкретну поведінку в певних ситуаціях (поступитися місцем у транспорті людині похилого віку), соціальні стереотипи (при зустрічі з молодими "неформалами" перейти на іншу сторону вулиці, щоб уникнути неприємностей); цінності особистості, які визначають напрями та якісний зміст діяльності людини (участь у благодійних акціях). Спираючись на приклади, можна сказати, що регулятори поведінки, які належать до особистих факторів, дають змогу вибирати способи діяльності як схожі на поведінку інших людей (збігання стереотипів, цінностей), так і ті, що відрізняються від інших, тобто в цьому випадку дитина керується особистими перевагами, які формуються в неї протягом життя.

Тут виникає важливе запитання: "А чому діти роблять те, що вони роблять?". Дати відповідь на це запитання можна через систему взаємодії особистості з навколишнім світом, яку надав Д.О. Леонтьєв.

Перша відповідь на запитання: "Тому що я хочу". Це логіка задоволення потреб. У мене є бажання, потяг, їх треба задовольнити.

Друга відповідь – логіка поведінки, логіка реагування на стимул: "Тому що він почав першим".

Третя відповідь: "Тому що я завжди…". Це логіка схильності, стереотипу, диспозиції. З нею пов'язані такі поняття, як: "характер", "стиль", "установа", "навченість". Треба зазначити, що більша частина життя проходить саме за цією логікою.

Четверта відповідь: "Тому що всі так роблять". Це логіка соціальної нормативності, соціальних очікувань. Вона розширює контекст діяльності, враховуючи те, чого немає тут і тепер, пов'язана з поширенням контексту життєдіяльності, зі включенням значущих соціальних груп у життєву структуру цих відносин.

П'ята відповідь: "Я це зробив, тому що мені це важливо". Це логіка сенсу або життєвої необхідності. Дія, яка впливає на сенс, впливає на всю систему взаємовідносин. Це поведінка, яка враховує далекі перспективи.

Шоста відповідь: "А чому і ні?". В ній відображається логіка вільного вибору. Вона відображає міру зрілості як основну диференціально-психологічну характеристику [3, с. 155–156].

Обґрунтовуючи вищесказане, визначимо основні особливості ціннісних орієнтацій у регуляції поведінки.

Ціннісні орієнтації відображають ставлення особистості до життя, цінностей, її життєву філософію та цілі.

Внутрішні мотиви дитини, які спонукають її до дії, завжди співвідносяться з її системою цінностей. І водночас зміст поведінки буде контролюватися ціннісними орієнтаціями.

Ціннісні орієнтації визначають поведінку особистості та життєві сценарії, тому що під час свого розвитку вона більш вибірково сприймає цінності, які існують у суспільстві, вибираючи ті, які їй більше підходять.

На це треба звертати увагу при піднесенні значущості родинного виховання у формуванні ціннісних орієнтацій особистості дитини.

Ми визначилися, що сім'я – головний інститут з формування ціннісних орієнтацій і умова повноцінного розвитку покоління, що підростає. Підтвердженням цього є слова професора А.Г. Харчева про те, що "…сім'я – це мала соціальна група, система відносин подружжя, батьків і дітей, у якій дитина набуває свій перший досвід, опановує знання, способи поведінки, нормативні та ціннісні уявлення. У сім'ї вона знайомиться зі звичаями та традиціями, які сприймаються його батьками, представниками старшого покоління, як зі звичним. Вона становить основу духовного та морального розвитку людини як домінантного чинника формування ціннісних орієнтацій дитини" [6, с. 121]. Слід підкреслити, що тут недостатньо тільки одного розуміння батьками та родиною своєї ролі в цій нелегкій справі. Необхідно відповідний рівень моральної, естетичної, правової культури самої родини як середовища та суб'єкта ціннісного виховання. Саме батьки всіляко сприяють формуванню в дітей національної свідомості та самосвідомості, національного менталітету. Їх призначення в перетворенні культури як системи духовно-моральних цінностей в індивідуальну культуру особистості та поведінку дитини, передачі в їх свідомість і почуття цінностей, розвиток на цій основі потреб, інтересів, мотивів, звичок, формування загальнолюдських цінностей, високої моральної позиції та постійного прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. Отже, на відміну від суспільного, родинне виховання засноване на відчуттях любові, взаємної пошани. Саме вони визначають етичну основу дорослості [1, с. 102–109].

Звідси можна дійти висновку, що найважливішою функцією родини у формуванні ціннісних орієнтацій дитини є закладання етичного фундаменту її особи: засвоєння нею простих норм моральності (доброзичливості, правдивості, чуйності), емоційно-ціннісних уявлень і етичних відчуттів. Саме в сім'ї вона набуває навичок спілкування з близькими людьми, отримує уроки любові до старших, співчуття, взаєморозуміння, іншими словами, проходить школу безпосереднього практичного гуманізму у відносинах з людьми.

І якщо на ранніх етапах становлення сім'я щось недодала в цьому плані, несформованість етичних цінностей і етичних відчуттів, що станов-

лять основу ціннісних орієнтацій, може позначатися впродовж всього життя, виявляючись у нездатності до глибоких почуттів дружби, любові, співчуття, патріотизму тощо. Не менш важливе значення у формуванні ціннісних орієнтацій дитини має сімейний клімат, який базується на емоційних відносинах між батьками, що визначається особливостями сімейного впливу на всіх членів родини. Відомо, що позитивні відносини між ними сприяють розвитку співпраці та вищому рівню організації будь-яких сторін сімейного життя. Психологи визначають чотири способи, за допомогою яких батьки намагаються вплинути на формування ціннісних орієнтацій своєї дитини.

Моралізування. Щось визначається батьками гарним, а щось поганим. При цьому використовується будь-який авторитет, на який можна посилатися, підкріпляючи свої слова.

Особистий приклад. Батьки намагаються вести себе відповідно до своїх переконань, сподіваючись, що діти будуть вчитися на їх досвіді та користуватися їх прикладом.

Невтручання. Дітям дозволяється вести себе так, як їм заманеться: не коментуючи їх вчинки та не втручаючись у їх справи.

Допомога при виборі ціннісної орієнтації. Батьки допомагають дітям у виборі тих цінностей, які більше відповідають нормам сучасності, суспільства, навколишнього середовища, звертаючи увагу на їх користь і адекватність конкретній ситуації, ніж на необхідність дотримуватися застарілих правил і засад.

Саме допомога при виборі цінностей дає змогу дітям зрозуміти особисту значущість, підвищити свій авторитет, замислитися над правильністю вибору та поведінки в будь-якій ситуації, а також зробити батьків своїми соратниками й близькими друзями.

Вивчаючи фактори родинного виховання, які впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості, не можна не сказати про характеристики особистості батька та матері, риси їх характеру, спосіб життя та батьківський авторитет. Так, на думку В.О. Сухомлинського, "…ніщо так не захоплює підлітків, ніщо з такою силою не будить бажання стати кращим, як розумна, інтелектуально багата та щедра доросла людина" [5]. Ці фактори можуть впливати на процес формування ціннісних орієнтацій таким чином:

– бути взірцем поведінки для дитини;

– стати авторитетом, а може, й ідеалом, підвищуючи при цьому ефективність впливу на особистість.

Говорячи про формування ціннісних орієнтацій особистості, не можна обминути питання сімейних традицій. Спираючись на праці видатних учених-педагогів В.І. Алексєєва, Ш.О. Амонашвілі, П.П. Блонського, Л.В. Красномовця, А.С. Макаренка, М.Г. Стельмаховича, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського ми дійшли висновку, що всі родинні традиції та звичаї можна умовно поділити на три групи залежно від їх цільової установи (див. табл.).

Таблиця

Характеристика родинних традицій і звичаїв

Групи звичаїв і традицій	Мета
1	Спрямована на формування відповідного ставлення до батьків. До них відносять: родинні зв'язки та міцні родинні відносини; відчуття вдячності батькам, шанобливе ставлення до батька та матері, шанування рідної домівки, сумісне проживання батьків з дітьми, відповідальність дітей за благополуччя батьків у похилому віці, усиновлення дітей-сиріт родичами
2	Визначає ставлення до дітей: відповідальність старших дітей за виховання молодших; взаємодопомога родичів і відповідальність їх за навчання та виховання дітей-сиріт; вимогливість до дітей
3	Сприяє формуванню відповідного ставлення до загальноприйнятих ціннісних норм. До них належить: повага до старших, однолітків; скромність, ввічливість, гостинність, повага до праці; культ родини, Вітчизни; культура мовлення

Отже, соціокультурно-моральний досвід родини з формування ціннісних орієнтацій спирається на такі принципи, як:

– *трансляція духовно-моральної спадщини від одного покоління до іншого.* До нього входить: рідна мова, моральний приклад, поважливе ставлення один до одного в родині, патріотизм, мужність, любов до Вітчизни, святість сім'ї та родинних зв'язків, кодекс гідності, толерантність;

– *трансляція культурних цінностей*: виховання ціннісного ставлення до предметів матеріальної, духовної культури, навколишнього середовища, виховання здорового способу життя на прикладах фізичного вдосконалення, краси, доброчинності;

– *трансляція етичних норм:* поведінка в суспільних місцях, дотримання ритуалів і церемоніалів, участь в обрядово-культових святах.

Висновки. Підбиваючи підсумок, можна зазначити, що система ціннісних орієнтацій починає формуватися з дитинства під впливом родини. Ось чому великого значення треба приділяти саме родинному вихованню, підвищенню культури батьків шляхом читання психолого-педагогічної літератури, залучення їх до участі в лекторіях, круглих столах, семінарах, присвячених питанням розвитку та виховання їх дитини. Ми визначили, що ціннісні орієнтації особистості по-різному виявляються в будь-яких життєвих ситуаціях і впливають на її поведінку. Але з упевненістю можна сказати, що вибираючи стиль поведінки або спосіб дії в конкретній ситуації, дитина буде спиратися на систему тих ціннісних орієнтацій, які були сформовані в сім'ї.

Список використаної літератури

1. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 2001. – С. 102–109.

2. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

4. Основи соціальної психології : навч. посіб. / О.А. Донченко, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Хазратова та ін. ; за ред. М.М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2008. – С. 96.

5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К., 1978. – 581 с.

6. Харчев А.Г. Социология воспитания / А.Г. Харчев. – М., 1990. – С. 121.

Горшкова О.Г. Формирование ценностных ориентаций личности ребенка в семье

В статье были рассмотрены вопросы о роли ценностных ориентаций в жизни человека, их влияние на его жизнедеятельность и поведение. Проанализированы этапы формирования ценностных ориентаций личности ребенка в семье.

Ключевые слова: ценностные ориентации, система взаимодействия личности, четыре способа формирования ценностных ориентаций, семейные традиции, этическая основа взрослости личности, социо-культурно-нравственный опыт семьи.

Horshkova O. Forming of child personality's value understandings in a family

The questions of the functioning of the human life's value understandings, their influence on the human's vital functions and behavior were examined in this work. The stages of the forming of the value understandings of the child's personality in the family were analyzed.

Key words: the value understandings, a personality interaction system, four methods of the value understandings' functioning, family traditions, an ethical basis of the personality's adulthood, a sociocultural and moral experience of the family.

УДК 378

С.В. ГУСЕЛЬНИКОВА

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано американський досвід формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців, визначено її складові, критерії сформованості та шляхи залучення позитивного досвіду до вітчизняної системи вищої професійної освіти.

Ключові слова: інформаційна компетентність, формування інформаційної компетентності, ключові компетенції інформаційної компетентності студентів, критерії сформованості інформаційної компетентності.

Реформування вищої професійної освіти є необхідністю сьогодення, що зумовлена світовими тенденціями глобалізації, міжнародної інтеграції та переходом від індустріального до інформаційного суспільства. Нові вимоги, які суспільство висуває до сучасних фахівців, мають бути відображені у вимогах і критеріях до студентів вишів. А це, у свою чергу, потребує перегляду змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням підготовки студентів до роботи на міжнародному ринку праці, в умовах відкритої конкуренції з випускниками зарубіжних вишів, можливість продовжувати своє подальше навчання та особистий розвиток в інших країнах або дистанційно.

Останнім часом особливої актуальності у сфері української та російської педагогіки набула проблема формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців (В. Акуленко, Н. Баловсяк, М. Близнюк, Т. Богданова, Л. Васильєва, А. Вишняков, С. Гунько, М. Дзугоєва, О. Значенко, О. Ільків, О. Кизик, С. Малярчук, О. Нікулочкін, О. Повідайчик, О. Пометун, І. Смирнова, О. Снігур, О. Суховірський, О. Толстих, С. Трубачова, А. Фіньков, А. Хуторськой, О. Шиман). Існує ряд зарубіжних досліджень процесу формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців (The Academic Senate for California Community Colleges, Association of College and Research Libraries, The California ICT Digital Literacy Leadership Council) та майбутніх фахівців права П. Абдулаєвої, Є. Вертеннікова, О. Гаврилова, Т. Гюльмагомедової, І. Кулантаєвої, Є. Мещерякова, А. Мірзаєвої. Їх аналіз виявив існування двох підходів до визначення цього поняття. За визначенням прихильників другого, більш відповідного реаліям сучасності, на нашу думку, інформаційна компетентність – це нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації, її відбору, засвоєння, переробки, трансформації й генерації, готовність виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності з використанням технологічних засобів, на основі когнітивного, операційного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивного компонентів (А. Семенов та ін.). Крім того, важливе місце посідають мотивація до отримання інформації, знання її джерел і вміння використовувати їх відповідно до ситуації (високотехнологічні носії, особисте спілкування, засоби масової інформації та комунікації, друковані літературні та наукові

джерела тощо), вміння аналізувати, відбирати та синтезувати, адекватно використовувати та передавати, створювати інформацію [1].

Аналіз визначень європейських та американських дослідників інформаційної компетентності доводить, що володіння комп'ютерними технологіями є лише одним зі шляхів її формування та розвитку. Існує низка програм з формування інформаційної компетентності студентів у вишах Америки та Європи, які мають багаторічний досвід роботи в цьому напрямі.

Суперечність полягає в необхідності підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах глобалізації та міжнародної інтеграції у всіх галузях і сферах суспільного життя, до конкурентних умов роботи поряд із зарубіжними спеціалістами та відсутності ґрунтовного дослідження досвіду формування інформаційної компетентності у вищій школі за кордоном, зокрема Америці, оскільки саме там проблема формування інформаційної компетентності набула статусу державної та потрапила в поле зору державних установ, а саме: адміністрації А. Шварценеггера.

Мета статті – проаналізувати досвід формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців в американських вишах та визначити шляхи втілення позитивних здобутків у вітчизняній педагогіці.

Для реалізації мети поставлено такі завдання:

– проаналізувати визначення інформаційної компетентності авторами;

– визначити місце інформаційної компетентності в системі американської вищої школи;

– дослідити критерії оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності в американських студентів;

– встановити види й форми діяльності студентів з формування інформаційної компетентності та програми їх підтримки;

– запропонувати шляхи використання досвіду американських вишів з формування інформаційної компетентності в системі вітчизняної вищої професійної освіти.

Перші дослідження поняття інформаційної компетентності в Америці з'явилися ще на початку 80-х рр. XX ст. Саме цей період був відзначений в американській історії початком масового використання комп'ютерів та інформаційних технологій (далі – ІТ). Зважаючи на те, що призначенням перших комп'ютерів було збирати, обробляти та зберігати дані, інформацію, у зв'язку з втратою семантики слова "інформаційний" у нашій країні до інформаційних технологій стали відносити все те, що мало стосунок до комп'ютерів. Первинне значення інформації в цьому хаосі загубилося. Однак автори американських досліджень, починаючи з кінця 1980-х рр. XX ст., розглядають інформаційну компетентність не тільки як сукупність знань, умінь і навичок користуватися електронними засобами та програмним забезпеченням до них для отримання, обробки та зберігання інформації. За їх визначенням, інформаційна компетентність – це перелік навичок, необхідних майбутнім фахівцям для:

– постановки проблеми дослідження;

– віднаходження необхідної інформації з різних галузей (дисциплін);

– використання технологічних засобів для розміщення та здобуття необхідної інформації;

– організації інформації;

– аналізу та обробки інформації;

– спілкування з використанням інформаційних технологій;

– розуміння етичних і правових аспектів інформації та інформаційних технологій;

– розвитку інформаційної компетентності протягом усього життя [2].

У документі "Інформаційна компетентність у каліфорнійських коледжах", прийнятому Академічним сенатом об'єднання коледжів Каліфорнії, *інформаційна компетентність* визначена як *здатність знаходити, оцінювати та використовувати інформацію в усіх її можливих форматах*. Вона об'єднує бібліотечну грамотність, методи дослідження та технологічну грамотність. Інформаційна компетентність включає передбачення етичних та юридичних наслідків роботи з інформацією та потребує застосування як критичного мислення, так і навичок спілкування, тобто злиття всіх цих компонентів [3].

Зважаючи на важливість інформаційної компетентності, Академічний сенат відніс її до переліку обов'язкових складових готовності випускника. Була розроблена програма наступності формування й удосконалення інформаційної компетентності студентів коледжів, університетів – вишів різних ступенів. Академічні ради вишів на місцях уклали детальний план організації та реалізації формування інформаційної компетентності своїх студентів з урахуванням особливостей педагогічного процесу свого закладу. Завдяки цьому кожен студент, що має намір вступити до навчального закладу чи перейти до нього під час навчального процесу знає заздалегідь вимоги до рівня його інформаційної компетентності та критерії її оцінювання.

Результатом багаторічних досліджень та експериментів стали програми співпраці наукових бібліотек з вишами, програми дистанційної освіти студентів завдяки доступу до електронних ресурсів бібліотек і вишів. Дослідники з університетів штату Огайо визначили п'ять базових концептів інформаційної компетентності студентів. Так, інформаційно компетентний студент має володіти такими ключовими компетенціями:

– визначати походження та ступінь необхідності інформації;

– віднаходити ефективний і доступний шлях отримання необхідної інформації;

– критично оцінювати інформацію та її джерела, включати обрану інформацію до своїх базових знань і системи цінностей;

– індивідуально чи у групі ефективно використовувати інформацію для досягнення специфічних цілей;

– усвідомлювати економічні, правові та соціальні аспекти використання інформації й отримувати доступ і використовувати інформацію етично та легально [4].

Отже, саме поняття інформаційної компетентності / грамотності розглядається як здатність студентів розуміти, що від них вимагають у дослідному проекті, здатність віднаходити матеріали, які відповідають їх темі, якісно й адекватно оцінювати їх [5].

На сьогодні інформаційна компетентність визнана важливою складовою готовності студентів до навчальної та професійної діяльності. Тому для її успішного формування була розроблена стратегія розроблення й укладення моделі формування та розвитку інформаційної компетентності студентів, обговорена та прийнята Асоціацією коледжів. Моделі були укладені з урахуванням різних базових цілей і шляхів їх досягнення. Апробація самих моделей була поділена між коледжами різних університетів країни, на базі яких були сформовані тестові групи. Стратегія складається з визначених етапів:

– планування попереднього процесу добору моделі;

– використання дослідження для визначення ефективної моделі;

– визначення міжпредметного зв'язку для формування зазначеної грамотності;

– підсумовуюча реформа загальної освіти;

– поетапне виконання;

– узагальнення від планування до реалізації.

Реалізація моделей здійснювалася в різних вишах: Diablo Valley, Glendale Community College, Cabrillo College, Cuyamaca College, Santa Rosa Junior College, Merced College. Під час реалізації було розроблено рекомендації для місцевих вчених рад (сенатів), визначено ресурси впровадження, підготовлено супровід для дисципліни та штату, відібрано студентів, розроблено впровадження реалізації й розвитку, замовлення оцінювання та огляду, рецензування результатів експерименту. Для детального дослідження етапів формування інформаційної компетентності кожне з поетапних завдань закріплено за окремим вишем:

1. Як спланувати та подати концепцію спільноті коледжу.

2. Провести відбір на основі дослідження.

3. Реалізувати стратегії за формами роботи:

– автономна діяльність вишу;

– у співробітництві з іншими вишами;

– на основі навчального комплексу, що передбачає "вливання" студентів;

– інтеграція (об'єднання) навчальних закладів;

– тематичні семінари.

Наступним кроком було відкриття системи інтерактивних аудиторій, проведення лекційних і практичних занять за допомогою "скайпа". Навчальні заклади об'єдналися за різними принципами: інтеграції, асоціації з власною академічною радою, рівноправного партнерства на основі співпраці чи спільних інтересів в одній або декількох сферах. Плюсом таких об'єднань є те, що:

– їх діяльність не обмежена географічними рамками, вони можуть об'єднувати виші з різних країн, континентів, але професорсько-викладацький склад бере участь у зовнішньому освітньому процесі не змінюючи свого місця перебування;

– студенти та викладачі мають можливість обмінюватися досвідом зі своїми колегами, брати участь у спільних дослідженнях та обирати місце більш плідної дослідної роботи не навмання, а за попереднім аналізом та досвідом співпраці з вишем, що стимулює навчальні заклади до конкурентної боротьби;

– зникнення кордонів і географічних, мовних, культурних обмежень у навчально-виховному процесі дає студентам можливість бути готовими до професійної діяльності, не обмеженої всіма цими аспектами, що робить майбутніх фахівців конкурентоспроможними на світовому ринку праці.

Одним із таких прикладів є Асоціація університетів під егідою Магдебурзького, до складу якої входять і університети Південної Америки.

Навчальні програми передбачають різні форми роботи студентів з метою формування інформаційної компетентності: індивідуальна, групова, зі змінними групами, самостійна. Існує шість стандартних видів роботи, які включають різні види навчальної діяльності студентів:

– визначення та обґрунтування необхідності інформації;

– визначення різних видів та форматів потенційних джерел необхідної інформації (книги, періодика, веб-сайти);

– визначення витрат та переваг отримання інформації;

– оцінювання адекватних джерел та обсягу необхідної інформації;

– відбір відповідних методів та пошукових систем для отримання інформації;

– проектування та реалізація ефективної пошукової стратегії;

– отримання інформації засобами інтернет-пошукових технологій;

– уточнення / переоцінка стратегії пошуку;

– запис й організація інформації та її джерел;

– виділення головного в зібраній інформації;

– оцінювати й обговорювати зібрану інформацію;

– порівняння нових знань з уже існуючими та їх синтез для створення нової концепції;

– визначення та визнавання законів, що регулюють використання й доступ до джерел інформації та охоронні заходи.

Підсумовуючий контроль здійснюється у формі іспиту, де студенти повинні виявити такі навички:

– точно визначати мету пошуку;

– створювати тезовий виклад інформації;

– розвивати головні ідеї проекту;

– визначати адекватні джерела інформації;

– оцінювати якість джерел інформації;

– використовувати результати дослідження та змінювати стратегію пошуку за необхідності [6].

Висновки. Варто наголосити, що використання позитивного американського досвіду у вітчизняній системі вищої професійної освіти є реальною метою. Необхідними складовими реалізації цього проекту повинні стати вітчизняні програми комплексного підходу, взаємодоповнення програм вишів різних ступенів акредитації, ознайомлення студентів з основними принципами роботи з інформацією, а саме: правовим та етичним, та їх вільний доступ до баз інформації в наукових, навчальних і галузевих бібліотеках та каталогах, готовність викладачів до таких видів роботи.

Підсумовуючи, варто наголосити, що зарубіжний досвід формування та розвитку інформаційної компетентності студентів як майбутніх фахівців дуже великий. Багаторічний досвід реалізації програм, аналіз різних форм роботи, співпраця вишів та їх комплексів – значна база для використання цих здобутків у вітчизняній системі. Його інтеграція до вітчизняної системі вищої професійної освіти є перспективним питанням і вартим уваги педагогів.

Список використаної літератури

1. Гусельникова С.В. Концептуальні підходи до визначення поняття інформаційної компетентності / С.В. Гусельникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко. – С. 256–261.

2. Information Competency Graduation Requirement [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://asccc. org/node/181296.

3. Learning the Art of the Archive [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.library.ucla.edu/development/1657.cfm.

4. Alden Library Computer Resources [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.library.ohiou.edu/serv/computers/software.html.

5. Information Competency and Ohio University's Libraries [Електронний ресурс]: http://www.library.ohiou.edu/inst/infocomp.html.

6. Guidelines & Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. ala.org/acrl/standards.

Гусельникова С.В. Американский опыт формирования информационной компетентности будущих специалистов

В представленной статье проанализирован американский опыт формирования информационной компетентности будущих специалистов, определены её составляющие, критерии сформированности и пути внедрения позитивного опыта в отечественную систему высшего профессионального образования.

Ключевые слова: информационная компетентность, формирование информационной компетентности, ключевые компетенции информационной компетентности студентов, критерии сформированности информационной компетентности.

Huselnykova S. U.S. experience in formation of information competency of future professionals

In the present article we have analysed the U.S. experience in the information competency formation of future professionals, defined its components, the criteria of formation and ways of implementation positive experience in the Ukrainian system of higher professional education.

Key words: information competency, formation of information competency, key competencies of students information competency, criteria of information competency formedness .

УДК 796.071.4:378(4)

Є.А. ЗАХАРІНА

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті охарактеризовано та розглянуто діяльність основних ВНЗ Європи, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури. Визначено основні дисципліни, які вивчають студенти за кордоном. Наведено терміни навчання в бакалавраті та магістратурі.

Ключові слова: бакалавр, магістр, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури.

Кожна нація зосереджує зусилля на високоякісній професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, тому що можливість набуття професійного досвіду при навчанні дає студентам змогу продемонструвати свої досягнення випускника як стандарту вчителя. При аналізі та уточненні змісту навчальних планів підготовки майбутніх учителів фізичної культури у країнах Європи співвідношення спеціальних, суспільних і гуманітарних дисциплін між собою складено з погляду гуманізації школи, диференціації й індивідуалізації в навчанні та вихованні. Майбутні вчителі фізичної культури за кордоном мають змогу працювати в фітнес-індустрії та спортивному тренуванні.

Мета статті – проаналізувати досвід професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у країнах Європи.

В університеті Східного Страузбургу у Франції (East Stroudsburg University) здійснюють підготовку магістрів освіти за спеціалізацією в галузі фізичної культури та здоров’я (Bachelor of Science in Physical Education and Health Education) для забезпечення й здобуття майбутніми вчителями фізичної культури науково обґрунтованих знань і навичок для підвищення їхньої здатності навчати та внеску в професію шляхом розробки навчальних програм, презентації, публікації, досліджень і наставництва [5].

Університет Східного Страузбургу було визнано лідером у галузі підготовки майбутніх учителів фізичної культури та здоров’я для викладання в державних школах [5].

Нідерланди. Міністерство освіти забезпечує правила єдиної структури вищої освіти в Нідерландах. Так, у Католицькому університеті Левена (Katholieke Universiteit Leuven) існує багато доступних навчальних програм, серед яких є програма бакалавра в галузі фізичної культури та кінезіології. Ця програма включає 180 кредитів ECTS і викладається нідерландською мовою. Для здобуття ступеня магістра потрібно вивчати початкові магістерські програми, які складаються з 60 або 120 кредитів ECTS [6].

У Великобританії підготовку майбутніх учителів фізичної культури здійснюють такі ВНЗ: Лондонський університет Метрополітен (London Metropolitan University), університет Манчестер Метрополітен (Manchester Metropolitan University), Шеффілдський університет (Sheffield Hallam University), Коледж Плімута Святого Марка та Святого Джона (University College Plymouth St Mark & St John), університет Вулвергемптон (University of Wolverhampton).

Так, у Лондонському університеті Метрополітен здійснюється підготовка бакалаврів спорту, науки та фізичного виховання (Sports Science & Physical Education). Цей курс ідеальний для студентів, які бажають стати вчителями фізичної культури. Він дає можливість вивчати дисципліни та науки, основи викладання фізичної культури. Курс структурований таким чином, щоб забезпечити широкі міждисциплінарні дослідження. Студенти мають руховий досвід, який включає практичні елементи. У Лондонському університеті Метрополітен налагоджений зв'язок із місцевими школами, який дає всім студентам можливість здобувати досвід освіти з урахуванням розміщення в рамках свого курсу [7].

Університет Манчестер Метрополітен пропонує студентам отримати ступінь бакалавра (з відзнакою), фізичного виховання і спортивної педагогіки (BA (Hons) Physical Education and Sport Pedagogy) за програмою, яка була розроблена, щоб дати студентам змогу розвинути знання, навички та досвід, необхідні для кар'єри в галузі фізичного виховання і в навчанні спорту. Програма визначається філософією високої якості фізичного виховання, що стимулює студентів брати на себе відповідальність за власне навчання та продуктивність рішень [8].

Шеффілдський університет пропонує отримати майбутнім учителям ступінь бакалавра фізичної культури та дитячо-юнацького спорту (BSc (Honours) Physical Education and Youth Sport). Випускники можуть досягти повного статусу вчителя, навчаючись на четвертому році після закінчення курсу, щоб отримати сертифікат аспірантури (PGCE). Також пропонується для продовження навчання отримати ступінь магістра головного в управлінні фізичної культури в дитячо-юнацькому спорті (MSc Leading and Managing Physical Education and Youth Sport). Швидке зростання інтересу до фізичного виховання та дитячо-юнацького спорту в школах вимагає високомотивованих професіоналів, яким потрібні навички в галузі керівництва. Національні програми, такі як "Фізична активність молоді, здоров'я та позитивного розвитку", наявні в фізичній культурі та юнацькому спорті в основі багатьох ініціатив уряду. Цей курс є складним, далекосяжним і безпосередньо стосується таких професій, як: вчителі фізичної культури, менеджери з розвитку партнерства, спортивна школа координаторів, товариство спортивних тренерів [10].

Університет Коледжу Плімута Святого Марка та Святого Джона дає можливість навчатися й отримати ступінь "бакалавр" із коучингу та фізичного виховання (BA (Hons) Coach and Physical Education) протягом трьох років для засвоєння принципів викладання фізичного виховання. Цей навчальний заклад також пропонує прискорену програму (два роки) для бакалаврів (з відзнакою) фізичної культури та додатково навчатися ще один рік за вторинною фізичною культурою (PGCE Secondary Physical Education), щоб згодом здобути кваліфікацію вчителя (qualified teacher status (QTS)). Таким чином, це є альтернативним курсом для студентів. У заключній фазі підготовки до вчительської професії студенти проводять час у партнерських школах протягом тривалого часу. Майбутні вчителі фізичної культури випробовують широку програму, яка містить як практичні, так і теоретичні установки [12].

Більшість британських шкіл вимагає від своїх учителів відповідної кваліфікації для викладання в школах. Пріоритет віддають кандидатам з кваліфікованим статусом учителя фізичної культури (Qualified Teacher Status (QTS)). Вища програми вчителя (The Graduate Teacher Programme (GTP)) – це навчальна програма, за допомогою якої можна навчатися за місцем роботи, що дає випускникам змогу кваліфікуватися як вчителям тоді, коли вони працюють. Таким чином, випускники отримують заробітну плату, навчаються й отримують статус вчителя (QTS) [12].

В університеті Вулвергемптон у Школі спорту, виконавського мистецтва та відпочинку здійснюється підготовка бакалаврів (з відзнакою) фізичної культури для озброєння студентів практичними навичкам, необхідними для кар'єри у сфері фізичної культури й освіти. Навчання здійснюється протягом трьох років за денною формою. Випускник цього курсу може приступати до роботи вчителя фізичної культури. Цей курс також забезпечує основу для кар'єри у сфері освіти й інших секторів, таких як спортивні тренування та робота, пов'язана з молоддю [15].

Випускник цієї програми буде вміти: використовувати передові технології та системи з метою сприяння ефективному викладанню фізичної культури; демонструвати необхідні практичні компетенції; аналізувати і застосовувати знання про політичні, історичні й актуальні питання у сфері освіти та спорту в школах; застосовувати знання про те, як діти розвиваються і вчаться, надавати допомогу в плануванні та викладанні фізичної культури; використовувати знання викладання в поєднанні з комплексом навичок і цінностей, які будуть сприяти кар'єрній перспективі [15].

Чехія. Карлов університет в Празі (Charles University in Prague) має 17 факультетів, які створені на базі знаменитого університету Чарльза. Факультет фізичного виховання та спорту (далі – університет фізичного виховання і спорту) розвиває соціальні науки, біомедичні, освітні та галузеві дисципліни. У сфері освіти факультет спрямований на підготовку майбутніх викладачів середньої школи й університету, тренерів, фізіотерапевтів, керівників, менеджерів та інших фахівців у галузі фізичної та санітарної освіти, рекреаційної діяльності та професійного спорту для конкретного освітнього середовища на різних рівнях державного управління та державного і приватного секторів. Науково-дослідна діяльність факультету досліджень спрямована на фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти людської фізичної діяльності, подальші наукові дослідження умов, наслідків навчання, професійної підготовки, охорони здоров'я та відновлення процесу в конкретних фізіотерапевтичних освітніх середовищах і при різних групах населення [4].

В університеті Палацького в Оломоуці (Univerzita Palackého v Olomouci) на факультеті фізичної культури для студентів є освітні програми, які повністю сумісні з Європейською системою переведення кредитів (ECTS) і створює умови для семестрового навчання за кордоном. Факультет був заснований у 1991 р. З моменту заснування він проводить активну наукову роботу в галузях фізичного, психічного та соціального здоров'я людини. Саме тоді факультет почав налагоджувати відносини із зарубіжними

освітніми організаціями. Розвиток міжнародного співробітництва та наукових контактів значно підвищує якість дослідної роботи педагогів [14].

В університеті Палацького в Оломоуці здобуття ступеня бакалавра зі стандартною тривалістю навчання становить шість семестрів (три роки). Випускникам програми ступеня бакалавра видається документ про освіту та їх академічну ступінь "Бакалавр" (Bc) за такими напрямами: фізична культура і спорт, прикладна фізична культура; охорона населення; фізична культура + додаткова спеціальність (із запропонованих на вибір) [14].

Навчання в магістратурі в цьому університеті триває чотири семестри (два роки) на факультеті фізичної культури за такими програмами: фізична культура і спорт; прикладна фізична культура. Дослідження завершають захист дисертації магістра та складання державного іспиту в своїй галузі. Випускники магістерської програми отримують сертифікат згідно з їх ученим званням "Магістр" (MA) [14].

Румунія. У Національній академії фізичного виховання та спорту (National Academy of Physical Education and Sports (ANEFS)) в Бухаресті на факультеті фізичного виховання і спорту здійснюється підготовка бакалаврів фізичної культури і спорту (bachelors in physical education and sports) протягом чотирьох років на денній формі навчання та п'яти років за заочною формою. Диплом магістра за спеціальністю фізичне виховання (physical education) студент може отримати навчаючись протягом одного року за денною та 1,5 року за заочною формою навчання. Основні дисципліни, які викладаються в Національній академії фізичного виховання та спорту, такі: історія фізичної культури та спорту (History of Physical Education and Sports), теорія рухової діяльності (Theory of Motor Activities), психологія фізичної культури і спорту (Psychology of Physical Education and Sports), філософія фізичної культури і спорту (Philosophy of Physical Education and Sports), анатомія і біомеханіка (Anatomy and Biomechanics), біохімія спорту (Sports Biochemistry), ритмічна і спортивна гімнастика (Rhythmical and Sports Gymnastics), іноземна мова (Foreign Languages), плавання (Swimming), лижі (Skiing), легка атлетика (Track and Field), ігри: футбол, гандбол, волейбол, баскетбол (Games: Football, Handball, Volley-ball, Basketball), стрільба (Target Shooting), фехтування (Fencing), теорія фізичної культури та спорту (Theory of Physical Education and Sports), фізіології (Physiology), навчальна практика (Profound Practice of a Speciality Discipline). Також можливо отримати докторську ступінь в галузі фізичного виховання і спорту (Doctorate in Physical Education and Sports) протягом чотирьох років [9].

В університеті "Дівчата-Бойя" в Клуж-Напока ("Babes-Bolyai" University of Cluj-Napoca) здійснюється підготовка бакалаврів фізичного виховання та спортивного виховання (Bachelors in Physical and Sports Education) протягом трьох років за денною формою навчання [3].

В університеті Західного Тимізоара в Румунії (Universitatea de Vest din Timisoara) на факультеті фізичного виховання та спорту здійснюється підготовка майбутніх учителів фізичної культури. Університет пропонує широкий вибір майбутніх професій, таких як: тренери, викладачі шкіл та університетів, кінезіотерапевти. Тривалість підготовки становить три роки. Про-

фесійна підготовка здійснюється за академічними програмами: фізичне виховання та спорт і кінезіотерапія та спеціальні рухові навички. Ступінь магістра можна отримати за такими напрямами: фізичне виховання та спорт, фітнес і здоров'я, діяльність з управління та організації фізичного виховання і спорту. Викладання на факультеті відбувається за європейською кредитно-трансферною системою, студенти складають додатковий психолого-педагогічний модуль. Факультет фізичного виховання і спорту як основні цілі освіти пропонує: поліпшення професійної підготовки і висококваліфікованих людських ресурсів шляхом заохочення освітніх інновацій і його зв'язок із чинними нормами за пріоритетними напрямами в Європі; просування сучасних знань і методичних посібників у галузі фізичного виховання, спорту, кінезіології, фізичної культури в цілому; участь у галузі фізичної культури, утвердження й розвиток сучасних цінностей суспільства [11].

Греція. Афінський університет є найбільшим державним ВНЗ як у Греції, так і серед найбільших університетів у Європі. Як і всі інші грецькі університети, це самоврядна юридична особа публічного права, і всі основні питання політики вирішуються Міністерством національної освіти та релігії. Університет нараховує близько 80 000 студентів і аспірантів, більше ніж 2000 членів професорсько-викладацького складу і близько 1300 адміністративних і секретарських співробітників та спеціалізований персонал. Факультети і відповідні відомства, що функціонують у восьми великих академічних підрозділах, а також ряд незалежних факультетів пропонують широкий спектр курсів бакалаврату, що еквівалентно диплому ступеня бакалавра мистецтв і наук (від грец. *Ptychio*), після не менше ніж чотирьох років навчання. Існує п'ять факультетів Афінського університету, які через історичні та практичні причини не входять до складу будь-якої зі шкіл і називають незалежними (Independent). Це факультети: фізичного виховання і спортивної науки, дошкільної освіти, початкової освіти, зв'язку і масових комунікацій, дослідження історії та науки факультету. Факультет фізичного виховання і спортивної науки є піклувальником олімпійської традиції дослідження, вогнища та спортивної освіти [2].

Албанія. Академія спорту та фізичного виховання (Academy of Sports and Physical Training) у Тирані є єдиним вишом, який здійснює підготовку вчителів фізичного виховання і спорту. Також університет реалізує повну наукову підготовку фахівців фізичної культури і спорту та здійснює підготовку магістрів і докторів наук [1].

Висновки. Здійснений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури показав, що в термінах навчання в країнах Європи є відмінності. Так, в Англії звичайний термін навчання коливається від двох років (прискорена програма) до трьох-чотирьох років, у Нідерландах, Франції, Чехії та Албанії – три роки, в Румунії – від трьох до чотирьох років. В Англії як основа багатьох ініціатив уряду та за допомогою Національної програми "Фізична активність молоді, здоров'я та позитивного розвитку" здійснюється професійна підготовка високомотивованих майбутніх учителів фізичної культури, яким потрібні навички в галузі керівництва в фізичній культурі та юнацького

спорту. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні спеціальних курсів професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи.

Список використаної літератури

1. Academy of Sports and Physical Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aefs.edu.al/.
2. Afinsky universitet [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.phed.uoa.gr/main.php?menu=2&page=researchers2.
3. Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.euroeducation.net/euro/ro019017.htm.
4. Charles University in Prague [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://www.cuni.cz/UK-1584.html.
5. East Stroudsburg University [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://www4.esu.edu/academics/majors2/programs/pete/pete.cfm.
6. Katholieke Universiteit Leuven Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://www. kuleuven.be/.
7. London Metropolitan University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.londonmet.ac.uk/ug-prospectus/courses-11-12/sports-science-physical-education.cfm.
8. Manchester Metropolitan University [Електронний ресурс]. – Режим доступу – http://www.mmu.ac.uk/study/undergraduate/courses/9349/.
9. National Academy of Physical Education and Sports [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ceebd.co.uk/ceeed/un/rom/ro010.htm.
10. Sheffield Hallam University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. shu. ac. uk/prospectus/course/739/.
11. Universitatea de Vest din Timisoara [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. uvt. ro/en/academic/faculties/sport/.
12. University College Plymouth St Mark & St John [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ucpmarjon.ac.uk/courses/courses/coursesearchbysubjectarea/sportoutdoorcoachingandpe/.
13. University of Wolver Hampton [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://courses.wlv.ac.uk/course.asp?code=SR004H01UVU.
14. Univerzita Palackého v Olomouci [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ftk.upol.cz/.
15. University of Wolverhampton [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.wlv.ac.uk/.

Захарина Е.А. Опыт профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в странах Европы

В статье охарактеризована и рассмотрена деятельность основных высших учебных заведений Европы, в которых осуществляется подготовка будущих учителей физической культуры. Определены основные дисциплины, которые изучают студенты за рубежом. Приведены сроки обучения в бакалаврате и магистратуре.

Ключевые слова: бакалавр, магистр, профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры.

Zakharina E. Experience in training future teachers of physical culture in Europe

The article described and reviewed the activities of the major universities of Europe in which the preparation of future teachers of physical culture is carried out. The basic disciplines of students studying abroad are determined. The following terms of education at the bachelor course and master's degree are represented.

Key words: bachelor, master, training, future teachers of physical culture.

УДК 378.147

Є.С. ІЖКО

ФОРМУВАННЯ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто поняття та складові елементи медіа-компетентності студентів у рамках автономного навчання. Проаналізовано стан розуміння студентами сутності медіа-компетентності, їхній особистий досвід роботи із сучасними медіа, потенціал медіа для нових форм навчання.

Ключові слова: медіа-компетентність, автономне навчання, самостійність, студент.

Автономність у навчанні є необхідною умовою активізації пізнавальних процесів і всієї навчальної діяльності студентів та одночасно одним зі шляхів підготовки до життя, праці в умовах стрімкого розвитку наукових знань, новітньої техніки, духовної культури. Водночас автономне навчання передбачає самостійний вибір студентами навчальних матеріалів, серед яких часто зустрічаються нові засоби комунікації. Тому проблема формування медіа-компетентності під час самостійної навчальної діяльності студентів у рамках автономного навчання набуває в педагогіці дедалі більшого значення.

Останнім часом учені все частіше звертаються до питань самостійного, саморегульованого, автономного навчання. Так, наприклад, П.І. Підкасистий [4, с. 206–211] сформулював визначення самостійної діяльності та самостійної роботи, визначив співвідношення відтворюваних (репродуктивних) і творчих самостійних робіт у рамках самостійної діяльності. Різні аспекти саморегульованого автономного навчання розглядаються у працях зарубіжних і вітчизняних учених П. Бімеля, Н.Ф. Коряковцевої, Ш. Нойнера, Ю.В. Петровської, У. Рампілона, Е.Н. Соловової, С. Чудака, В. Штейнинга [3; 5; 6; 8; 9; 12; 14].

Феномен “медіа-компетентність” у контексті самостійного навчання вивчався такими зарубіжними вченими, як: В. Вебер, Н.В. Змановська, Р. Кьюбі, В. Поттер, Г. Тулодзьєкий, О.В. Федоров [1; 2; 7; 10; 13; 15]. Зарубіжні педагоги вже давно використовують термін “медіа-компетентність” (від нім. – Medienkompetenz, англ. – media competence). Наприклад, у Німеччині під медіа-компетентністю розуміється здатність до “кваліфікованої, самостійної, творчої й соціально відповідальної дії відносно медіа” [15, с. 120]. За всієї привабливості цього лаконічного визначення в ньому, як нам здається, не вистачає конкретики. І якщо розуміти медіа-компетентність як синонім медіа-грамотності, то визначення Р. Кьюбі виглядає краще: медіа-компетентність / медіа-грамотність (media competence / media literacy) – “здатність використовувати, аналізувати і передавати повідомлення (messages) у різних формах” [10, с. 2]. У наукових працях останніх років став вживатися ще один термін – “медіа-освіченість”, який, по суті, перегукується із поняттями “медіа-грамотність” і “медіа-компетентність”. Зокрема, медіа-освіченість педагогів Н.В. Змановська

трактує як “сукупність систематизованих медіа-знань, умінь, ціннісного ставлення до медіа-освіти в цілому, а також визначуваний ними рівень майстерності з реалізації медіа-освіти школярів у педагогічному процесі” [2, с. 10]. А.В. Федоров [7] доходить висновку, що медіа-компетентність визначає наявні в індивіда вміння використовувати, критично оцінювати та передавати медіа-тексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі. Ним складена класифікація показників медіа-компетентності особистості (медіа-грамотності особистості, розвитку особистості в галузі медіа-культури) з урахуванням підходів В. Вебера, Р. Кьюбі та Дж. Поттера [1; 10; 13], а також з опорою на шість основних понять медіа-освіти, виділених як базові провідні британськими медіа-педагогами: агентства медіа (вивчення роботи, функцій і цілей творців медіа-текстів), категорії медіа (вивчення типології – видів та жанрів медіа / медіа-текстів), технології медіа (вивчення способів / технологій створення медіа-текстів), мови медіа (вивчення медійних мов, тобто вербального, аудіовізуального, монтажного ряду медіа-текстів), репрезентації медіа (вивчення способів подання, переосмислення дійсності в медіа-текстах, авторських концепцій та ін.), аудиторії медіа (вивчення типології аудиторії, типології медіа-сприймання). Ця типологія досить умовна, безперечне одне: без розвинутого медіа-сприйняття і здатності до аналізу та оцінювання медіа-тексту не можна говорити про високий рівень медіа-компетентності людини. Ні знання фактів історії медіа-культури, ні частота спілкування з медіа, ні практичні вміння створювати медіа-тексти не можуть зробити індивіда медіа-компетентним. А.В. Федоров [7] у своїх статтях наводить детальну класифікацію показників медіа-компетентності.

Німецький учений В. Майєр [11] визначає медіа за допомогою технічних (використання техніки), семантичних (розуміння й організація інформації) і прагматичних (спілкування) аспектів, які описує як окремі медіа, а також як медіа-дидактичні компетенції.

Мета статті – розглянути питання формування медіа-компетентності під час самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ.

Автономна навчальна діяльність передбачає максимальну активність студента у навчальному процесі. Формування автономності розглядається вченими як засіб виховання творчого ставлення до праці, спосіб активізації мисленнєвої діяльності студентів; метод, за допомогою якого формуються та розвиваються пізнавальні здібності; спосіб, який готує до продуктивної діяльності. Саме в автономній навчальній діяльності найяскравіше може виявитися мотивація студента, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості.

Водночас як у викладачів ВНЗ, так і у дослідників немає спільної думки щодо сутності понять “самостійне навчання”, “автономне навчання”, ще не з’ясована достатньо чітко природа автономної навчальної діяльності, її структура, принципи побудови для тих, хто навчається, такої психолого-дидактичної обґрунтованої системи самостійних робіт, яка б розвивала як уміння відтворювати ту чи іншу інформацію, так і автономно ви-

рішувати ті чи інші проблеми. Автономне навчання розглядається дослідниками під різними кутами зору, зокрема, як:

а) ситуації, в яких студенти навчаються повністю самостійно [9];

б) пакет навичок і вмінь, якими оволодівають студенти [6; 8];

в) перенесення відповідальності за процес навчання на студента [12];

г) право того, хто навчається, самому визначати напрями процесу навчання [14].

Незважаючи на розбіжність у тлумаченні феномену автономного навчання, провідна ідея в поглядах дослідників полягає в концентрації всього процесу навчання на особистості того, хто вчиться, наданні йому більшої свободи вибору. При автономному навчанні особистість переходить із розряду об'єкта, на який спрямована діяльність викладача, в розряд суб'єкта свого навчання. Він самостійно приймає рішення про те, яким чином, за допомогою яких допоміжних засобів (підручник, комп'ютер, Інтернет тощо) він навчається. Він приймає рішення про стратегії для досягнення своїх цілей, про розподіл свого часу, про те, чи працює він на певному етапі сам або в режимі діалогу з іншими студентами і як він контролює успішність усього процесу навчання.

Автономне навчання – це самостійне навчання, але під керівництвом викладача. При цьому той, хто навчається, звільняється від психологічного тиску, пов'язаного з тим, що йому треба відповідати вимогам викладача. У нього з'являється інше ставлення до процесу навчання: підвищується рівень мотивації, самооцінки, зменшується страх перед можливістю зробити помилку. У студента під час самостійної роботи з різними матеріалами поступово розвивається здатність використовувати певні техніки та стратегії навчання на іншому, автентичному, матеріалі. Таким чином, він вчиться самостійній організації власного процесу навчання.

Роль викладача в нових умовах навчання теж змінюється. Він більше не центральна керівна ланка навчання, що контролює увесь процес навчання, він, скоріше, консультант, помічник, партнер. При цьому основними його функціями стають: психо-соціальна підтримка, в якій важливу роль відіграють особистісні якості консультанта, його здатність мотивувати тих, хто навчається, і розвивати їхнє свідоме ставлення до процесу навчання; технічна підтримка, яка включає допомогу в плануванні та організації процесу самостійного навчання, допомогу в оцінюванні своїх знань, допомогу в розвитку тих чи інших навичок і засвоєння необхідних знань; методичні рекомендації щодо роботи з матеріалами, що пропонуються для самостійного вивчення.

Під технічною підтримкою мається на увазі, в першу чергу, усвідомлення стратегій навчання. Тут розрізняють:

– когнітивні процеси, тобто відомі з традиційної методики викладання стратегії та техніки здобуття знань (наприклад, техніки запам'ятовування лексики, стратегії читання й аудіювання);

– метакогнітивні стратегії, тобто стратегії аналіз потреб того, хто навчається, та оцінювання його досягнень (наприклад, стратегії планування,

управління процесом навчання, самостійного менеджменту та самостійного оцінювання знань);

– соціальні стратегії, тобто всі стратегії, які розвивають здатність до роботи в команді (готовність до співробітництва, обмін інформацією, бесіди про проблеми навчання).

Завдання педагога інформаційної епохи – розвивати критичне мислення, уміти аналізувати та відбирати особистісно значущу інформацію, структурувати, узагальнювати, використовувати й усвідомлено створювати для інформаційного середовища власні медіа-тексти, формуючи при цьому медіа-компетентність і медіа-культуру студента.

Для визначення стану розуміння студентами сутності медіа-компетентності та усвідомлення ними необхідності її формування нами було проведене анкетування. Дані опитуваних студентів виявилися різними. Деякі відповіді залишаються дуже загальними, наприклад, "знати, звідки можна взяти необхідну інформацію", "важливо уміти користуватися різними медіа-засобами", "гарно розумітися на сфері медіа", "я розумію під медіа-компетенцією все". Такі відповіді надали 23% студентів, що брали участь в анкетуванні. Інші студенти (34%) відзначили медіа-дидактичні аспекти, наприклад, "за допомогою яких комунікацій я здобуваю знання", "уміння працювати із засобами комунікації, щоб використовувати їх на занятті", "всі можливі навчальні засоби, які є в наявності" чи назвали загальні суспільні аспекти на кшталт "думаю про залежність від медіа – можна жити, не знаючи, що відбувається у світі".

Із 104 опитуваних 22 студенти (21%) назвали чи перефразували три відносних галузі компетенцій, наприклад, "уміти користуватися і розбиратися в тих сервісах, медіа-послугах, які допомагають навчатися, які розвивають", "знання структур + функції окремих видів комунікації та користування ними", "користування медіа, технічні навички, цільове використання, зв'язок засобів комунікації", "уміння технічно використовувати медіа та правильно оцінювати інформацію" та ін.

Частіше за все, а саме: 22% всіх опитаних, відзначали прагматичну компетенцію, чітко спрямовану на те, щоб по можливості без проблем уміти використовувати медіа в особистих інтересах, наприклад, "використовувати пропозиції нових засобів комунікації так, щоб вони допомагали мені", "вибирати серед різноманітних медіа ті, що потрібні для мого навчання", "знати, які можливості спілкування я маю у своєму розпорядженні", "медіа-компетентність потрібна для розвитку навичок студента" та ін.

Аспекти відповідального ставлення чи соціальної взаємодії не були згадані жодним студентом.

Зв'язок технічної та прагматичної компетенцій відображається в 20% даних, наприклад, "навички використання медіа-засобів і вміння зробити правильний вибір", "досвідчене використання, цілеспрямоване застосування", "уміти використовувати медіа, щоб покращити та полегшити навчання".

Цікавим фактом є фокусування близько 10% опитаних на технічній компетенції. Студенти відзначають, наприклад, “технічне розуміння використання медіа”, “щоб людина могла користуватися сучасною технікою”, “уміння користуватися новими технологіями”.

Уміння розуміти зміст інформації, який передається засобами комунікації, відзначили 6% опитаних: “якість інформації, яка передається за допомогою медіа”, “інформаційна здатність до характеристики засобів комунікації”.

Підбиваючи підсумок, треба зазначити, що суб’єктивна оцінка студентами медіа-компетенції виявилась дуже невизначеною, неповною і несистематичною. Ця оцінка відповідає ситуації, на яку скаржаться вчені в науково-методичній літературі. Сучасна медіа-освіта багатьом уявляється, в основному, лише як навчання навичок технічного використання нових засобів комунікацій. Звідси виникає проблема медіа-соціалізації студентів.

У зв’язку з цим наступне запитання анкети стосувалося власного досвіду самостійної роботи із сучасними медіа-засобами. Нові комунікації були оцінені в усіх групах опитаних як такі, що мають “велике значення” чи “дуже велике значення” для “автономного”, “інтерактивного”, “мультимедійного”, “міжкультурного”, “аутентичного” і “соціального” навчання. Студенти спирались на власний практичний досвід навчання за допомогою медіа. Запропонованими засобами комунікації були: відео, мультимедіа-/CD-ROM, Інтернет, e-mail, DVD, чат, відеоконференція.

Досвід навчання з відеоматеріалами всі опитувані поставили на перше місце. Значна частина (80%) відзначила велике значення Інтернету. У студентів не виявилося досвіду навчання за допомогою електронної пошти.

Наступним було запитання щодо потенціалу медіа для нових форм навчання. Окремо вибрані форми автономного навчання (“навчання в команді”, “навчитися навчанню”, “відзначити свій результат навчання”, “відображати своє навчання”, “навчання, незалежне від місця та часу”, “самостійне навчання”, “кооперативне навчання”, “відкрите навчання”) треба було віднести до різних засобів комунікації.

Дані опитування показали, що існують відмінності в поглядах на засоби комунікації, які використовуються для різних форм навчання. “Навчитися навчання” більшість студентів (87%) віднесла до навчання за допомогою Інтернету та відео. “Відзначити свій результат навчання”, “відобразити своє навчання” студенти пропонують за допомогою Інтернету (95%), відео (72%), чату (46%), електронної пошти (20%). “Навчання, незалежне від місця та часу” опитувані уявляють за допомогою Інтернету та відео (95%), електронної пошти (5%), CD-ROM (7%), чату (5%). “Самостійне навчання” було представлене всіма медіа. “Корпоративне навчання” і “відкрите навчання” віднесли до навчання за допомогою Інтернету (95%), чату (82%) і електронної пошти (67%). Мало хто бачить своє навчання за допомогою CD-ROM.

Висновки. Ураховуючи те, що автономне навчання означає, що студент відповідально й активно підходить до змісту навчання та навчального процесу, тобто усвідомлено ставиться до стратегічного планування, проведення і контролю, він зможе це здійснити у рамках навчання за допомогою медіа лише як компетентний користувач. У зв'язку з цим студент повинен мати семантичну, прагматичну та технічну компетенції.

Стосовно семантичної та прагматичної медіа-компетенцій, включаючи навчальну компетенцію, наприклад, обробку інформації, треба поступово тренувати навички автономного навчання: медіа-специфічні, семантичні та прагматичні знання, які включають інформаційну, селекційну й еволюційну компетенції; стратегії навчання: когнітивні, метакогнітивні, соціальні; аспекти мовної компетенції; аспекти медіа-специфічного порівняння культур.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є вивчення ефективності застосування окремих медіа під час самостійної роботи студентів як складової їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Вебер В. Портфолио медиаграмотности [Электронный ресурс] / В. Вебер // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – Режим доступа: http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/.

2. Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей : автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Змановская. – Красноярск, 2004. – 24 с.

3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособ. для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. –176 с.

4. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

5. Петровська Ю.В. Прийоми реалізації автономного навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей / Ю.В. Петровська // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2006. – Вип. 10. – С. 161–167.

6. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа современной модели образования и развития личности / Е.Н. Соловова // Сб. науч. ст. – Таганрог, 2004. – С. 120–130.

7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза : монография / А.В. Федоров. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех", 2007. – 616 с.

8. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Goethe – Institut, 2000.

9. Chudak, Sebastian. Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Posener Beiträge zur Germanistik. Band 12. – Frankfurt am Main : Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007.

10. Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field // Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London : Transaction Publishers, 1997. – P. 2.

11. Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. – Weinheim und Basel : Beltz, 1998.

12. Neuner, Stefanie Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als

Fremdsprache“ Dissertation bei der philologischen Fakultät der Universität zu Leipzig, Leipzig, 2004.

13. Potter W.J. Media Literacy. – Thousand Oaks; London : Sage Publication, 2001. – 423 p.

14. Steinig, Wolfgang. Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen. Zur Quadratur des Kreises. In Müller, Martin u. a (Hrsg.) Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. Berlin, München: Langenscheidt, 1989. – S. 31–49.

15. Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. – Bad Heilbrunn, 1997. – S.120.

Ижко Е.С. Формирование медиа-компетентности студентов во время самостоятельной учебной деятельности

В статье рассмотрены понятие и составляющие элементы медиакомпетентности студентов в рамках автономного обучения. Проанализированы состояние понимания студентами сущности медиа-компетентности, их личный опыт работы с современными медиа, потенциал медиа для новых форм обучения.

Ключевые слова: медиа-компетентность, автономное обучение, самостоятельность, студент.

Izhko Y. The formation of students’ media competence in the process of self-study activity

In this article the concept and components of students’ media competence are considered within the framework of the autonomy learning. The level of students’ comprehension of media competence essence, their own experience with modern media, the media potentia for new forms of studying are analysed.

Key words: media competence, autonomy learning, independence, student.

УДК 37.015

С.С. ІЗБАШ, К.В. НОЩЕНКО

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито проблему формування готовності студентів педагогічного училища до інноваційної педагогічної діяльності під час практичної підготовки; представлено структуру готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності; визначено показники сформованості готовності студентів педагогічного училища до педагогічних інновацій.

Ключові слова: інноваційна педагогічна діяльність, педагогічні інновації, інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий рівні, педагоги-новатори, інноваційна компетентність, мотиваційний, когнітивний, креативний компоненти.

Оновлення та реформування освіти в Україні потребує професійного кадрового забезпечення навчальних закладів педагогами-новаторами, спеціалістами, які б використовували у власній освітній діяльності прогресивні ідеї, запроваджували нововведення, використовуючи новітні інформаційні й інноваційні технології. Аналізуючи результати наукових досліджень учених, ми переконалися, що в нашій країні значна частина педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів і вчителів початкових класів мають досить низьку інноваційну компетентність, тобто недостатньо розуміють суть інноваційної діяльності та майже не використовують у своїй роботі інноваційні педагогічні технології.

Отже, сьогодні гострою й актуальною є проблема впровадження новітніх педагогічних технологій у навчально-виховний процес сучасних освітніх закладів. Тому студенту педагогічного училища – майбутньому педагогу неможливо стати фахівцем-вихователем і вчителем без вивчення найновіших здобутків наукової та практичної діяльності в освітянській сфері.

Проблемам організації та проведення педагогічної практики присвятили свої праці чимало науковців: І. Богданова, В. Гриньова, І. Дичківська, М. Левківський, В. Лозова, І. Прокопенко та ін. Педагогічна практика спрямована на оволодіння майбутніми педагогами новітніми технологіями організації навчання та виховання в різних типах освітньо-виховних закладів.

У вітчизняній практиці технологічний підхід почали використовувати близько 20 років тому. Перші спроби зробили Т. Ільїна та М. Кларін під час аналізу іноземного досвіду. П. Атаманчук, В. Дубровський і Л. Щедровицький здійснили спробу систематизувати “інноваційні та освітні технології”. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін.) намагаються співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як: корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. І. Дичківська у своїх працях розглядає інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти, визначає класифікацію педагогічних технологій і концептуальні засади педагогічних технологій [4, с. 34–38].

Мета статті – подати теоретичний аналіз компонентів готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності та показників сформованості готовності студентів педагогічного училища до педагогічних інновацій.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання та самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією із важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної й особистісної готовності до інноваційної діяльності. Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, на нашу думку, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю. Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми [6, с. 49–55].

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. Йдеться про те, що під час навчання він має набути: розвинуту творчу уяву; стійку систему знань, що розкривають суть, структуру та види інноваційної педагогічної діяльності; уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації; психолого-педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти; спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність [4, с. 167].

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам: інтеграції освіти; диференціації та індивідуалізації освіти; демократизації освіти. Реалізація цих принципів вимагає переходу від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості [2].

Отже, у структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності можна визначити за такими показниками:

1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;

2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;

3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;

4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;

5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій і розроблення нових [7, с. 279–280].

На основі співвідношення і міри вияву цих показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності вчителів до педагогічних інновацій.

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких за особливостями їх мислення і практичної діяльності зараховують до цього рівня сформованості готовності, ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких зараховують до цієї групи, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Притаманний педагогам, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності [4, с. 312].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розміркуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Розглянемо структуру готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності:

1. Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення студента до інноваційних технологій і розуміння їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як майбутнього професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати в навчанні та вихованні дітей.

У педагогічній практиці інноваційні старання студента можуть бути зумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання та ін.), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки із часом вони можуть змінюватися. Знання мотивів інноваційної діяльності майбутніх учителів є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями. Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю майбутнього вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості майбутнього педагога.

Мотивація студента зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. Позитивну мотивацію студента до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто із педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного та професійного самоствердження.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно значущий сенс їх застосування.

2. Когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. Об'єднує сукупність знань студентів про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види й ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Рівень поінформованості студента про інноваційні технології визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем, відповідно до ба-

чення педагогом проблематики педагогічної інноватики, особистісних потреб та інтересів.

Уміння студентів засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні. Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є: методологічні знання; загальнотеоретичні та методичні знання; вміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології; позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності студентів педагогічного училища до інноваційної діяльності означає для них необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії та відповідно оцінити свої можливості.

3. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному вирішення педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці [4, с. 256].

Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок майбутнього педагога: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами й ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство; заохочення самоповаги; нейтралізація відчуття страху перед оцінкою тощо.

Креативність майбутнього педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального та зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Студенти Нікопольського педагогічного училища під час навчальної та переддипломної практики в дошкільних навчальних закладах і в початковій школі використовують інноваційні інформаційні технології як під час навчального процесу (на уроках математики, читання, праці, природознавства та ін.), так і під час проведення виховних заходів ("Добро починається з тебе", "Збережемо рідну природу", "Вчимося слухати і чути"), враховуючи вікові та психологічні особливості сучасних вихованців та учнів. Наприклад, у початкових класах, це мультимедійні презентації на уроках "Я і Україна" (тема: "Наша держава – Україна", коли діти під час уроку віртуально подорожують різними куточками рідного краю, ознайомлюються з особливостями побуту та життя людей), читання (тема: "Вивчення твору М. Коцюбинського "Харитя", коли діти ознайомлюються з

біографією автора, ілюстраціями до твору), малювання (тема: “Виготовлення новорічної листівки”), природознавства (тема: “Тварини”, перегляд фрагментів документальних фільмів і мультфільмів про тварин), використання комп’ютера та комп’ютерних інформаційних моделей на уроках української мови (тема: “Використання фразеологічного словника”), мультимедійна підтримка на уроках математики (тема: “Вивчення задач на рух у 4-му класі”, “набуття навичок користування таблицями”). Для діагностики та моніторингу наші студенти під час переддипломної практики намагаються використовувати автоматизовані тести. У дитячому садочку студенти-практиканти використовують презентації та комп’ютерні технології під час рухових (“Хто швидше?”), рольових (“Світлофор”) і логічних (“Добре/погано”) ігор, валеологічних (“Гімнастика для очей”) та психогімнастичних (“Білі ведмеді”) вправ.

Висновки. Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності майбутнього педагога та його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня. Своєчасне, об’єктивне з’ясування рівня сформованої готовності кожного окремого студента до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей майбутніх учителів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні впливу педагогічних інновацій на засвоєння нового матеріалу учнями, на розвиток їх пізнавальної активності та на аналіз результативності використання нових педагогічних технологій у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Список використаної літератури

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук 13.00.04 / І.М. Богданова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 32 с.

2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід / Ю.В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – С. 68–69.

3. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / під ред. Н. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2003. – 138 с.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

5. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К. Крутій, Н. Маковецька. – Запоріжжя, 2004. – 257 с.

6. Левківський М.В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів / М.В. Левківський // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. – Житомир : ЖДУ, 2004. – С. 49–55.

7. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М. : Образование, 2008. – 526 с.

Избаш С.С., Нощенко К.В. Формирование готовности будущих учителей к инновационной педагогической деяльности во время практической подготовки

В статье раскрывается проблема формирования готовности студентов педагогического училища к инновационной педагогической деяльности во время практической подготовки; представлена структура готовности будущих учителей к инновационной педагогической деяльности; определены показатели сформированности готовности студентов педагогического училища к педагогическим инновациям.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, педагогические инновации, интуитивный, репродуктивный, поисковый, творческий уровни, педагоги-новаторы, инновационная компетентность, мотивационный, когнитивный, креативный компоненты.

Izbash S., Noshchenko K. Formation of readiness for future teachers to innovative teaching activities during the practical training

The article reveals the problem of the formation of students' readiness for college teachers innovative teaching activities during the practical training. The author presents the structure of the readiness of prospective teachers to innovative teaching and identifies indicators of formation of students' readiness for school teachers teaching innovation.

Key words: innovative educational activities, educational innovations, an intuitive, reproductive, exploratory and creative levels, educators, innovators, innovation, competence, motivational, cognitive, creative components.

.

УДК 378.14

О.Й. КАРАБІН

СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО РОБОТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто стан готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Виділено компоненти та рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційне середовище, інформаційна підготовка.

Завданням вищої школи є формування високопрофесійного компетентного вчителя, який поєднував професійне самовдосконалення, всебічну ініціативність, креативно-інноваційну творчість, що сприятиме гармонійному розвитку особистості, формуванню соціальної активності, високому інноваційному рівню культури та професійності.

З метою діагностування місця та ролі інформаційного середовища в системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, пов'язаного з їхньою інформаційною підготовкою, а також визначення їх рівнів готовності до роботи в інформаційному середовищі був проведений констатувальний експеримент. Його почали з визначення рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, які визначаються на основі питань про компоненти, критерії, показники їх сформованості.

Метою статті є визначення стану готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Звернемося до поняттєво-термінологічного осмислення досліджуваного питання, що дасть змогу оцінити ефективність готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі. "Новий тлумачний словник української мови" тлумачить поняття "компонент" як складову чого-небудь; складник [6].

У своїх дослідження Л.А. Дунаєва пропонує такі компоненти інформаційного середовища: інформаційний компонент (сайти інформаційного відділу освітніх організацій, інформація про спільні телекомунікаційні проекти); змістовий компонент (електронні бібліотеки за фахом, що формуються викладачем і самими студентами, каталоги посилань на існуючі наукові електронні бібліотеки); прикладний компонент (електронні словники та глосарії, пошукові системи, програми перекладу); інструментальний компонент (програми перекодування, поштові системи і браузери, текстові процесори, html-редактори); комунікаційний компонент (персональні веб-сторінки та сайти вчених і фахівців, студентів, спілкування через електронну пошту з викладачем, електронні дошки об'яв, мережеві телеконференції, аудіо- та відеоконференції, ICQ, IRC) [2].

Н.А. Мойсеєнко виділяє такі компоненти інформаційного середовища: нормативно-регламентоване забезпечення навчального процесу, засно-

ване на використанні інформаційних технологій (локальні акти, базові стандарти інформаційного середовища, інструкції з використання апаратної бази й інформаційних ресурсів); апаратна база: технічні засоби зберігання, відтворення, обробки та транспортування інформації (локально-обчислювальна мережа і система комунікацій); інформаційні ресурси (комп'ютеризовані та некомп'ютеризовані ресурси); кадровий потенціал (забезпечення працездатності технічних засобів інформаційно-освітнього середовища), здатний працювати як із самими ресурсами, технічними засобами підтримки інформації, так і зі споживачами інформації; споживачі інформації (викладачі, студенти, адміністрація) [5].

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу наукових праць [2; 4; 7; 8], на основі аналізу вищезазначених компонентів формування інформаційного середовища ми дійшли висновку, що для підвищення рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі суттєве значення мають перелік таких компонентів та їх характеристика. Ці компоненти дають змогу виокремити детермінанти, за допомогою яких можна охарактеризувати специфіку рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, які ми й адаптували до предмета наших досліджень.

Особистісний компонент пов'язаний з особистісними, творчими та науково значущими якостями, здібностями, вміннями особистості використовувати інформаційно інновації у своїй професійній діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає інтерес до способу знаходження, збирання, зберігання, систематизування, передачі та обробки інформації, пізнавальні потреби, пов'язані з новизною та практичною значущістю професійної діяльності, наявність професійно значущих інтересів та установок і прагнення до самовдосконалення.

Операційно-пізнавальний компонент являє собою вміння сприймати, виявляти, оцінювати, узагальнювати, аналізувати, класифікувати інформацію, охоплює навички інформаційної діяльності.

Змістовно-процесуальний компонент включає обізнаність, оволодіння загальнонауковими професійними знаннями та досвідом, соціальними нормативно-правовими функціями, нормами педагогічної діяльності.

Методичний компонент включає прийоми та засоби формування вмінь, що відповідають рівням інформаційної діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент дає змогу ретроспективно аналізувати результати власної діяльності, рівень власного розвитку, особистісних досягнень, вміти оцінювати їх, зіставляти результати своєї діяльності з поставленими навчальними завданнями, здійснювати корекцію виконаної роботи.

Прогностичний компонент базується на передбаченні результату діяльності, прийнятті рішень, розвитку абстрактного, інформаційного мислення, що забезпечує систематизацію та узагальнення знань і вмінь.

У рамках синергетичного підходу, який розглядає рівень готовності до роботи в інформаційному середовищі в єдності статичних і динамічних

характеристик (стійких і нестійких елементів), вищевказані компоненти не є відокремленими один від одного. Вищезазначені компоненти зазнають взаємного впливу, який виявляється в їх взаємному перетворенні, а їх система не є статичною (див. рис.). Синергізм впливу компонентів переважно виявляється в покращенні, підвищенні ефективності рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

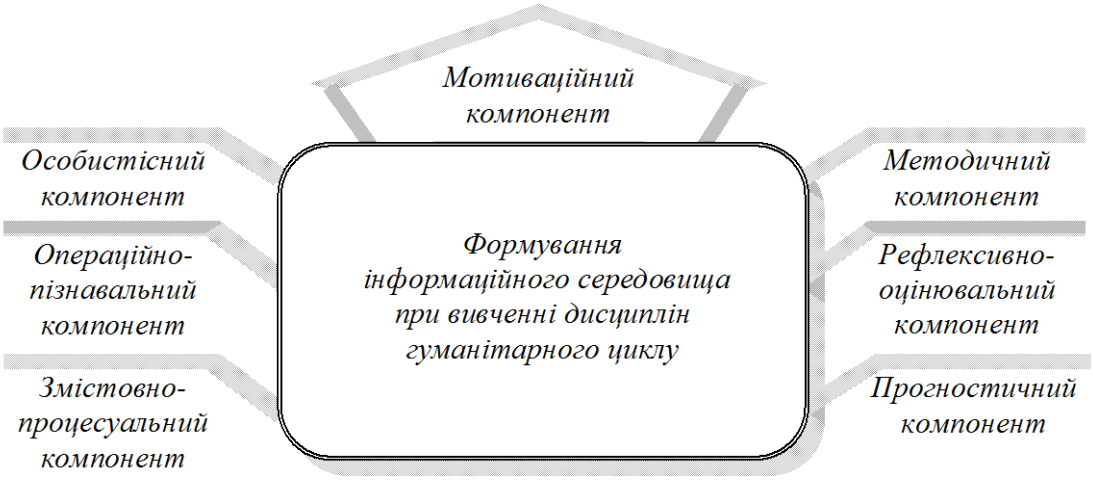

Рис. Структура компонентів для дослідження рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі

А.М. Атаян вважає, що основу дослідження будь-якого процесу розвитку становить рівневий підхід, оскільки сутність останнього зводиться до переходу від одного рівня до іншого (наступного), складнішого і якісно відмінного [1].

Орієнтуючись на ці компоненти, визначимо рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, які характеризуються як сума показників за кожним із критеріїв.

Під час констатувального експерименту перевірено рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, спираючись на критерії, визначені Т.І. Коваль, О.Я. Романишиною, Л.А. Дунаєвою, Н.А. Мойсеєнко, які ми адаптували до предмета нашого дослідження. Вони виділяють такі рівні: високий, достатній, задовільний і низький.

Високий рівень. Для такого рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі характерним є: підвищення професійної мобільності, самовдосконалення, самоорганізації, самоосвіченості, розвитку творчих здібностей та вдосконалення рівня їх інформатизації; зростання рівня знань, формування навичок для перенесення вмінь та інтеграції їх із різних сфер науки, техніки, технологій; уміння досліджувати процеси та явища, аналізувати, узагальнювати, оцінювати інформаційні процеси, інтерпретувати одержані результати, систематизувати, осмислювати, формулювати висновки; уміння здійснювати постановку завдань, висувати гіпотези, вирішувати завдання за допомогою експертних завдань на основі теоретичного обґрунтованого багатокри-

теріального вибору, конструювати алгоритми, будувати інформаційні моделі; володіння універсальними науковими методами, теоріями, концепціями, навчальними інформаційно-автоматизованими системами та професійним умінням здійснювати інтеграцію між традиційними методичними системами навчання й інформаційно-комунікаційними технологіями навчання.

Достатній рівень. На цьому рівні готовності до роботи в інформаційному середовищі характерним для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є: володіння певними науково-методичними, інформаційно-технічними, організаційно-управлінськими, гуманітарно-предметними, психолого-педагогічними знаннями, які дають змогу ефективно вирішувати педагогічні завдання, виявляти власну стратегію поведінки в різних педагогічних ситуаціях; стійкість до професійно-педагогічних знань, які дають можливість визначити спрямованість до діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, знання про основні закономірності, принципи, методи, форми, засоби та прийоми; вміння використовувати навчально-наукову, психолого-педагогічну літературу, інтернет-джерела з метою вдосконалення професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, корекції власної поведінки, загального аналізу й оцінювання власної діяльності; вміння самостійно працювати з інформаційними та телекомунікаційними технологіями, комп'ютерними, пошуковими та довідковими системами, прикладним програмним забезпеченням і необхідним інструментарієм, соціальними мережами; вміння виявляти ініціативу, самостійно вибирати ефективний спосіб виконання завдання та застосовувати вивчені алгоритми для вирішення поставлених завдань з недостатньо сформованими навичками перенесення вмінь.

Задовільний рівень. Для такого рівня готовності до роботи в інформаційному середовищі характерним для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є: володіння основними вміннями та навичками для здійснення професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, психолого-педагогічною, інформаційно-телекомунікаційною, науково-методичною, організаційно-управлінською термінологією, навичками використання інформаційних технологій, прикладного програмного та системного забезпечення, телекомунікаційних та інформаційних систем, навчально-науковою та психолого-педагогічною літературою, інтернет-джерелами та довідковою системою, навичками та вміннями застосовувати теоретичні відомості в типових навчально-педагогічних, інформаційно-технічних, організаційно-діяльнісних ситуація; вміння здійснювати загальний аналіз і оцінювання власної діяльності, добирати і здійснювати послідовність операцій і дій у професійній діяльності майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, застосовувати зв'язок інформації зі свідомістю й знаннями, орієнтуватися в можливостях використання комп'ютерних систем, інформаційних і телекомунікаційних технологій, вирішення нового завдання за відомим алгоритмом для професійної діяльності; прагнення до професійного зростання, яке має виконавчий характер, до педагогічної

діяльності, яка виявляє невпевненість у виконанні поставлених завдань, і часткове звертання за допомогою, неточність у визначенні цілей і завдань, ефективних методів і засобів навчання, адекватності оцінки власного рівня навчально-професійних, інформаційно-технічних здібностей.

Низький рівень. Для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з таким рівнем готовності до роботи в інформаційному середовищі характерним є: володіння поверховими, нестійкими знаннями та вміннями з професійно-педагогічної, інформаційно-телекомунікаційної, науково-методичної, організаційно-управлінської діяльності, з інформаційними та телекомунікаційними технологіями, з комп'ютерними, пошуковими та довідковими системами, з прикладним програмним і системним забезпеченням, з навчально-науковою та педагогічною літературою; вміння застосовувати деякі із вивчених технологій та алгоритмічних завдань із нестійкими навичками перенесення, що набули автоматизації, на інші завдання; відсутність чітко визначених професійних якостей та здібностей вирішувати та здійснювати постановку завдань, умінь систематизувати, узагальнювати, осмислювати, аналізувати, формулювати висновки, елементарних навичок роботи з вирішення педагогічних завдань, конструювання алгоритмів і розв'язання інформаційних завдань. Студент не завжди точно визначає й оцінює власний рівень професійних якостей і здібностей, недостатньо володіє основними логічними операціями, навчання підпорядковане особистим цілям або переконанням, допускає помилки при плануванні й організації діяльності, не прагне до професійного зростання, діяльність має в основному наслідувальний характер, домінують загальні цінності, що стосуються людини загалом.

У результаті проведеного тестування, у якому взяли участь 347 майбутніх учителів гуманітарних факультетів (філологічного, історичного, іноземних мов) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, визначено рівні їх готовності до роботи в інформаційному середовищі (див. табл.).

Таблиця

Результати рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі

Рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі	Результати опитування	
	Абсолютна кількість, осіб	%
Низький	157	45
Задовільний	110	32
Достатній	71	20,4
Високий	9	2,6
Усього взяло участь	347	100

Оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі проводилося на основі вищеописаних рівнів. Аналіз результатів тестування засвідчив, що під час констатувального експерименту низький рівень готовності майбутніх учителів гу-

манітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі характерний для 45% осіб, лише 32% мали середній рівень готовності, достатній рівень мали 20,4%, а високий рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі був притаманний 2,6%.

Висновки. Створення інформаційного середовища в системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін являє собою простір інформаційної взаємодії учасників освітнього процесу, в якому педагогічні й інформаційні технології інтегруються в єдину систему. Важливим питанням є готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в цьому середовищі.

Список використаної літератури

1. Атаян А.М. Информационная культура личности в условиях информатизации общества / А.М. Атаян // Владикавказский институт управления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.viu–online.ru/science/publ/bulletin7/page9.html. – (02.10.2003).

2. Дунаева Л.А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.А. Дунаева ; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова – М., 2006. – 185 с.

3. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т.І. Коваль ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 392 с.

4. Масленникова В.Ш. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования / В.Ш. Масленникова. – Казань, 1995. – 93 с.

5. Мойсеєнко Н.А. Информационно-образовательная среда как средство формирования информационной культуры будущих инженеров : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.А. Мойсеєнко ; Грозненский государственный нефтяной институт. – Грозный, 2006. – 185 с.

6. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. – К. : Аконіт, 2008. – Т. 2. – С. 7.

7. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О. Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 54, 119–125.

8. Романишина О.Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю : дис. … пед. наук : 13.00.04 / О.Я. Романишина ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2007. – 177 с.

Карабин О.И. Современное состояние готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин к работе в информационной среде

В статье рассмотрены состояние готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин. Выделено компоненты и уровни готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин к работе в информационной среде.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация образования, информационные технологии, информационная среда, информационная подготовка.

Karabyn O. Modern state of readiness of future teachers of humanities to the work in the information environmen

The article examines the state of readiness of future teachers of humanities. Highlighted components and levels of future teachers of humanities to work in the information environment.

Key words: information society, information education, information technology, information environment, information education.

УДК 371.13:372.4 (410)(045)

Т.В. КАРАКАТСАНІС

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДНЕ ЗІ СТРАТЕГІЧНИХ ЗАВДАНЬ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглянуто роль і місце розвитку креативності особистості в освітній політиці Європейського Союзу.

Ключові слова: креативність, ключові компетенції, трикутник знань.

Сьогодні одним із базових компонентів вітчизняних стратегічних освітніх документів є розвиток креативності особистості (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті). В умовах інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір зростає науковий інтерес до вивчення європейського досвіду в галузі освіти (Н.М. Авшенюк, В.М. Базуріна, О.В. Волошина, Н.М. Воскресенська, Ю.В. Кіщенко, О.І. Локшина, Л.П. Пуховська, С.М. Старовойт, Н.П. Яцишин та ін.), але на сьогодні малодослідженим залишається питання розвитку креативності в освітній політиці Європейського Союзу (ЄС), що і зумовлює його актуальність.

Мета статті – охарактеризувати роль і місце розвитку креативності особистості в освітній політиці ЄС.

Аналіз наукових джерел показав, що в Євросоюзі сьогодні реалізується уніфікована стратегія розвитку національних освітніх політик. У травні 2009 р. Рада ЄС встановила нові стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти і професійної підготовки до 2020 р. (“ЕТ 2020”) [3], визначивши одним із чотирьох *основних завдань розвиток креативності* та інноваційної діяльності на всіх рівнях освіти і професійної підготовки.

Узагальнюючи сучасні європейські наукові підходи до розуміння поняття “креативність”, вчені Центру досліджень Європейської комісії з питань навчання вважають, що вона завжди пов’язана з чимось “новим”, тим, що має цінність в аспекті корисності [8, с. 46]. Водночас Рада ЄС дає своє визначення, зазначаючи, що “творчість (від англ. creativity – креативність) – це процес генерування ідей, виражень і форм як під час пошуку нових шляхів вирішення існуючих проблем, так і під час повторної інтерпретації реальності, або в пошуках нових можливостей. Творчість, по суті, процес, який може розширити знання і привести до нових способів їх використання” [4, с. 3]. Окреслена у формулюванні Ради позиція, в якій акцент робиться на важливій ролі креативності в освітньому процесі, визначила один із концептуальних підходів до розробки стратегії “ЕТ 2020”.

Для досягнення поставленої мети – розвитку креативності особистості – Радою ЄС у вищезазначеному стратегічному документі [3] передбачається реалізація двох основних завдань.

Перше завдання полягає в забезпеченні *повноцінного функціонування трикутника знань*. Важливість розвитку його трьох складових – освіти,

досліджень та інновацій – для побудови суспільства знань у європейському просторі підкреслювалась ще в попередній робочій програмі “Освіта і підготовка 2010”, що була затверджена в 2002 р. Радою ЄС у рамках Лісабонської стратегії. Креативність посідає чільне місце в цьому трикутнику, адже Рада ЄС розглядає її як “основне джерело інновацій” [3, с. 4]. Основою трикутника визнано освіту. Центральна роль відведена закладам вищої освіти. У вересні 2011 р. Європейська комісія в “Програмі модернізації систем вищої освіти в Європі” визначила основні завдання для країн – учасниць ЄС, серед яких такі:

– стимулювання розвитку підприємницьких, креативних та інноваційних умінь з усіх дисциплін і в усіх трьох циклах;

– сприяння впровадженню інновацій в галузі вищої освіти за рахунок створення більш інтерактивних середовищ навчання та зміцнення інфраструктури передачі знань [5, с. 8].

Другим завданням є забезпечення *оволодіння кожним громадянином ключовими компетенціями*. Це завдання нерозривно пов’язане з попереднім, адже ефективне функціонування таких складових трикутника знань, як дослідження та інновації, передбачає володіння населенням ключовими компетенціями, що мають забезпечити всі ланки сектора освіти та професійної підготовки [1, с. 8].

У контексті концепції навчання протягом усього життя (2006 р.) [7] Європейський парламент і Рада ЄС дали визначення компетенціям як сукупності знань, умінь і ставлень відповідно до певного кола питань. Ключові компетенції окреслили як такі, що необхідні кожній людині для самореалізації та розвитку особистості, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції й роботи. Всього виділено вісім ключових компетенцій, які вважаються однаково важливими. Аналіз документа дає підстави стверджувати, що реалізація цього завдання сприятиме досягненню поставленої мети, адже креативність є невід’ємною складовою кожної з них:

– *спілкування рідною* та *іноземними мовами*: громадяни Європи повинні вміти взаємодіяти лінгвістично доречно та креативно в широкому спектрі громадських і культурних контекстів;

– *математична грамотність та базові компетенції в природничих науках і технологіях*. Відносно взаємодії людини і природи генеральний директор з питань освіти і культури Європейської комісії О. Квінтін зазначає, що сьогодні однією з нагальних проблем є зміна клімату на планеті, і внаслідок того, що не можна точно передбачити, які саме трансформації відбудуться найближчими роками, європейцям необхідно розвивати свої креативні та інноваційні вміння і бути відкритими до таких змін [8, с. 9–10];

– *цифрова компетенція*: кожен має розуміти, як ІКТ може сприяти розвитку креативності та інновацій;

– *вміння вчитись*: підкреслюється важливість уміння вирішувати проблеми, що допоможе як у самому навчальному процесі, так і в подоланні перешкод та змін;

– *соціальна та громадянська компетенції*: кожен повинен вміти ефективно взаємодіяти з іншими людьми, виявляти солідарність і зацікавленість у вирішенні проблем на користь місцевої та ширшої громади. Це передбачає критичне та творче відображення, конструктивну участь у діяльності співтовариств;

– *прояви ініціативи та підприємництва*: ця компетенція чітко вказує на необхідність розвитку креативності, адже остання є її невід'ємною складовою разом з інноваційністю, прийняттям ризиків, здатністю до планування та управління проектами для досягнення цілей;

– *культурна обізнаність та вираження*: це вміння оцінити важливість творчого вираження ідей, досвіду та емоцій у сфері медіа, зокрема, у музиці, художніх виступах, літературі та мистецтві. Вміння включає здатність поєднувати власну креативність і точку зору з думками інших, виокремлювати та реалізовувати громадські й економічні можливості в культурній діяльності. Культурне вираження має важливе значення для розвитку творчих умінь, які можуть перейти в різноманітні професійні контексти.

Крім зазначених положень, у документі окремо наголошується на здатностях, таких як: креативність, ініціатива, вирішення проблем, оцінювання ризиків і прийняття рішень, які відіграють важливу роль у всіх восьми основних компетенціях.

Таким чином, крім того, що всі ключові компетенції для навчання протягом життя мають безпосередній стосунок до креативності, на її розвитку робиться ще й окремий наголос. Виходячи з того, що всі ланки сектора освіти та професійної підготовки повинні забезпечити оволодіння ними, розвиток креативності особистості відіграє сьогодні важливу роль в освітній політиці Євросоюзу.

Крім стратегії "ЕТ 2020", важливим документом у галузі освіти та науки, який прямо стосується розвитку креативності особистості, є прийняті в травні 2008 р. Радою ЄС "Висновки щодо розвитку креативності та інноваційної діяльності в процесі навчання і підготовки" [2]. У них Рада міністрів зазначила, що тоді, коли країни – члени ЄС несуть повну відповідальність за організацію і зміст своїх систем освіти та підготовки фахівців, розвиток креативності – це сфера, в якій якість і ефективність на національному та регіональному рівнях покращиться внаслідок співпраці на рівні Європи. В документі зроблено такі акценти:

– навчальні заклади мають забезпечити оволодіння знаннями, уміннями та навичками в нерозривній єдності з розвитком загальних здібностей, пов'язаних із креативністю;

– учитель не лише сам має бути творчою особистістю, а й повинен уміти підтримувати та розвивати творчий потенціал кожного учня;

– позашкільне середовище і зростаюче культурне розмаїття європейських товариств необхідно перетворити в перевагу для розвитку креативності;

– країнам – учасницям ЄС рекомендовано надати розвитку креативності пріоритетного значення у співпраці в галузі освіти, науки та професійної підготовки на різних рівнях, включаючи міжнародний;

– держави повинні всіляко сприяти намаганню закладів педагогічної освіти відповідати новим вимогам сьогодення.

Таким чином, вагоме значення для реалізації поставлених завдань щодо розвитку креативності особистості надається співробітництву у сфері освіти, науки та професійної підготовки на різних рівнях. Зростає роль учителя в суспільстві. Тепер він неодмінно і сам повинен бути творчою особистістю, і сприяти розвитку креативності учнів.

Важливою освітньою ініціативою в контексті нашого дослідження є ухвалення в грудні 2008 р. Європейським парламентом і Радою ЄС постанови стосовно проголошення 2009 р. *Європейським роком креативності та інновацій* (далі – ЄРКІ). Таке рішення було зумовлено прагненням надати допомогу щодо вирішення проблем, які стоять перед Європою, шляхом підвищення обізнаності громадськості, поширення інформації про передовий досвід, заохочення наукових досліджень і політичних дебатів.

У "*Рішенні Європейського парламенту і Ради міністрів щодо проголошення Європейського року креативності та інновацій (2009 р.)"* [6] розвиток креативності особистості визнано одним із найважливіших освітніх завдань сьогодні. Аналіз документа свідчить про системний підхід керівних органів ЄС до цього питання. Основна увага спрямовується на проведення заходів, які мають рекламно-інформаційний і дослідний характер; залучення всіх ланок і закладів освіти до розвитку креативних умінь; також всіляко заохочується творче самовираження мешканців регіону.

Про високий науковий рівень і масштабність цієї ініціативи свідчать, передусім, представники кожної країни-учасниці, обрані для координації діяльності, пов'язаної з організацією та проведенням ЄРКІ на національному рівні. Всі вони видатні персоналії зі сфер освіти і науки (14 професорів, у тому числі один Нобелівський лауреат і три дослідники в галузі творчості), зі сфери бізнесу (два представники керівництва компаній "Нокіа" та "Майкрософт") та 11 діячів культури і мистецтв [8, с. 26].

Координатори визначили свої пріоритети і рекомендації до дій у маніфесті ("Manifesto for Creativity and Innovation in Europe 2009"). Аналіз цього документа, ініційованого провідними європейськими вченими, показав, що бачення громадськості в цілому відповідає політичному курсу ЄС:

– пріоритетними завданнями залишаються зміцнення конкурентоспроможності регіону, інтеграція у світовий простір, природоохоронна діяльність;

– основні акценти зроблені на інвестиції у знання, креативність та інновації, що допоможе, на думку експертів, подолати перешкоди на шляху досягнення поставлених цілей;

– також підкреслюється важливість співпраці, системи заохочень і підтримки в цьому процесі.

Висновки. Таким чином, у Євросоюзі сьогодні здійснюється єдина політика у сфері освіти, яка одним із стратегічних завдань (до 2020 р.) визначила розвиток креативності особистості. Для реалізації цього завдання передбачається забезпечення повноцінного функціонування трикутника знань та оволодіння кожним громадянином ключовими компетенціями, що повинні забезпечити всі ланки сектора освіти та професійної підготовки. Розвитку креативності надається пріоритетне значення у співробітництві в галузі освіти і науки на всіх рівнях. Це дає підстави стверджувати, що сьогодні розвиток креативності особистості займає одне з визначних місць в освітній політиці ЄС.

Список використаної літератури

1. Council of the EU. 2008 joint progress report "Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation"// Official Journal of the European Union. – 2008. – № 086 C. – P. 1–32.

2. Council of the EU. Conclusions on promoting creativity and innovation through education and training // Official Journal of the European Union. – 2008. – № 141 C. – P. 17–21.

3. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')// Official Journal of the European Union. – 2009. – № 119 C. – P. 2–11.

4. Council of the EU. Council Conclusions on Culture as a Catalyst for Creativity and Innovation. – Brussels, 2009. – 8 p.

5. European Commission. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. – Brussels, 2011. – 16 p.

6. European Parliament and Council. Decision concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009) // Official Journal of the European Union. – 2008. – № 348 L. – P. 115–118.

7. European Parliament and Council. Recommendation on key competences for lifelong learning// Official Journal of the EU. – 2006. – № 394 L. – P. 10–19.

8. The Magazine: 2009 Imagine. Create. Innovate / edited by Karel Bartak. – Belgium: European Communities, 2009. – № 31. – 60 p.

Каракатсаніс Т.В. Развитие креативности личности как одна из стратегических задач образовательной политики Европейского Союза

В статье рассматривается роль и место развития креативности личности в образовательной политике Европейского Союза.

Ключевые слова: креативность, ключевые компетенции, треугольник знаний.

Karakatsanis T. Development of personality creativity as one of strategic objectives of the educational policy of the European Union

This work is devoted to defining the role and place of promoting creativity in the educational policy of the European Union.

Key words: creativity, key competences, knowledge triangle.

УДК 378.147

В.А. КАРПЮК

ПИТАННЯ АВТОНОМНОГО ТА САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності у сфері дидактично-понятійного поля. Розглянуто ряд дидактичних принципів і умов, які сприяють успішній реалізації автономного та самокерованого навчання.

Ключові слова: автономне навчання, самокероване навчання, когнітивна психологія, самоорганізація, навчальний процес.

У системі освіти України сьогодні відбувається зміщення пріоритетів у навчанні. Йдеться, насамперед, про самовизначення та відповідальність учня щодо вміння вчитися, цінити навчальний процес і усвідомлювати необхідність навчання протягом життя. З погляду теорії навчання відомо, що високих успіхів у навчанні можна досягти лише тоді, коли той, хто навчається, самостійно визначає зміст навчання, коли основним принципом у роботі є особиста відповідальність і можливість успішного поєднання нових знань із уже засвоєними. За таких умов той, хто навчається, починає процес навчання на своєму індивідуальному рівні та розвивається у своєму індивідуальному темпі. Елементи навчального процесу ґрунтуються, насамперед, на особистій відповідальності учня під час вибору цілей, методів, матеріалу навчання, а також оцінювання вивченого. Відповідальність у навчальному процесі з'являється тоді, коли учень бачить відповідність навчального матеріалу рівню його знань, його запитам, інтересам, якщо саме ці знання мають для нього вагу та пріоритетне значення. Таким чином, учневі має надаватися певна свобода вибору у визначенні різних складових змісту навчання. При цьому не йдеться про повну свободу в значенні "laissez-faire". Автономне навчання – тривалий процес, у якому необхідна участь як вчителя, так і учня. У його умовах суб'єкт навчального процесу має бути мотивованим, виявляти активність і самостійно скеровувати зусилля на опрацювання навчального матеріалу.

Суттєве значення для розгляду особливостей автономного та самокерованого навчання мають дослідження й праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких слід відзначити П. Бенсон, В. Буренко, Л. Дам, Л. Дікінсона, М. Коваль, Д. Літтле, С. Орлову, Ю. Федоренко, Х. Холека. Хоча в науковому просторі проблема автономного навчання була предметом досліджень, окремі питання методології та дидактики не знайшли в них відображення.

Мета статті – висвітлити питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної і самостійної діяльності у сфері дидактично-понятійного поля, а також розглянути ряд дидактичних принципів і умов, які сприяють успішній реалізації автономного й самокерованого навчання.

Поняття автономного та самокерованого навчання перебувають на різних рівнях у дидактично-понятійному полі. Так, Л. Дікінсон [4] зауважує, що для самокерованого навчання характерне особливе оформлення навчального матеріалу, тоді як автономне навчання стосується того, хто навчається, і його здібностей навчатися самостійно. Під час самокерованого навчання матеріал оформлено так, що в ньому містяться всі необхідні рекомендації та способи вирішення завдань, отже, вони можуть виконуватися без участі або допомоги вчителя. Автономне навчання, навпаки, передбачає використання таких форм навчання, де вчитель залучає учнів у навчальний процес, скеровує його, але покладає на тих, хто навчається, більшу відповідальність за результативність навчання. Обидва поняття не перебувають в опозиції відносно один одного, проте вказують на розбіжності в трактуванні поняття автономії, до того ж самокероване навчання розуміється насамперед як технократичне, а автономне навчання, навпаки, виявляє гуманістичні ознаки.

Ще один варіант визначення поняття "самокероване навчання" дає В. Блейл [2]. Він ототожнює самокерування та самоорганізацію і розуміє під цим здібність людського мозку самостійно керувати обробкою інформації і в такий спосіб конструювати когнітивні структури, які в кінці кожного навчального процесу зберігаються в пам'яті. Таке розуміння самокерування та самоорганізації, яке ґрунтується на результатах досліджень наук, що мають стосунок до вивчення діяльності мозку людини, ближче до гуманістичного поняття автономії, ніж до технократичного розуміння самокерованого навчання.

У свою чергу, П. Бенсон [1] збагачує дидактичне понятійне поле такими поняттями: він розглядає три версії автономного навчання (технічне, психологічне та політичне). Перша версія збігається із самокерованим навчанням, як це визначає Л. Дікінсон. Технічна версія автономного навчання визначається як навчання поза навчальним комплексом (школа, університет) без учителя. Психологічна версія трактує автономне навчання як здібність взяти на себе відповідальність за особисте навчання та розглядає розвиток автономного навчання як процес, який ніколи не закінчується, і має все більший вплив на особисті процеси навчання. Політична версія автономного навчання ґрунтується на засадах провідної ролі контролю за навчальним процесом і за визначенням його змісту, тож центральним завданням для прихильників цієї версії є визначення сприятливих для такого контролю умов (мається на увазі як неформальне навчання, так і навчання в інституційному контексті (в школі, університеті)). Для всіх версій автономного та самокерованого навчання характерним є те, що концепції автономного навчання є загальнопедагогічними і мають різні джерела походження.

Технократична версія автономного навчання, самокероване навчання, за Л. Дікінсоном, високо цінується, передусім, в освітньо-політичних контекстах (застосування техніки і матеріалів, які роблять присутність вчителя зайвою), тож педагогічна і фахово-дидактична дискусія стосуються сьогодні насамперед психологічного концепту в його гуманістичному вираженні.

Дефініція автономного навчання, якого стосуються подальші міркування, були вже представлені раніше Х. Холеком [5]. Як і інші автори психологічних визначень автономного навчання [3; 6], Х. Холек подає у своїй дефініції ідеальну картину автономного навчання та визначає в гуманістичному сенсі його цілі, до яких слід прагнути в рамках будь-якої форми інституційного навчання, професійну підготовку учня, який може самостійно й відповідально організувати своє навчання та приймати необхідні рішення. За Х. Холеком ці рішення стосуються, насамперед, таких аспектів, як: постановка цілей навчання, визначення змісту та темпів прогресії, вибору необхідних методів і технік роботи, особливостей організації процесу навчання (час, місце, ритм) і оцінювання навчального процесу.

Якщо взяти до уваги всі наявні трактування автономного та самокерованого навчання, то стає зрозумілим, що розуміння поняття коливається між автономією як загальною виховною метою, як дидактично-методичним додатком, як здібністю, яку має той, кого навчають, і як процесом, котрий необхідно організувати, якого може вимагати учень.

Самокероване навчання у своєму технократичному вираженні й автономне навчання відрізняються один від одного своїм походженням і історією свого розвитку. У широкому сенсі самокероване навчання пов'язане з дидактичними концепціями, які в 1960-х – на початку 1970-х рр. розвивались на основі навчально-психологічного пізнання біхевіоризму, і як запрограмоване навчання і запрограмовані настанови вводилися в конкретний контекст навчання. Уже в запрограмованих настановах навчальні матеріали були поділені таким чином за допомогою лінійного й розгалуженого принципів організації, що той, кого навчають, міг би працювати з цими матеріалами самостійно і незалежно від учителя. Хоча матеріали того часу для самокерованого навчання набагато складніші та різноманітніші, все ж вони підлягають інструктивному поданню вчителем, тим самим будь-який навчальний процес ініціюється, контролюється й оцінюється ззовні.

Автономне навчання як дидактичний концепт розвивалося незалежно від будь-яких наук у практиці інституційних занять. І хоча як педагогічний концепт автономне навчання не входить до традиційної структури "теорія – практика" основних і суміжних наук, все ж точками їх перетинання є принципи, які частково розвивалися із практики. Слід, перш за все, назвати педагогіку реформ і так звану "фрайнет-педагогіку", які наслідували подібні принципи [7]. Так, до найважливіших принципів педагогіки реформ належить те, що учень поступово (крок за кроком) опановує методи та техніки роботи, які дають змогу в подальшому самостійно вчитися. Також роль учителя в педагогіці реформ була переглянута: він виходив із ролі інструктора, а ставав радником і інспіратором учнівської діяльності, яка повинна була привести того, кого навчають, до самостійності та самодіяльності. Логіку педагогіки реформ підтримував і французький дослідник Ц. Фрайнет. Він спонукав учнів до автономії, прагнучи перетворити їх на ініціаторів і організаторів особистого навчального процесу, а також наполягав на кооперативній організації навчання та спільній відповідальності.

Як найбільш важливе Ц. Фрайнет виокремив самооцінку, яка в контексті автономного навчання відіграє ключову роль.

Як педагогіка реформ, так і фрайнет-педагогіка могли знайти визнання, але в першій половині XX ст. через панування механістично-біхевіористичних теорій їх навчально-теоретичне обґрунтування було неможливим. У будь-якому разі великий інтерес до автономного навчання того часу пояснюється сучасними суміжними науками, які вказують на те, що автономне навчання – не тільки педагогічне бачення, а й навчально-психологічна необхідність.

Так, когнітивна психологія є, без сумніву, однією із суміжних наук для всіх дидактичних концепцій, які фокусуються на автономному навчанні. Вона займається людською когніцією, а саме: здібностями сприйняття, навчання, мислення й оцінювання, які відповідають людській свідомості та сприяють тому, що людина освоює і сприймає світ у пізнавально-теоретичному сенсі. Усі дисципліни, які мають стосунок до когнітивної психології, сприймають людину як автономну когнітивну систему, центральне завдання якої полягає в тому, щоб сприймати інформацію з навколишнього середовища та перетворювати в когнітивні структури, для того, щоб таким чином гарантувати її виживання. Оброблення інформації вдається їй на основі складного когнітивного забезпечення. Навчання розуміється як процес інтеграції та реорганізації знання, тобто оброблена інформація включається тим, хто навчається, в систему знань, які вже є, і переструктуровується таким чином, що може бути оптимально організованою і в будь-який час використаною. У своїх дослідженнях щодо обробки інформації когнітивна психологія напрацювала цінний матеріал, який має велике значення для автономного навчання: обробка інформації – це процес, у якому беруть участь як знання й досвід, який набувається, так і вже наявні знання. З точки зору психології це пізнання означає, що інформація, яка надходить до людської свідомості з навколишнього середовища, не є рефлективною, а що кожна когнітивна система незалежно від вже оброблених знань конструює суб'єктивно когнітивну репрезентацію інформації, яка сприймається з навколишнього середовища. Цей процес є автономним, здійснюється тим, хто обробляє інформацію, за умов особистої відповідальності.

Висновки. На ґрунті теоретичного аналізу питання реалізації сучасних методологічних положень щодо особливостей автономного та самокерованого навчання в контексті інтеграції навчально-пізнавальної та самостійної діяльності у сфері дидактично-понятійного поля правомірно зробити такі важливі дидактичні висновки. Вони вказують на те, що зміст навчання сприймається окремо взятим учнем не в тій формі, в якій він подається вчителем або викладений в матеріалах заняття. Під час обробки змісту навчання кожен учень звертається до своїх суб'єктивних особистих знань; таким чином він може опрацьовувати лише такий навчальний матеріал, який він може приєднати до своїх уже засвоєних знань. Якщо це так, а емпіричні дослідження когнітивної психології вказують на те, що це саме так, то звідси випливає дидактичний висновок, що окремому учневі необхідний

індивідуальний обсяг матеріалу навчання та багате навчальне оточення, яке сприяє об'єднанню вже наявних знань із набутими новими знаннями. Твердження когнітивної психології про те, що набуття знань – це автономний конструктивний процес, у якому досить велику частку мають суб'єктивні знання того, кого навчають, обґрунтовує вимогу автономного навчання щодо розвитку більшої самостійності у того, хто навчається.

В умовах автономного та самокерованого навчання особливе значення надається принципу самоорганізації й особистої відповідальності, тому що навчання може бути лише тоді успішним, якщо той, кого навчають, є мотивованим, сам організовує навчальний процес і відчуває особисту відповідальність за нього.

Список використаної літератури

1. Benson P. The philosophy and politics of learner autonomy / P. Benson, P. Voller Autonomy and Independence in Language Learning. – London, 1997. – P. 18–34.
2. Bleyhl W. Selbstorganisation oder die Liste der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren / W. Bleyhl / L. Bredella Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? – Bochum, 1995. – S. 211–224.
3. Dam L. Learner Autonomy 3 / L. Dam Theory to Classroom Practice. – Dublin : Authentic, 1995. – 83 p.
4. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge University Press, 1987. – 203 p.
5. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 213 p.
6. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / D. Little [Елекронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_ tt/Results/DM_layout/ 00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf.
7. Wolff D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht? / D. Wolff // Die Neueren Sprachen. – 1994. – № 93. – S. 407–429.

Карпюк В.А. Вопрос автономного и самоуправляемого обучения в контексте интеграции учебно-познавательной самостоятельной деятельности

В статье рассмотрены вопросы реализации современных методологических положений относительно особенностей автономного и самоуправляемого обучения в контексте интеграции научно-познавательной и самообразовательной деятельности в сфере дидактически-понятийного поля. Рассматривается ряд дидактических принципов и условий, способствующих успешной реализации автономного и самоуправляемого обучения.

Ключевые слова: автономное обучение, самоуправляемое обучение, когнитивная психология, самоорганизация, учебный процесс.

Karpiuk V. The question of autonomous and self-directed learning in the context of integration of learning and cognitive independent activity

The paper presents the implementation issues of contemporary methodological provisions regarding aspects of the autonomous and self-directed self- learning in the context of integration of science and cognitive and didactic activities in the conceptual field. Addresses a number of didactic principles and conditions conducive to the successful implementation of an autonomous and self- directed learning.

Key words: autonomous learning, self-directed learning, cognitive psychology, self-organization, the training process.

УДК 371.71–057.87/378.6

І.О. КОБЗЄВА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ МОТИВАЦІЇ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розглянуто питання, пов'язані з віковими особливостями формування мотивації збереження фізичного здоров'я студентів коледжу. Надано характеристику емоційної, комунікативної, інтелектуальної сфер особистості в цьому віці. Визначено спрямованість потреб, інтересів і мотивів студентів коледжу. Обґрунтовано необхідність здійснення організованої виховної роботи зі студентами щодо формування мотивації збереження фізичного здоров'я під час навчання у коледжі.

Ключові слова: мотивація збереження здоров'я, інтереси, потреби, мотиви, виховна робота.

Навчання в коледжі збігається із завершальним етапом підліткового віку (15–16 років) та початком юнацького віку (17–19 років). Розглянемо особливості формування мотивації до збереження фізичного здоров'я студентів коледжу.

Психолого-педагогічні особливості підліткового й юнацького віку розглядали І. Бестужев-Лада, М. Гамезо, Ю. Гущо, І. Кон, В. Кутішенко, А. Петровський, А. Реан, Н. Тализіна, Д. Фельдштейн та ін.

Питанням дослідження мотивації та її формуванню присвятили свої праці Л. Божович, В. Вілюнас, Є. Ільїн, О. Ковальов, О. Леонтьєв, С. Манукян, А. Маркова, В. Мерлін, К. Обухівський, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Симонов та ін.

Аналіз показав, що у психолого-педагогічній літературі є дослідження різних аспектів проблеми мотивації та мотивів: вивчена структура мотиву й мотивації, функції мотиву, індивідуальні особливості мотивації, мотивація різних видів діяльності, є дослідження причин поведінки, яка руйнує здоров'я та дослідження, що виявляють невисоку цінність здоров'я у різних груп населення, проте спеціальних досліджень мотивації збереження фізичного здоров'я у студентів коледжів не було виявлено.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні особливості формування мотивації збереження фізичного здоров'я у студентів коледжу.

Цей етап називають етапом "людської близькості" [1, с. 16, 4]. Студентство відкрите спілкуванню: легко заводяться знайомства, легко утворюються дружні зв'язки, приходить любов. У юнацтві інтенсивно розвивається емоційна сфера. Це вік "специфічної емоційної сенситивності" [4, с. 52]. Характерним є те, що молоді люди переживають не тільки предметні почуття (спрямовані на певну подію, особу, явище), а й у них формуються узагальнені почуття (почуття прекрасного, трагічного, почуття гумору та ін.). Ці почуття виражають загальні, більш стійкі світоглядні установки особистості. Їх називають "світоглядні почуття" – переживання, пов'язані з формуванням власної системи поглядів, життєвої позиції, ціннісних орієнтацій, переконань ідеалів та ін. (П. Якобсон). При формуванні у студентів мотивації збереження фізичного здоров'я дуже важливо врахо-

вувати цю психологічну особливість цього віку. На нашу думку, стійка мотивація до збереження здоров'я має в основі саме світоглядні почуття, які базуються на відповідних знаннях про здоров'я та шляхах його збереження; переконаннях, що це важливо; установках, що необхідно діяти, щоб його зберегти. Формуванню такої мотивації необхідно приділяти увагу під час навчання в коледжі.

На початку юнацького віку розвиваються соціальні емоції – переживання людиною власного ставлення до оточення. Вони виникають, формуються і виявляються в системі міжособистісних відносин [4, с. 48]. Розвиток соціальних емоцій передбачає не тільки оволодіння певним обсягом знань (норми поведінки, оцінні категорії, культурні символи), а й формування ставлення до цих знань, які є своєрідними еталонами та мають специфічні відмінності, зумовлені цим суспільством і цією культурою. Це означає, що в цей віковий період розвитку мотивація молодої людини залежить від того, як під час міжособистісних відносин оточення (наприклад, однолітки) емоційно (позитивно або негативно) оцінюють її поведінку (дії, вчинки). Тобто позитивна оцінка оточення значно впливає на формування у студентської молоді мотивації до збереження фізичного здоров'я. Отже, виховна робота, спрямована на формування мотивації до збереження здоров'я, має сприяти створенню позитивних соціальних емоцій у колективі студентів, позитивного ставлення до збереження власного здоров'я.

У цей період відбуваються кардинальні зміни у мотиваційній сфері, які мають як кількісний, так і якісний характер. Як зазначав Л. Виготський, протягом порівняно невеликого терміну відбуваються інтенсивні та глибокі зміни в рушійних силах поведінки. За своєю будовою мотиваційна сфера починає характеризуватися не підрядністю мотивів, а їх ієрархічною структурою, наявністю певної системи супідрядності різних мотиваційних тенденцій. Із розвитком процесів самопізнання спостерігаються якісні зміни мотивів, деякі з них характеризуються більшою стійкістю, інтереси набувають характеру стійких захоплень. За механізмом дії мотиви стають не безпосередньо діючими, а такими, що виникають на основі свідомо поставленої мети й усвідомленого наміру. Виникнення опосередкованих потреб дає людині змогу свідомо управляти своїми потребами, прагненнями, внутрішнім світом, будувати довгострокові життєві плани та перспективи. Тобто необхідно спрямовувати процес розвитку мотивації таким чином, щоб у студентів формувалися і закріплювалися такі інтереси, прагнення, цілі, життєві плани, що пов'язані зі збереженням фізичного здоров'я. Це можливо за умов організації та здійснення цілеспрямованої виховної роботи зі студентами коледжу, спрямованої на формування мотивації збереження фізичного здоров'я.

Важливою психологічною особливістю юнацького віку є прагнення до ризику. У психологічній літературі виділяють фізичний ризик і соціальний. Ситуації фізичного ризику (наприклад, ризиковані ігри), які підліток часто створює сам, пов'язані зі самоствердженням.

Соціальний ризик пов'язаний із тим, що дотримання групових цінностей (або їх заперечення) в кожному конкретному випадку є критерієм оцінювання підлітка як з боку дорослих, так і з боку однолітків. Можна сказати, що соціальні ризики тісно пов'язані зі спілкуванням. Щоб юнак був прийнятий групою, він має дотримуватись групових цінностей. Це тісно пов'язано з різними ризиками для здоров'я молоді – палінням, вживанням алкоголю, наркотиків, психотропних речовин та ін. Отже, в цьому віці молода людина значно залежить від тієї соціальної групи, в якій проводить багато часу (наприклад, студентський колектив). І завдання полягає в тому, щоб знизити соціальні ризики для здоров'я студентської молоді. Це може бути досягнуто шляхом цілеспрямованого й організованого формування мотивації до збереження фізичного здоров'я.

Спілкування та соціальна взаємодія – ще одна галузь, у якій яскраво виявляється прагнення підлітків та юнаків до самовираження, що виражається в афіліативній потребі – потребі у спілкуванні, в емоційних контактах, прагненні бути серед людей; створенні, збереженні, відновленні позитивних відносин з іншими людьми [4, с. 75].

Афіліативна потреба в належності до певної групи, іноді, на думку І. Кона [3], перетворюється у деяких юнаків на стадне почуття: вони не можуть не тільки день, а навіть годину пробути поза своєю, а якщо немає своєї – то в будь-якій компанії. Дійсно, людина може пізнати себе тільки у спілкуванні з іншими, і тому в юнацькому віці людина звертається, у першу чергу, до своїх однолітків – переважно на них вона спирається у пошуках своєї ідентичності. Інші люди для підлітка – "дзеркало", у якому відображаються ставлення та реакції на його поведінку, за що його приймають і за що не приймають у суспільстві. Збираючи таку інформацію, підліток поступово формує уявлення про себе, і в подальшому ці уявлення ще багато разів будуть перевірятися й уточнюватися через відносин з іншими людьми.

Тому в цьому віці надзвичайно важливим є оточення, оскільки саме на суспільну думку й орієнтується підліток, приймаючи певні рішення, формуючи певне ставлення, зокрема, до збереження власного фізичного здоров'я. Отже, важливо вивчати оточення підлітка, прагнути засобами виховної роботи в коледжі залучити його до спілкування з однолітками, які займаються спортом, ведуть здоровий спосіб життя, тобто мають мотивацію до збереження здоров'я.

Провідною діяльністю в цей період стає професійне навчання. Завдяки цьому студенти освоюють норми відносин між людьми (ділових, професійних, особистих та ін.), а також професійно-трудових умінь. Цей вік, як зазначає Ю. Гущо [2, с. 84–85], характеризується стійкою концептуальною соціалізацією, коли формуються стійкі властивості особистості, стабілізуються психічні процеси, закінчується процес формування особистості.

Під час навчання студент має витримувати значні фізичні, розумові, моральні, вольові навантаження. Далеко не всі студенти вміють розраховувати власні сили та раціонально організовувати навчальну діяльність. При

цьому доцільно відзначити, що навчання в коледжі відрізняється від шкільного. Тому з педагогічної точки зору в цей період є важливою, особливо на молодших курсах, організація доцільного систематичного контролю за навчальною діяльністю студентів, раціональна побудова індивідуальних консультацій, організація дозвілля, роботи кураторів та ін.

Студентський вік стає важливим етапом розвитку розумових здібностей людини, коли інтенсивно розвивається теоретичне мислення, уміння абстрагувати, робити узагальнення. При цьому відбуваються якісні зміни в пізнавальних можливостях студентів, оскільки актуалізуються нестандартний підхід до вже відомих проблем, уміння включати часткові проблеми в більш загальні та ін.

Слід зазначити, що розвиток інтелекту студентів корелює із розвитком творчих здібностей як майбутнього фахівця. Це передбачає не просто засвоєння навчальної інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи, прагнення до самостійного отримання та створення нового. Дивергентне мислення, що формується в цей віковий період, орієнтує студентів на пошук оригінальних, творчих рішень, на пошук різних способів вирішення одного й того самого завдання. Цю вікову особливість також необхідно враховувати при формуванні у студентів коледжу мотивації до збереження фізичного здоров'я.

Вивчення студентського середовища в коледжі показало його різнорідність, тобто частина студентів мають потребу в зовнішній допомозі, підтримці для додержання інтелектуальної дисципліни, організованості та систематичності в роботі. Деякі студенти мають високий інтелектуальний і творчий потенціал, але недостатньо зібрані, організовані. Тому актуальності набувають мотиви навчальної діяльності студентів. Ці мотиви в контексті цього дослідження набувають також і соціального змісту, оскільки сформовані й стійкі мотиви навчальної діяльності можуть бути перенесені на інші види діяльності (позанавчальну, дозвіллєву) і виявлятися в прагненні до збереження власного здоров'я.

Важливим мотиваційним утворенням, що впливає на всі аспекти життя студента, є інтереси. Інтереси являють собою одну із головних характеристик особистості людини. У загальному вигляді їх можна визначити як емоційний прояв потреб [4, с. 87]. У підлітковому віці відбуваються кардинальні зміни у сфері інтересів людини як у кількісному, так і у змістовному аспектах. Найбільш суттєвим у розвитку інтересів у цьому віковому періоді, на думку С. Рубінштейна [5], є:

1) початок встановлення кола інтересів, поєднаних у невелику кількість пов'язаних між собою систем, які набувають певної стійкості;

2) поступове переключення інтересів із часткового і конкретного на більш загальне, зокрема, на збільшення інтересу до питань світогляду, сенсу життя, ідеології;

3) поява інтересу до практичного застосування набутих знань, до питань практичного життя;

4) збільшення інтересу до психічних переживань інших людей і, особливо, до власних (юнацькі щоденники);

5) диференціація і спеціалізація інтересів, їх спрямованість на певну сферу діяльності (наприклад, професійну техніку, певну наукову галузь, літературу, мистецтво та ін.), яка здійснюється під впливом всієї системи умов, в яких відбувається розвиток юнака.

Д. Фельдштейн [7] виділяє три стадії розвитку інтересів. Перша стадія характеризується широтою інтересів, прагненням все спробувати, у всьому взяти участь. На другій стадії інтереси стабілізуються. На третій стадії (завершення підліткового віку) відбувається подальша стабілізація інтересів і підлітки мають переважно один або два інтереси.

Отже, при організації в коледжі виховної роботи з формування мотивації до збереження фізичного здоров'я необхідно враховувати ті інтереси, які вже мають студенти з метою їх урахування та подальшого розвитку.

Важливим мотивом ефективної студентської діяльності виступає мотив досягнення. Його можна розглядати як прагнення до успіху, змагання із самим собою за успіх, прагнення до поліпшення результатів будь-якої справи, у якій бере участь індивід. Потреба в досягненнях виявляється в спрямованості на досягнення далеких цілей, одержанні очікуваних результатів. Ця потреба стимулює пошук студентом таких ситуацій, у яких він міг би відчути задоволення від досягнення успіху. Навчальна діяльність є не єдиною сферою, у якій студент може з успіхом задовольняти потребу в досягненні високого результату. Іншими сферами, у яких можна реалізувати цю потребу, можуть бути заняття в спортивних секціях, кружках, творчих клубах тощо, де також можна з успіхом йти до поставленої мети.

Незважаючи на той факт, що дослідження багатьох учених свідчать про те, що заняття спортом, фізичні вправи не входять у сферу пріоритетів сучасної молоді, вони можуть задовольнити багато потреб. По-перше, вони дають можливість відчути своє тіло, зміни, які відбуваються при регулярних фізичних навантаженнях, оцінити межі власних можливостей, перевірити свою силу, витривалість, навчитись володіти своїм тілом. По-друге, для багатьох підлітків, основним мотивом до занять фізичними вправами є бажання мати струнке, треноване тіло, що відповідає сучасним ідеалам жіночої та чоловічої краси, які активно культивуються ЗМІ. По-третє, у цьому віці існує бажання навчитися самооборони як мотив до занять фізичними вправами та спортом. Такий мотив є провідним для тих підлітків, які захоплюються східними єдиноборствами. Інтерес до східних бойових мистецтв стимулюється модою, яка підтримується друкованою, кіно- і відеопродукцією. Також необхідно враховувати таку психологічну рису молоді, як інтерес до всього незвичайного, нетрадиційного. Доцільно враховувати, що підлітки віддають перевагу колективним видам спорту, оскільки вони можуть дати їм більше, ніж просто фізичне навантаження. Наприклад, футбольна або будь-яка інша команда стає для підлітка тією соціальною групою, в якій він проводить більшість вільного часу, задовольняючи свої потреби в афіліації та спілкуванні.

Отже, організовані заняття різними видами спорту, фізичними вправами позитивно впливатимуть на формування у студентів коледжу мотивації до збереження здоров'я, а також сприятимуть задоволенню їх вікових потреб у самовизначенні, самоідентифікації, спілкуванні.

Значне місце в групі мотивів, потенційно орієнтованих на формування у студентів мотивації збереження фізичного здоров'я, посідає пізнавальна потреба. Вона виявляється в прагненні студента розширити знання, досвід, підвищити свою компетентність, розвинути здібності та ін. При цьому пізнавальні потреби в сукупності з потребою досягнення успіху впливають на виникнення стійких переконань, поглядів, світогляду і, в підсумку, на формування мотивації збереження здоров'я.

У цьому віці також відбувається формування інтелектуальної незалежності, тобто здібності мислити самостійно, критично перевіряючи твердження інших, здатність самостійно приймати рішення [4, с. 90]. Це означає, що залежно від того, яким обсягом знань, інформації володіє підліток, до чого він прагне, які має погляди та переконання стосовно здоров'я, здорового способу життя, з ким він спілкується, як проводить вільний час, від цього залежить, які рішення він буде приймати, як буде ставитись до власного здоров'я і його збереження. Отже, при формуванні у студентів коледжу мотивації до збереження фізичного здоров'я важливо враховувати ці соціально-психологічні особливості, спрямовувати роботу і на розвиток пізнавальних потреб, і потреб у досягненні успіху, і сприяти інтелектуальній незалежності щодо збереження власного здоров'я.

З метою успішного формування у студентів мотивації збереження фізичного здоров'я виникає необхідність того, що вищерозглянуті нами психологічні, педагогічні та соціальні фактори необхідно враховувати і використовувати при організації виховного процесу в коледжі.

Під вихованням ми розуміємо (поділяючи думку В. Караковського, Х. Лійметса, Л. Новікової, Н. Селіванової та ін.) управління процесом розвитку особистості. Воно здійснюється і через навчання, і через освіту, і через раціональне включення в реальну соціальну дійсність. Виховання, на думку авторів, здійснюється як управління процесом особистісного розвитку студента, тобто розвиток таких рис, які характеризують його саме як цілісну та суверенну особистість, якій властиві загальнолюдська мораль, розвинута самосвідомість, гуманізм, допитливість, творча індивідуальність.

У цей час в освітньому просторі коледжу ще можна зустріти позиції викладачів, кураторів студентських груп, у яких простежується розуміння виховної роботи як проведення окремих заходів або циклу виховних годин. Ефективність такого підходу вкрай невисока. Все більшого поширення набувають системні технології: виховна система та виховний простір, діалог у вихованні, середовищний підхід, педагогічна підтримка та ін. У сукупності вони становлять інший підхід, нове категоріальне поле теорії виховання. Це стає основою для розробки технологій управління різними об'єктами в середовищі виховання.

Виховна система коледжу, студентський колектив, виховний простір, педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студента, викладач, куратор студентської групи як вихователь – саме вони стають об'єктами в середовищі виховання, управляючи ними, можна ефективно управляти процесом особистісного розвитку студента, тобто ефективно формувати мотивацію до збереження фізичного здоров'я. Саме цих позицій дотримуються А. Гаврилін, О. Заславська, В. Караковський, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін. Ми адаптували до умов коледжу аспекти управління, запропоновані Л. Новіковою [6]:

– у рамках навчального закладу: виховання через події (виховання великими дозами); виховання через повсякденність (створення обстановки, що виховує, виховного простору);

– у рамках студентської групи (навчальної, творчої та ін.): включення групи як цілісної одиниці в життя коледжу, створення в групі для кожного студента особливої позиції, сприятливої для його особистісного розвитку;

– стосовно окремого студента: навчання рефлексії, допомога в самореалізації.

Зрозуміло, що сьогодні гостро постає питання розробки нових форм і методів виховання, нових психолого-педагогічних установок, що відповідають формуванню мотивації до збереження фізичного здоров'я майбутніх фахівців. Цей процес повинен інтенсивно здійснюватися як у навчальний, так і позанавчальний (дозвілля) час. Актуалізувавши позанавчальну діяльність, що не входить у навчальний план підготовки студента, ми тим самим спираємося на принцип додатковості в професійній освіті.

Висновки. Враховуючи викладене, можна дійти висновку, що успішне формування у студентів коледжу мотивації збереження фізичного здоров'я можливе за умов урахування вікових психолого-педагогічних характеристик при організації відповідної виховної роботи на всіх рівнях: на рівні навчального закладу, навчальної групи, окремого студента.

Список використаної літератури

1. Гамезо М.В. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособ. / М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое об-во России, 1999. – 272 с.

2. Гущо Ю.П. Введение в энциклопедию здоровья и долголетия / Ю.П. Гущо. – М. ; Минск : Междунар. ассоц. "Личность. Экология. Мир" : ЕМП "Кольцо", 1993. – 302 с.

3. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 269 с.

4. Психология подростка / Ж.К. Дандарова [и др.] ; под ред. А.А. Реана. – М. : ОЛМА–ПРЕСС, 2003. – 432 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.

6. Теория и практика воспитательных систем : в 2 т. / под ред. Л.И. Новиковой. – М. : Педагогика, 1993. – 512 с.

7. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

Кобзева И.А. Особенности формирования у студентов колледжа мотивации сохранения физического здоровья

В статье рассмотрены вопросы, связанные с возрастными особенностями формирования мотивации сохранения физического здоровья студентов колледжа. Дана характеристика эмоциональной, коммуникативной, интеллектуальной сфер личности в этом возрасте. Рассмотрены направленность потребностей, интересов и мотивов студентов колледжа. Обоснована необходимость организованной воспитательной работы со студентами с целью формирования мотивации сохранения физического здоровья во время обучения в колледже.

Ключевые слова: мотивация сохранения физического здоровья, интересы, потребности, мотивы, воспитательная работа.

Kobzeva I. Peculiarities of formation of college students maintain motivation of physical health

The article deals with issues related to the age-formation motivation conservation of the physical health of students count Ledge. Characteristics of emotional, communicative, the intellectual spheres of the individual in this age. The directions of needs, interests and motivations of college students. Substantiated the need for an organized educational work with students to formation of the preservation of the physical motivation Health Protection at the time in college.

Key words: health protection motivatsiya maintain physical, interests, and to the needs, motives, and educational work.

УДК 376.545

О.А. КОВАЛЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Викладено погляди провідних науковців на сутність поняття "академічна обдарованість". Проаналізовано сукупність категорій, якими характеризується досліджуваний вид обдарованості. Визначено структуру академічної обдарованості, а також здійснено характеристику її структурних елементів.

Ключові слова: обдарований школяр, академічна обдарованість, розумові здібності, інтелект.

Ідентифікація, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей є однією з найважливіших світових педагогічних проблем. Майже в усіх країнах світу пошук адекватних способів виявлення академічно обдарованих і талановитих дітей, створення для них оптимальних умов виховання та навчання вважаються найважливішими, загальнонаціональними стратегічними завданнями. Не існує сумнівів щодо позитивного соціального ефекту такого виду діяльності. Незважаючи на дискусійність багатьох аспектів проблеми дитячої академічної обдарованості, науковими дослідженнями (генетикою, фізіологією, психологією й освітньо-виховною практикою) доведено не лише сам факт існування індивідуальних розбіжностей у пізнавальній сфері, а й досить суттєві особливості у творчому потенціалі дітей.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз питання дитячої академічної обдарованості, визначити структуру цього поняття та охарактеризувати його структурні елементи.

У психолого-педагогічній літературі виділяються різні види обдарованості. Особливий інтерес для нашого дослідження являла собою академічна обдарованість, у визначенні якої також немає єдиної думки. Цей вид обдарованості характеризується специфічною сукупністю категорій: розум і його властивості, інтелект та індивідуальний профіль або вид інтелекту, розумова діяльність, розумові здібності, розумові вміння й операції та ін.

Інтелектом називають: пізнавальну потребу індивіда; цілісну характеристику його розумових можливостей; найбільш узагальнене поняття, яке характеризує сферу розумових здібностей людини; характеристику пізнавальної сфери, центр, основу розумових можливостей людини; рівень і своєрідність пізнавальних, творчих (у розумовій сфері) можливостей; здатність оперувати абстрактними символами та зв'язками; пристосованість до нових ситуацій (уміння використовувати набутий досвід); здатність не лише пристосовуватися до ситуації, а й активно впливати на неї; сукупність розумових здібностей людини, різноманітна за проявами, але внутрішньо єдина; здатність розкривати закономірні зв'язки у навколишньому освіті, передбачати можливі зміни та впливати на них.

Часто інтелект ототожнюють зі здібностями до навчання або вживають як синонім поняття "академічна обдарованість". Н. Лейтес справедли-

во зауважує, що академічна обдарованість не зводиться до інтелекту, оскільки є особливим складом особистості [8].

І все ж той факт, що різні трактування цих понять все одно приводять до їх ототожнення, свідчить про те, що вони не протистоять одне одному. Тому ми вважаємо, що подальше дослідження понять "розумові здібності", "академічна обдарованість", "інтелект" має бути спрямоване на виявлення характеру їх взаємозв'язку у цілісній структурі особистості школяра.

Ж. Піаже розглядає інтелектуальну діяльність як усталені та разом із тим гнучкі розумові структури із системою внутрішніх дій (інтелектуально-логічних операцій), які формуються на певних стадіях вікового розвитку: сенсомоторній і доопераціональній стадіях дитячого віку, операціональній, конкретних операцій у молодшому шкільному віці, стадії формально-логічних операцій у підлітковому віці [7].

Загальний і специфічний моменти інтелекту взаємопроникають, спільно розвиваються у діяльності, як зазначав С. Рубінштейн [9], а роль загальних факторів у формуванні різних здібностей зараз визнається практично всіма педагогами та психологами [6]. Одним із таких загальних факторів і є, на наш погляд, інтелект.

Два види інтелекту, залежно від співвідношення (у складі здібностей індивіда) природженого та набутого, виділяє Р. Кеттел. Природжене залежить від спадковості та виявляється у кмітливості, здатності до розв'язання завдань за творчого пристосування до нових ситуацій ("поточний" інтелект). "Кристалізований" інтелект спирається на набутий досвід і залежить переважно від впливу середовища [5].

Ю. Айзенк виділяє декілька видів інтелекту: біологічний, психометричний, соціальний і численні одиничні інтелекти зі складу перших трьох [1].

Біологічний інтелект визначає індивідуальні відмінності людей та їх "пізнавальну поведінку", ґрунтується на природжених структурах і функції головного мозку. Це ті пізнавальні можливості, які багато у чому залежать від культурних факторів, родинного виховання, освіти, економічного статусу особистості, і вимірюються звичайними тестами IQ.

Соціальний інтелект характеризується такими складними розумовими функціями, як критична обробка інформації, здатність до розробки стратегій та ін. Індивідуальні відмінності соціального інтелекту різних індивідів уже більше залежать від соціально-історичних факторів, хоч значною мірою визначаються IQ. Складовою соціального інтелекту є психометричний інтелект, а його складовою – інтелект біологічний [1].

Сім видів інтелекту, які функціонують як окрема система за власними правилами, виділяє Х. Гарднер: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, інтрособистісний, інтерособистісний. Логіко-математичний інтелект розглядається як здатність індивіда досліджувати категорії, зв'язки, структури маніпулюванням об'єктами або символами, знаками, експериментувати упорядковано; прос-

торовий – як здатність уявляти, сприймати об'єкт і маніпулювати ним уявно, створювати зорові або просторові композиції; інтраособистісний – як здатність людини визнавати й аналізувати власні почуття, керувати ними, тобто як здатність керувати собою; інтерособистісний – як здатність людини помічати та розуміти потреби, наміри інших людей, керувати їх настроями, передбачати їх поведінку у певних ситуаціях, тобто як здатність керувати іншими завдяки своїм комунікативним та організаторським здібностям [3].

Кожний із видів інтелекту вимагає відповідних операцій і не залежить від інших. Цю точку зору не підтримують вітчизняні дослідники, вважаючи, що всі види інтелекту мають деякі загальні складові та впливають один на одного і на загальний індивідуальний профіль особистості, зокрема пізнавальний. Через спадкові фактори або під впливом особливостей навчання певні види інтелекту можуть розвинутися сильніше за інші, але всі вони необхідні для повнішої реалізації особистості [8, с. 88].

Першу спробу деталізувати склад інтелекту було зроблено Дж. Гілфордом (йшлося про "структуру інтелекту", але фактично називалися його можливі складові). Структура інтелекту, за Дж. Гілфордом, включає різноманітні поєднання різних способів розумової діяльності (розумових операцій), змісту процесу мислення, продуктів розумової діяльності [4]. До типів операцій віднесено пізнання, пам'ять, дивергентне, конвергентне й оцінне мислення. На наш погляд, це не операції, а, скоріше, процеси, здійснення яких вимагає комплексного та різнорівневого застосування чималої кількості різноманітних операцій [4]. Операція пізнання, на думку Дж. Гілфорда, охоплює сприйняття, упізнавання, усвідомлювання, розуміння інформації; дивергентне мислення спирається на уяву шляхом породження оригінальних ідей, конвергентне – на "націлювання" на певну відповідь, оцінне є механізмом порівняння зі стандартами або сталими критеріями [4].

Як зазначає Н. Лейтес, у однієї і тієї самої особи інтелект може мати цілком визначені характеристики, які виявляються дуже широко, й одночасно (на такому тлі) деякі характеристики у відносно вузькій сфері, з більш частковим значенням, але і більш загальні та більш специфічні моменти нерозривно взаємопов'язані. У одного і того самого учня за всієї різноманітності його занять виявляються загальні риси – у рівні узагальнень, у співвідношенні абстрактного та конкретного, у темпі та ритмі розумової роботи. Але у цьому віці може бути помітною і переважна вираженість більш спеціальних розумових можливостей, певна спрямованість розуму. З віком спеціалізація розумових властивостей частіше за все посилюється і на цій основі формуються різні види здібностей [8, с. 284].

Потенціал навчальних можливостей учня часто залишається невиявленим через умови навчання. Як зазначає В. Юркевич, в умовах школи про інтелект дитини роблять висновки переважно за її навчальними успіхами: чи цікавиться заняттями, чи швидко просувається у навчанні, чи виявляє глибину або повноту розуміння, чи помітні самостійність думки, творча

жилка при виконанні завдань. Але ж ці ознаки можуть бути приховані, якщо шкільні заняття є другорядними для дитини, якщо її розумова пристрасть у чомусь іншому, якщо у неї немає спрямованості на навчання, тобто (мовою психології) навчальної мотивації [8, с. 53]. Це особливо стосується здібних, але забарних учнів, коли недооцінюються, ігноруються їх розумові можливості. У повільних дітей справжня обдарованість зустрічається, можливо, не менше, ніж у швидких, але саме у повільних її найчастіше не помічають дорослі. Забарність же має свої позитивні риси: міцність засвоєння матеріалу, ґрунтовність думок і дій, поглибленість знань, глибина розуміння [8, с. 48]. Подальше поєднання більш ранніх рис інтелекту з пізнішими віковими особливостями утворює основу для розвитку індивідуальності, розкриває приховані передумови обдарованості [8, с. 52].

Ми вважаємо, що академічна обдарованість школяра є однією з передумов формування креативності. Ще П. Блонський зазначав, що пуста голова не міркує, і успішність створення нового інтелектуального продукту залежить від успішності засвоєння школярем вихідних базових знань [2].

Часто мотивом є захопленість навчальним предметом або певною сферою академічних знань. Те, чому віддається перевага, поєднується з різнобічністю інтересів, потребою в різноманітній діяльності та захопленістю світоглядними питаннями. Це дає змогу обдарованій дитині по-іншому бачити і вирішувати відомі проблеми, застосовуючи не завжди правильні нестандартні підходи та способи.

Темп діяльності та розвитку академічно обдарованої дитини характеризують такі ознаки: прискорений розвиток мовлення, мислення та пам’яті, випереджання віку; здатність “перестрибувати” через проміжні дії, здатність до прискореного нагромадження досвіду завдяки доповненню емпіричних спостережень логічними висновками.

Ознаками вираженості обдарованості є інтенсивність думок, висока мотивація та високі досягнення, прискорений розвиток інтелектуальних здібностей, за яким не завжди встигає емоційний і фізичний розвиток обдарованої дитини.

Певні ознаки обдарованості належать до тих складових розумової діяльності, в яких ця обдарованість виявляється: щодо інтегрованих складових – це аналітичні здібності, свіжість, оригінальність, гострота та допитливість розуму як прагнення відкривати та досліджувати нове, дивергентність мислення, гармонійне поєднання нервових процесів, висока психочуттєвість; щодо набутого досвіду – це конкретні вміння здійснювати певні розумові дії різної складності.

Набутий до моменту явного прояву обдарованості базовий досвід являє собою дві складові як основу характеру та стилю діяльності обдарованої дитини: її загальну інформованість (знання) та набутий досвід маніпулювання ними у різних ситуаціях (уміння). Широка інформованість є результатом високої навченості, мотивації та дослідницької спрямованості, відображає не характерну для віку компетентність. Ознаками інформова-

ності є: великий активний словниковий запас, не характерний для цього віку; наявність великого обсягу базової інформації, ємної та різноманітної, але специфічно упорядкованої інтелектом обдарованої дитини “панорами знань”.

Ознаками вміння маніпулювати інформацією та навичок самоорганізації пізнавальної діяльності є: здатність чітко уявляти та формулювати для себе цілі діяльності; уміння та звичка планувати свою діяльність, передбачаючи логіку необхідних переходів; уміння відділяти спосіб від результату; здатність самостійно будувати орієнтовну основу дій і вміння дотримуватися орієнтирів; уміння орієнтуватися у діапазоні складної інформації; здатність до трансформації знань і до маніпулювання інформацією, до різних перетворень, зокрема перекодування інформації, використання раціональних способів її обробки, інтегрування та синтезування; бачення альтернативних способів пошуку й обробки інформації; уміння визначати причинно-наслідкові зв’язки та закономірності, відношення та залежності, випереджати хід і результат розвитку подій, формулювати (передбачати) висновки та приймати рішення, здійснювати оптимальний вибір; уміння виділяти головне; здатність бачити різні способи розв’язання завдань, зокрема нестандартних, вміти “розчленовувати” складні ідеї на складові; здатність продукувати та висловлювати оригінальні ідеї; здатність до практичного застосування знань, раціональної фіксації та використання власного досвіду; здатність до асоціацій і бачення аналогій; володіння індуктивним і дедуктивним способами пізнання, вміння переключатися з одного виду діяльності на інший і сполучати різні її види; уміння чітко та змістовно висловлювати свої думки; здатність до самоаналізу; здатність легко вживатися у роль іншої людини; здатність тривалий час утримувати увагу, глибоко занурюватися у заняття, виявляючи високу працездатність і перешкодостійкість; уміння виявляти у навчальній діяльності узагальненість, усвідомленість, варіативність, звичку до класифікацій; здатність обдарованої дитини активно включатися у цікаву для неї діяльність, застосовувати самостимулювання.

Ознаками інтуїції є: усвідомленість неповноти інформації – для розуміння завдання та способу його розв’язання; здатність виявляти приховані залежності та зв’язки; здатність здійснювати неусвідомлювані переходи шляхом інсайту; уміння помічати тонкі відмінності; дослідницьке чуття.

Ознаками прагнення до нового та змін є: критичність в оцінюванні шкільних устоїв, педагогічних працівників; прагнення залучати вчителя у суперечку, звичка ставати проти традицій і жорстких вимог, що часто викликає неприхильне (або навіть вороже) ставлення вчителів; особлива нестерпність щодо уроків без пошукової діяльності, без можливостей для імпровізації та прояву фантазії; за стандартного темпу засвоєння (викладення) навчальної програми – “бунтарська” поведінка.

Особистісні властивості характеризуються: енциклопедичною (всебічною) або ж вузькоспрямованою пам’яттю, яка поєднує зорово-моторну та вербально-моторну пам’ять; допитливістю розуму як прагненням дослі-

джувати нове, прагненням збагнути сутність речей та явищ; багатою уявою, фантазією, винахідливістю; широтою пізнавального спектра, різнобічними інтересами та потребою у різноманітній діяльності, особливо у розумовій, допитливості; захопленістю дорослими питаннями; високою психочутливістю; кмітливістю, яка відображає динамічність та оперативність розумових процесів; спостережливістю; стійкістю у розумінні й оцінюванні значення взаємозв'язків елементів наявних знань; мобільністю знань, здатністю до їх перенесення у змінені ситуації; стійкістю уваги й оперативної пам'яті; швидкістю й оригінальністю словесних асоціацій; здатністю фіксувати головне у згорнутому вигляді; силою орієнтовних реакцій; внутрішнім планом дій; чутливістю до суперечностей в обговоренні питань; напруженою працездатністю; прагненням до самовдосконалення; динамічністю та винахідливістю у діях відповідно до характеру обдарованості (обдарований учень одержує багаті враження, але завжди відповідно до вимог учителя); активністю та самостійністю; критичністю мислення; прагненням до успіху як проявом наполегливості, пихатості або ж відповідальності; підвищеним відчуттям відповідальності, особливо щодо виконання обов'язків, якщо результати їх виконання впливають на успішність діяльності інших; високими вимогами до себе та до інших; розвинутим почуттям справедливості, гострою реакцією на несправедливість; високою перешкодостійкістю; високою мотивацією діяльності; наполегливістю у досягненні мети, повною віддачею сил, енергії, часу щодо інтересу, який переважає; комунікабельністю; почуттям гумору; природженою щедрістю, якщо обдарована дитина не зростає в атмосфері нестатків і скупощів; гострою потребою одержувати схвалення, високою вразливістю та гострою реакцією на невдачі, особливо у присутності тих, хто вважається слабким; високою самооцінкою та добрим ставленням до себе, особливо у дошкільному віці; прагненням до лідерства, невдоволеністю другорядними ролями.

Деякі із цих складових залежать від знання світу та від життєвого досвіду і тому не можуть розкритися рано; інші ж меншою мірою залежать від цього, і тому обдаровані діти досягають явних успіхів уже у дитячі роки [8].

Висновки. Таким чином, як свідчить аналіз численних психолого-педагогічних джерел, під академічною обдарованістю розуміють здатність школяра успішно засвоювати зміст навчальних предметів. Такий вид обдарованості характеризується сукупністю певних категорій: розуму і його властивості, інтелекту та індивідуального профілю або виду інтелекту, розумової діяльності, розумової здібності, розумових вміння й операції та ін.

Компоненти академічної обдарованості мають таку специфіку:

1) спрямованість поведінки та діяльності: пізнавальний інтерес, допитливість, прагнення відповідати вимогам дорослих, прагнення до визнання та похвали;

2) поведінка: готовність взяти участь у заходах, які сприяють розширенню обсягу інформації та самозатвердженню; прагнення грати та спілкуватися з носіями інформації – дорослими й учнями старшого віку; підви-

щене прагнення до самовдосконалення; зневіра в успіху та реакція на невдачі часто виражається у бурхливих емоційних сплесках;

3) переваги (що вважається за краще): підготовка рефератів і доповідей, розв'язання завдань, участь у дискусіях, робота з першоджерелами;

4) темп діяльності та розвитку: випередження віку, прискорені нагромадження інформації та розвиток мови, пам'яті, мислення;

5) складові розумової діяльності, в яких виявляється обдарованість: великий обсяг і різноманітні види пам'яті; сформованість умінь концентрувати увагу, аналітичні та логічні здібності, розвинута уява; здатність розуміти зв'язки та закономірності;

6) набутий досвід: великий обсяг і різноманітність видів нагромадженої інформації, вміння визначати зв'язки та відношення, бачити аналогії та закономірності, здійснювати комбінаційні дії подумки;

7) стиль праці: точність у визначеннях та оцінках; звичка до пошуку причин і доказів; потяг до джерел інформації, логічних висновків та абстрактних понять; здатність до повного занурення у переважну сферу діяльності; прагнення відповідати вимогам дорослих; чіткість і послідовність в організації праці;

8) особистісні властивості (риси): виконавські властивості, широта пізнавального спектра; стійкість уваги; висока працездатність, активність і самостійність, наполегливість, відповідальність, високі вимоги до себе й інших; повна віддача сил, енергії, часу у сфері переважного інтересу;

9) рівень прояву обдарованості: інтенсивність думок і висока швидкість виконання розумових операцій.

До подальших напрямів дослідження слід віднести розробку теоретичної моделі академічної обдарованості, а також заходів із формування цього виду обдарованості.

Список використаної літератури

1. Айзенк Ю.П. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта : [науч. изд.] / Ю.П. Айзенк. – Новгород : IQ, 1994. – 100 с.

2. Блонский П.П. Наглядное обучение / П.П. Блонский // Педагогика. – М. : Работник просвещения, 1922. – С. 122–127.

3. Гарднер Х. Конструкция разума: теория множественности типов интеллектов / Х. Гарднер // Общественные науки за рубежом. – 1986. – № 4. – С. 77–86.

4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : [сб. переводов с нем. и англ.]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.

5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей : [монография] / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 451 с.

6. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы : [науч. изд.] / Н.С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 79 с. – (Сер. "Новое в жизни науки и техники, педагогики и психологии". – Вып. 4).

7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

8. Психология одаренности детей и подростков : [кол. монография] / под ред. Н.С. Лейтеса]. – М. : Академия, 1996. – 416 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – Т. 2. – М. : Просвещение, 1989. – 456 с.

Коваленко О.А. Теоретические основы исследования проблемы детской академической одаренности

Изложены взгляды ведущих ученых на сущность понятия “академическая одаренность”. Проанализирована совокупность категорий, которые характеризуют исследуемый вид одаренности. Определена структура академической одаренности, а также осуществлена характеристика ее структурных элементов.

Ключевые слова: одаренный школьник, академическая одаренность, умственные способности, интеллект.

Kovalenko O. The theoretical basis for the research of child academic talent problem

The views of the prominent scholars on the essence of the notion “academic giftedness” are elucidated. The whole complex of the categories, which characterize the investigated type of giftedness, is analyzed. The structure of the academic giftedness is defined, and its structural elements are characterized as well.

Key words: a gifted schoolboy (girl), academic giftedness, mental faculties, intellect.

УДК 37.032:316.613:159.923(45)

Л.М. КОРОЛЬОВА

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто розвиток поняття "креативність" у педагогічній і психологічній теорії та практиці.

Ключові слова: навчання, розвиток, творчість, креативність, дивергентність, конвергентність.

У період бурхливого науково-технічного розвитку, збільшення наукових знань і їх широкого застосування у виробництві одним із головних завдань навчання стає розвиток творчого мислення, пізнавальних здібностей учнів, вміння самостійно поповнювати знання. Розв'язання цього завдання органічно пов'язане з активізацією навчання, розробкою систем методів і прийомів навчання, які спрямовані на формування пізнавальної активності учнів, засвоєння ними навчального матеріалу, розвиток інтелектуальних здібностей учнів.

Метою статті є висвітлення проблеми креативності особистості у працях видатних сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів.

Давно відомо, що учні, захоплені справою, яка їм подобається, виявляють наполегливість, силу волі в опануванні тими знаннями й уміннями, які випереджають програмні вимоги. Це дуже добре, бо дитина йде до реалізації поставленої мети, ці знання і вміння вкрай необхідні їй для втілення творчих задумів. Саме під час вирішення творчих завдань, пошуку нестандартних способів їх розв'язання в дітей виробляється вміння критично ставитися до тривіального, виробляються навички дискутування тощо. Зрештою, творчість учнів сприяє й формуванню морально-етичних і вольових якостей. Креативність школярів позитивно впливає на їх фізичний та естетичний розвиток, оберігає від моральної деградації.

Саме на початку XXI ст. у теорії та практиці особливо гостро стоїть проблема формування творчої особистості. Творчість передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

На розвиток творчих здібностей учнів орієнтують всі державні та відомчі директивні документи України.

З метою збереження і розвитку творчого потенціалу нації, формування в суспільстві сприятливих умов для становлення особистості та підтримки обдарованої молоді 24.04.2000 р. Президентом України ухвалено Указ № 612 "Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді". Виходячи із завдань, які окреслено цим Указом, розвиток творчих здібностей школярів під час їх навчання стає особливо актуальним.

Такі підходи знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України: "Держава повинна забезпечувати: <…> підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці; створення умов для розвитку обдарованих дітей і молоді…" [8].

Сучасні педагоги розглядають креативність як: 1) творчі можливості особистості, що здатні виражатися у різних видах її діяльності; 2) здатність до створення нового; 3) творчий потенціал особистості, здатний реалізуватись у творчому процесі та сформувати на цій основі гармонійну, всебічно розвинуту особистість.

В.О. Рогозіна розглядає креативність як особистісну характеристику, реалізацію людиною власної індивідуальності. На її думку, кожна людина неповторна, унікальна, вносить у світ щось нове, таке, чого раніше не було, тому прояв індивідуальності є творчим процесом. Характеристики креативності непредметні, тобто не передбачають наявність продукту (матеріального чи ідеального), процесуальні, бо креативність розглядається як процес прояву власної індивідуальності. Науковець виокремлює такі процесуальні характеристики креативності: 1) креативність розкривається під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 2) креативність у певній формі завжди адресується іншій людині [9, с. 8–10].

За визначенням Е. Фрома, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. "Всередині" феномену креативності він виокремлює його потенційні й актуальні "іпостасі", а також принципово їх розділяє. Це пов'язано з процесами освоєння носієм потенційної креативності того чи іншого (нового для нього) соціально значущого виду діяльності [2, с. 11].

Мотивація креативної поведінки складається в ранньому дитинстві; вона пов'язана з переживанням почуття деміурга ("Я можу", "У мене не виходить"), з прийманням (не відторгненням) власних недоцільних бажань. Мотивація доцільної поведінки, яка також формується в дитинстві, вважає бажаними лише реально здійснені обставини, події. Отже, мікросередовище може перешкоджати або сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності [4, с. 8].

Когнітивний бік креативності містить такі характеристики творчого мислення: *продуктивність* – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем; *гнучкість* – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого; *оригінальність* – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми [1, с. 76].

Вироблення поліваріантності сприйняття, гнучкості мислення зумовлюються складністю та різноманітністю мікросередовища. Крім цього, розвитку творчого мислення сприяє деяка екстравагантність ситуації.

Поведінковий аспект креативності припускає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: вироблення певних поведінкових автоматизмів, способів дій. Вони виробляються за рахунок навчання: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Тому мікросередовище, яке сприяє формуванню креативності на поведінковому рівні, повинне мати зразки креативної поведінки та способи їх подання.

Таким чином, можна виділити фактори мікросередовища, які мають формувальний вплив на креативність: нерегламентованість поведінки;

предметно-інформаційна збагаченість; наявність зразків креативної поведінки.

У своїх працях Я.А. Пономарьов наголошує, що для творчої людини найбільшу цінність мають побічні результати діяльності, дещо нове й незвичне, для нетворчої – важливі результати щодо досягнення цілі, а не новизна.

Творчість, на відміну від різноманітних форм адаптивної поведінки, здійснюється не за принципами "тому що", або "для того щоб" (каузальним і теологічним), а "незважаючи ні на що", тобто творчий процес є реальністю, яка спонтанно виникає і завершується [10, с. 19].

Узагальнення різних підходів до тлумачення поняття "креативність" засвідчує доцільність розуміння останнього як деякої гіпотетичної здатності до створення чогось принципово нового, що сягає корінням у несвідомі процеси, може виявитися у будь-якій сфері людської діяльності й описується в термінах нестандартності, гнучкості, спонтанності.

Креативність як психічний феномен може характеризуватися такими поняттями, як: дивергентність, творче мислення, продуктивне мислення, творча інтуїція тощо.

Креативність як специфічна діяльність має певну структуру, компоненти якої тісно переплітаються та взаємодоповнюються. До компонентів креативності відносять: "свіжість погляду", або *вміння побачити нове*, яке пов'язують із сенситивністю – чутливістю до субдомінантних (неосновних, побічних) утворень, чутливістю до проблем, толерантністю до незрозумілого, допитливістю, латеральним мисленням; *гнучкість* як бачення альтернатив, різних варіантів, різних аспектів проблеми; як здатність змінювати сприймання об'єкта таким чином, щоб бачити нові, приховані від спостереження сторони; як вміння знаходити для одного і того самого поняття, символу, образу, предмета все нові й нові семантичні значення; *оригінальність мислення*, яке визначається прагненням до самостійності, незвичності, дотепності вирішення поставленного завдання. Оригінальність – це найбільш загальна характеристика для оцінювання продукту інтелектуальної творчості. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної їй немає серед відомих; *мотиваційні механізми*, які ґрунтуються на внутрішніх (на відміну від зовнішньої стимуляції) мотивах творчої активності, серед яких: потреба у новизні, потреба в автономії, свобода вибору, контроль над навколишнім світом і комунікація з ним, мотив самоактуалізації; *емоційну забарвленість творчої діяльності*, що супроводжується натхненням, впевненістю у справі, що виконується, сумнівами; *несвідомі механізми*, які займають визначальне становище під час створення ідеї, тобто на етапі "первинної" креативності. Їх пов'язують з актами миттєвого "осяяння", "прозріння", такими, як інтуїція, явище інкубації, інсайту, завдяки чому в творчому процесі забезпечується миттєвість виникнення та цілісність ідеї, раптовість і несподіваність отриманого результату, парадоксальність, поєднання різнорідних фактів, невідповідність стандартам і правилам, нестереотипність, здатність передбачати, що такий ряд явищ та ідей має важливе значення [3, с. 19].

Поняття “креативність” у контексті психологічного знання набуло значення тільки на початку 1950-х рр. Дж. Гілфорд запропонував психологам зосередити увагу на вивченні здібностей до творчості. Було створено декілька лабораторій та інститутів, вийшли друком часописи й монографії, але, за оцінками Р. Стернберга, тільки 0,5% статей (за 1975–1995 рр.) мали стосунок до проблеми креативності. Однією з причин такого ставлення до психології творчих здібностей із боку психологів-експериментаторів була нечіткість визначення креативності як здібності, а також відсутність методик для її діагностики.

Психометрична революція в дослідженнях креативності почалася на початку 1960-х рр. і до цього часу не закінчилася. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності після публікації праць Дж. Гілфорда [12]. Підставою для цієї концепції стала його модель структури інтелекту. Науковець указав на принципові розбіжності між двома типами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією.

Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв’язує завдання, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення. Конкретних розв’язків може бути й декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення визначається як “тип мислення, який іде в різноманітних напрямах” (Дж. Гілфорд). Такий тип мислення припускає варіювання шляхів розв’язання проблеми, приводить до несподіваних висновків і результатів.

У концепції креативності Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції (разом із операціями перетворення й імплікації) основою креативності як загальної творчої здібності особистості [6, с. 445–449]. Він виокремив чотири основних параметри креативності: *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; *семантична гнучкість* – здатність виявити основну властивість об’єкта та запропонувати новий спосіб його використання; *образно-адаптивна гнучкість* – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки та можливості для використання; *семантична спонтанна гнучкість* – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності. У наступних дослідженнях Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів креативності: 1) здатність до виявлення та постановки проблем; 2) спроможність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об’єкт, додаючи деталі; 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [12, с. 19].

Ідеї Дж. Гілфорда набули подальшого вдосконалення в працях М.В. Воллаха і Н.І. Когана, які висловлюються проти жорстких лімітів часу, атмосфери змагальності та відхиляють такий критерій креативності, як точність. У цьому вони знаходяться ближче до вихідної думки Дж. Гілфорда про розбіжність дивергентного та конвергентного мислення,

ніж сам її автор. На думку М.В. Воллаха і Н.І. Когана, а також П.М. Верної і Д. Харгрівса [2], для прояву творчості потрібна невимушена, вільна обстановка. У своїй праці ці автори змінили систему проведення тестів креативності. По-перше, вони надавали учасникам стільки часу, скільки їм було необхідно для розв'язання завдання або формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилося під час гри. Змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь. Якщо дотримуватися цих умов, то кореляція креативності та тестового інтелекту буде наближена до нуля.

Дещо інша концепція лежить в основі розробленого С.С. Медником тесту віддалених асоціацій [13]. Процес дивергентного мислення уявно відбувається так: є проблема, і розумовий пошук відбувається ніби в різних напрямах семантичного простору. Дивергентне мислення – це ніби периферійне мислення, мислення поруч з "проблемою". Конвергентне мислення погоджує всі елементи семантичного простору, знаходить одну правильну композицію цих елементів. На думку науковця, чим із більш віддалених сфер узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значеннєвого простору, але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, у творчому процесі наявні як конвергентна, так і дивергентна складові.

Однією з останніх за часом виникнення концепцій креативності є так звана "теорія інвестування", запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом. Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні "купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою". Людина, на їх думку, може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно; 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, "застарівають". Цілком очевидно, що тут прояв творчості замінюється його соціальним прийняттям й оцінкою. Творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем [11, с. 8].

Виявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності [6].

Існує думка, що критерієм відокремлення продуктивних проявів творчості від девіантної поведінки може стати наявність осмисленості, що може бути сприйнята навколишніми. Значеннєвий критерій, на відміну від частотного, дає змогу розмежувати продуктивні творчі та непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. Тим самим значеннєвий критерій дає можливість при тестуванні розділити поведінкові прояви учасника на стереотипні, оригінальні (творчі) і неосмислені (девіантні).

Я.С. Пономарьов звертає увагу на два чинники, що інколи пов'язані з креативністю: *мотиваційна напруженість* (формально-динамічна сторона

мотивації) – інтенсивна пошукова активність, інтелектуальна активність, що впливає на перехід від однієї стадії творчого процесу до іншої під час розв'язання творчого завдання; *сенситивність* – висока чутливість до інтуїтивних і побічних утворень, від чого залежить ефективність інтуїтивного рішення, утримання та здійснення побічних продуктів. Основа успіху в ситуації вирішення творчих завдань – високорозвинута здатність здійснювати певні маніпуляції з поняттями, образами, ідеями у свідомості, де найголовнішим компонентом психологічного механізму поведінки людини є високий розвиток внутрішнього плану дій особистості. Науковець поділяє здібності на загальні й окремі (спеціальні) і відзначає, що загальні здібності пов'язані зі здатністю людини діяти "у внутрішньому плані". Креативна особистість, якщо порівнювати її з рекреативними особистостями, має вищу мотиваційну напруженість і сенситивність та чутливість до побічних продуктів власної пізнавальної активності [7, с. 16].

Досліджує творчу обдарованість як інтелектуально-мотиваційну ініціативність Д.В. Богоявленська. Вона розробила методики "креативного поля". На основі експериментальних даних автор робить висновок, що творчі здібності розвиваються нерівномірно, оскільки існує два піки цього розвитку: найяскравіший сплеск їх прояву відбувається у віці десяти років, другий – у юнацькому віці. Перший пік належить до першого прояву креативного рівня, а евристичний рівень починається зі старшого дошкільного віку. Евристичний рівень – прояв активності людиною, яка має засоби для вирішення, але продовжує аналіз, завдяки чому відкриває нові засоби вирішення. На креативному рівні людина не використовує самостійно знайдену емпіричну закономірність як спосіб вирішення, а розглядає її як нову проблему [3, с. 19].

Цікавою є думка О.С. Яковлевої, яка вивчає креативність як властивість особистості. Вона відзначає, що креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Ось чому творчий процес і є проявом цієї індивідуальності. Креативність розкривається під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [5, с. 16].

Нам імпонує позиція В.В. Моляка, який досліджує формування, становлення та розвиток творчої обдарованості в технічній діяльності. На його думку, здібності необхідно розглядати у зв'язку із творчим потенціалом людини. Творча обдарованість є статичною підсистемою, а вміння та навички – це динамічні показники, що формуються на основі обдарованості. Обдарованість регулює та стимулює творчу діяльність, сприяє вирішенню особистістю проблем, пов'язаних із пристосуванням до ситуації, інших людей та до себе самої. Обдарованість завжди пов'язана із творчістю. Якщо ж людина має високі творчі здібності, то її діяльність більш оригінальна.

Праці М.М. Холодної – однодумця В.В. Моляка – присвячені вивченню інтелектуальної обдарованості у зв'язку з творчою обдарованістю. На основі систематизації основних підходів до вивчення питання вона розрізняє терміни "обдарованість", "творчість" і "креативність" [14].

Висновки. Розглядаючи формування поняття “креативність”, ми дійшли висновку, що виявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють.

Список використаної літератури

1. Барко В.І. Як визначити творчі здібності дитини / В.І Барко. – К. : Знання, 1999. – 76 с.
2. Вельдбрехт Е.Е. Диагностика творческих способностей / Е.Е Вельдбрехт. – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – 11 с.
3. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Б. Волобуєва. – Харків, 2005. – 159 с.
4. Галкина Т.В. Диагностика и развитие креативности. Развитие и диагностика способностей / Т.В. Галкина. – М. : Наука, 1999. – 8 с.
5. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми : методичні рекомендації / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 16 с.
6. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд. – М. : Прогресс, 1969. – С. 433–456.
7. Дружинін В.В. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності / В.В. Дружинін // Матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. “Perspektywiczne opracowania nauki i techniki – 2007”. – Перемишль, 2007. – 16 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua.
9. Рогозіна В.О. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів / В.О. Рогозіна // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 2. – С. 8–10.
10. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності : навч. посіб. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1999. – 19 с.
11. Сисоєва С.О. Творчий розвиток особистості: сутність, специфіка / С.О. Сисоєва // Творчість у контексті розвитку людини : матеріали міжнародної наукової конференції. – К., 2003. – Ч. 2. – 85 с.
12. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р.В. Ткач. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 1999. – С. 19–24.
13. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса : методическое руководство / Е.Е. Туник.– СПб. : Иматон, 1998. – 171 с.
14. Холодна М.В. Психологія розвитку творчої особистості : [навч. посіб.] / М.В. Холодна. – К. : ІЗІМН, 2001. – 236 с.

Королева Л.М. Развитие креативности как научно-педагогическая проблема

В статье рассматривается развитие понятия “креативность” в педагогической и психологической теории и практике.

Ключевые понятия: обучение, развитие, творчество, креативность, дивергентность, конвергентность.

Koroleva L. Creativity development as scientific and pedagogical problem

This article presents the developement of the concept “creativity” in pedagogical and psychological thought and foreign researches.

Key words: training, developement, creative works, creativity, divergence, convergence.

УДК 378.126+373.3:37.033

А.М. КРАМАРЕНКО

СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ В СТРУКТУРІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання соціоприродних цінностей у структурі екологічної свідомості особистості майбутнього фахівця початкової освіти. Проаналізовано наукові напрацювання з проблеми екосвідомості особистості, визначено основні напрями формування зазначеної свідомості майбутніх фахівців.

Ключові слова: екологічна свідомість, антропоцентрична й екоцентрична екологічна свідомість, екологічна свідомість майбутнього фахівця початкової освіти, інвайронменталізм, консерваціонізм, біоцентризм, екологізм, космізм.

Проблема відносин у системі “суспільство – людина – природа” є однією з актуальних проблем сучасності, оскільки антропогенний прес на природне середовище становить реальну загрозу якості життя людини. У нове століття людство увійшло з усвідомленням того, що основним фактором сталого розвитку сучасної цивілізації є гарантія екологічної безпеки. Деформація системи екологічних відносин, дефіцит відповідальності перед майбутнім сприяють посиленню екологічної кризи в глобальних масштабах. У зв’язку із цим цілком закономірними стали наукові дослідження, пов’язані з екологічною освітою.

Визнання провідної ролі екологічної освіти серед заходів, спрямованих на гармонізацію відносин у системі “суспільство – людина – природа”, відображено у нормативно-правових документах, серед яких Земельний (1992), Лісовий (1994), Водний (1995) кодекси, низка Законів про раціональне використання та охорону природи в Україні, а саме: “Про охорону навколишнього природного середовища” (1991), “Про екологічну експертизу” (1995) та ін., проект Стратегії національної екологічної політики на період до 2020 р.

Безперечно, у контексті гармонізації відносин суспільства та природи важливо виховати, насамперед, у молоді, ціннісне ставлення до навколишнього середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів.

Порушена проблема вирішується на державному рівні, де освіті відводиться певне місце із чітким визначенням завдань, які, в свою чергу, передбачають зміни у професійній підготовці педагогічних фахівців у цілому та фахівців початкової освіти зокрема.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема свідомості людини, оскільки всі аспекти її ставлення до природи та взаємодії з нею здійснюються або на засадах досвіду попередніх поколінь, або через власне розуміння. Зазначимо, що в науці стали з’являтися дослідження з проблем екологічної свідомості, яка пов’язана із принципово новим ставленням до світу – здатність до адаптації, коеволюції, гармонізації відносин у системі “суспільство – людина – природа”.

Аналіз наукового фонду з проблеми формування екосвідомості особистості дає змогу виділити провідні напрями її дослідження, а саме:

– вивчення специфіки екологічної свідомості, її відносної самостійності серед інших форм суспільної свідомості (М. Васильєв, О. Васюта, А. Галєєва, І. Курок, Ю. Марков та ін.);

– дослідження сутності, структури та типологічної диференціації екосвідомості (С. Дерябо, А. Льовочкіна, В. Медведєв, Ю. Ожогов, В. Скребець, С. Шмалєй, В. Ясвін та ін.);

– виявлення зв'язку досліджуваного явища з екологічною діяльністю (Е. Гірусов, А. Кочергін та ін.);

– особливості, умови та шляхи формування і розвитку екологічної свідомості майбутніх учителів (В. Глєбов, О. Дугін, А. Кмець, О. Линенко, Т. Симонова, Е. Соколов, Л. Фатєєва, М. Хроленко та ін.).

Значний внесок у розв'язання зазначеної проблеми зробили еколого-психологічні праці (О. Гагарін, Н. Лапчинська, В. Левін, В. Панов та ін.), у яких предметом дослідження визначено екологічну свідомість.

У сучасних наукових дослідженнях подано загальні тенденції формування екосвідомості особистості як учня, так і студента. Водночас поза увагою науковців залишилося питання соціоприродних цінностей у структурі екологічної свідомості майбутнього фахівця початкової освіти, висвітлення цього питання й буде ***метою*** нашої ***статті.***

Зазначимо, що останніми роками з'явилися наукові дослідження Н. Борисенко, М. Хроленко, близькі до нашої теми. Так, М. Хроленко теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила модель процесу формування екосвідомості майбутніх учителів початкових класів. Автором розкрито сутність поняття "екологічна свідомість учителя початкових класів", уточнено його структуру, визначено критерії та рівні зазначеного поняття [17]. Однак поза увагою дослідниці залишилося питання інтенсивності розвитку екологічної свідомості студентів ВНЗ, а також розробка системних діагностик розвитку досліджуваного феномену.

Питання екологічної свідомості знайшло своє відображення й у дослідженні Н. Борисенко з проблеми педагогічних умов формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів. У праці екологічну свідомість визначено як окрему складову екоцентричного світогляду вказаних фахівців [2].

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній теорії й освітній практиці погляди на визначення напрямів формування екологічної свідомості особистості є доволі різнобічними.

Вирішуючи окреслену проблему, не можна залишити поза увагою той факт, що відбулася зміна парадигми екологічної освіти: від орієнтації на раціональне природокористування, охорону навколишнього середовища взагалі до формування екологічної свідомості, культури особистості, при цьому на перший план виступають світоглядні цінності.

До переліку соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти ми відносимо такі: людинолюбство, самоусвідомлення та пере-

живання своєї єдності з природою; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довкіллі; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; дбайливе й економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів.

Зауважимо, що соціоприродні цінності можуть систематизуватися за гносеологічним критерієм: абстрактності та конкретності. Найбільш загальна класифікація за зазначеними критеріями відтворює реальну ієрархію розглянутих цінностей. Більш абстрактні соціоприродні цінності орієнтують, а більш конкретні регулюють поведінку суб'єкта. Наочний приклад регулювання конкретних цінностей – це дотримання правил поведінки в конкретних ситуаціях. Ефективність функцій соціоприродних цінностей залежить від рівня усвідомлення суб'єктом суті означених цінностей, від рівня прояву екологічної свідомості.

Окреслене питання передбачає уточнення сутності поняття "екологічна свідомість", умови її формування та розвитку в майбутніх фахівців вищезазначеного напряму підготовки.

Вихідною категорією обраного дослідження є поняття "свідомість", сутність якого є предметом дослідження різних галузей знань у вітчизняній і зарубіжній науці.

Свідомість – одне із фундаментальних понять філософії, психології, соціології, що характеризує здатність людини виробляти узагальнені знання про зв'язки, закономірності об'єктивного світу, ставити цілі та розробляти плани, що передують її діяльності в природному та соціальному середовищі, регулювати та контролювати емоційні та предметно-практичні відносини з дійсністю, визначати ціннісні орієнтири свого буття та творчо перетворювати умови свого існування [9, с. 633].

Свідомість, з точки зору філософії, – це вищий рівень відображення людиною дійсності, зазначена форма характеризується, передусім, виділенням людини як своєрідної реальності, як носія особливих способів взаємодії з навколишнім світом.

На думку психологів, свідомість являє собою властиву людині функцію головного мозку, яка полягає у відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому мисленнєвому накресленні їх і передбаченні наслідків, у регулюванні відносин людини з природою і соціальною дійсністю [10, с. 165].

Із позиції соціології свідомість вивчається як сфера духовного життя суспільства, в якому осмислюються, обґрунтовуються, ідейно оформлюються та реалізуються інтереси й уявлення різних соціальних груп, класів, націй і суспільства в цілому.

Узагальнюючи вищенаведений матеріал, можна надати таке визначення поняттю "свідомість" – це вищий рівень активності людини як соці-

альної істоти, це особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення та перетворення дійсності.

Розрізняють декілька форм суспільної свідомості, а саме: політичну, правову, економічну тощо. Екологічна свідомість як специфічна форма суспільної свідомості виникла лише в XX ст., що було спричинено низкою негативних змін у системі відносин "суспільство – людина – природа".

Аналізуючи сучасні наукові напрацювання щодо специфіки місця екологічної свідомості в структурі суспільної свідомості, слід визначити дві протилежні точки зору. Так, одні автори (Е. Барабашина, Ю. Манін та ін.) вважають, що екологічна свідомість розчиняється в інших формах суспільної свідомості та не є її самостійним утворенням. Термін "екологічна свідомість" у сфері його вживання є непотрібним, зазначають Т. Гардашук, В. Деркач, М. Кисильов та ін. у колективній монографії "Концептуальні виміри екологічної свідомості", оскільки він не прояснює, а лише заплутує суть справи [7, с. 71]. Відповідно до цієї позиції доцільно формувати не окрему структуру в системі суспільної свідомості, а обов'язкову наявність екологічної проблематики в усіх сферах свідомості.

Протилежної точки зору дотримуються інші науковці (А. Кочергін, Н. Малиновська, Г. Овчинніков, В. Скребець, М. Хроленко, О. Шевцов та ін.), вказуючи на правомірність виділення цього феномену в окрему форму суспільної свідомості. Прихильники цієї думки пов'язують специфічне місце екологічної свідомості з рівнем теоретичного знання та наділяють її загальними рисами, характерними для будь-якої форми суспільної свідомості. Вони наголошують на тому, що це явище можна розглядати як самостійну форму суспільної свідомості поряд з політичною, релігійною, науковою тощо.

Предметом екологічної свідомості, вказує М. Хроленко, є відображення сутності відносин між елементами природи, між людиною як елементом природи та природою, між суспільством і природою. Основною функцією досліджуваного явища є процес оптимізації відносин у системі "суспільство – природа". Отже, наголошує науковець, розгляд екологічної свідомості з позицій основних критеріїв виділення форм суспільної свідомості дає підстави зробити висновок про правомірність її виокремлення в самостійну форму [17, с. 25].

Проаналізувавши вищезазначені погляди, ми схиляємося до думки, що екологічну свідомість потрібно розглядати як особливу, самостійну форму суспільної свідомості.

Розвиток екологічної свідомості в історичному ракурсі значною мірою залежав від характеру й особливостей розвитку суспільних відносин, оскільки саме вони визначали форми й обсяг втручання людини в сталі природні відносини. Безперечно, зміст суспільної екологічної свідомості в різні історичні епохи залежав від виконання різних видів екологічної діяльності.

Зазначимо, що існують різні погляди на принципи періодизації історії взаємодії суспільства та природи, людини і біосфери. З огляду на специфічність історії взаємодії суспільства та природи, ми поділяємо думку

М. Хроленко стосовно того, що аналізувати розвиток екологічної свідомості в процесі соціогенезу доцільно не в хронологічній, а в якісно-психологічній послідовності, оскільки за характером взаємодії з природою деякі суспільні формації суттєво не відрізняються одна від одної [17, с. 29].

Порушуючи зазначену проблему, не можна не акцентувати увагу на ноосферній концепції українського академіка В. Вернадського, основні ідеї якої орієнтуються на глобальне та моральне вдосконалення людства, на його соціальне і духовне єднання зі збереженням єдиної людської особистості в ноосфері, на організацію і впорядкування на рівнях "індивід – суспільство – людство" глобальної людської діяльності, спрямованої на підтримання організованості біосфери. На думку вченого, біосфера під впливом наукових досягнень і діяльності людини поступово переходить у новий стан – сферу розуму, або ноосферу [3].

В. Вернадський наголошував на гармонійному поєднанні емпіричного (природного) та морального (особистісного) в індивіді, визначаючи провідне місце людини в майбутньому. Пророче звучать його слова про те, що глобальна значущість людства робить кожну особистість морально відповідальною за долю майбутнього всіх людей.

Однак мрії В. Вернадського стосовно того, що ноосфера стане наступним етапом розвитку біосфери, не стали реальністю. Людство продовжує свій шлях до безодні, організовуючи свою діяльність таким чином, що протиставляє сферу свого впливу – ноосферу, сфері існування – біосфері.

Сучасний екологічний стан у світі в цілому та в Україні, зокрема, багатьма вченими розцінюється як катастрофічний. Такий невтішний результат численних досліджень із цієї проблематики активізував процес виникнення маси концепцій, які визначають шляхи підвищення ефективності перебудови суспільства та пристосування його до вимог сучасної екологічної ситуації.

Зазначимо, що наукові концепції відносин суспільства та природи мають свої витоки, починаючи з античних часів і закінчуючи сучасними дослідженнями в різних галузях знань. Розглянемо деякі з цих концепцій.

Так, на початку XX ст. у США набув поширення інвайронменталізм. У "Соціологічній енциклопедії" за редакцію В. Городяненка поняття "інвайронменталізм" розкривається як загальнотеоретична та світоглядна орієнтація, спрямована на збереження довкілля, поліпшення умов існування людини і розв'язання екологічних проблем; як глобальне мислення, що не має релігійних, національних і політичних кордонів і поширюється в усьому світі [14, с. 153]. На відміну від екологічного руху, що має за мету захист природи від людини, він орієнтується на боротьбу за виживання людини як біологічного виду, найважливішою умовою чого є якість навколишнього середовища.

За переходу від екстенсивного до інтенсивного природокористування в середині XIX ст. сформувалися чотири основні соціально-реформаторські напрями у розв'язанні проблеми взаємодії суспільства та природного середовища: консерваціонізм, охоронна концепція (біоцентризм), екологізм і економізм. Початковим етапом розвитку екоцентричної еколо-

гічної свідомості можна вважати консерваціонізм, який вплинув на розвиток зазначеної свідомості: прагматизм змінюється "далеким прагматизмом", утверджується необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь [18, с. 202].

У розв'язанні проблеми подолання об'єктного сприйняття природи неабияку роль відіграли універсальна етика та біоцентризм (М. Ганді, Г. Торо, А. Швейцер та ін.). Ці концепції базуються на позиціях ціннісної єдності людини та природи, суб'єктного сприйняття природи та непрагматичного характеру взаємодії з нею.

Ідеї оптимізації відносин у системі "суспільство – природа" набули розвитку у такому напрямку інвайронменталізму, як екологізм (Марш, Леопольд та ін.). За екологістами, найвищу цінність становить гармонійний розвиток (коеволюція) людини та природи. Зазначимо, що цей напрям зумовив формування уявлення про непрагматичну цінність природи, надав підґрунтя для поширення ідей системного холізму, морального співтовариства й екологічної етики.

У контексті окресленої проблематики зазначимо, що посиленню екоцентричної тенденції розвитку екологічної свідомості сприяв і російський космізм (М. Бердяєв, І. Кіреєвський, В. Соловйов, М. Федоров, П. Флоренський, П. Холодний, О. Чижевський та ін.). Основою цього напряму було уявлення про те, що людина не є самоцінністю, а цінністю тільки в єдності з природою. Відповідно, було обґрунтовано нові моральні основи взаємодії людини з природою. Представники цього напряму виступили з критикою антропоцентризму.

У суспільній свідомості протягом тисячоліть формувалася парадигма "людської виключності", в якій привілеювали антропоцентризм, антиекологізм і соціальний оптимізм. Під антропоцентризмом, зазначає російський учений С. Дерябо, розуміється система уявлень, для якої є характерним: 1) протистояння людини та природи; 2) сприйняття природи як об'єкта одностороннього впливу людини; 3) прагматичний характер мотивів та цілей взаємодії людини з природою [5].

Як бачимо, для анропоцентричної екологічної свідомості суттєвим є протистояння природи та людини, цінністю визначено саму людину, яка використовує природу з метою задоволення своїх прагматичних потреб.

Вивчення наукового підґрунтя щодо питання екоцентричної свідомості, наголошує російський науковець О. Линенко, надало можливість визначити ідеї природного детермінізму в розвитку людської цивілізації, що суттєво вплинуло на погляди взаємодії людини та природи. Становлення екологічного напряму в науці, зазначає дослідниця, поступово привело до "інвайронментальної парадигми", для якої є характерним: 1) сприймання людини як одного з багатьох видів на Землі; 2) сприймання людської діяльності як у соціальному, так і в природному контексті; 3) розуміння впливу екологічних законів на людство. Екологічна свідомість, яка базується на цій парадигмі, була названа екоцентричною [8]. Структури антропоцентричної та екоцентричної свідомості зіставлено у табл.

Таблиця

Структура антропоцентричної й екоцентричної екологічної свідомості

Антропоцентрична екологічна свідомість	Екоцентрична екологічна свідомість
Вищою цінністю є людина	Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини та природи
Ієрархічна картина світу	Заперечення ієрархічної картини світу
Мета взаємодії з природою – задоволення тих або інших прагматичних потреб	Мета взаємодії з природою – оптимальне задоволення як потреб людини, так і потреб усієї природної спільноти
"Прагматичний імператив": правильним є те, що корисне для людини	"Екологічний імператив": правильним є те, що не порушує існуючу в природі рівновагу
Природа сприймається як об'єкт людської діяльності	Природа сприймається як рівноправний суб'єкт взаємодії з людиною
Етичні норми та правила не розповсюджуються на взаємодію зі світом природи	Етичні норми та правила поширюються як на взаємодію людей, так і на взаємодію з природою
Розвиток природи уявляється як процес, який повинен підкорятися меті та завданням людини	Розвиток природи уявляється як процес взаємовигідної єдності
Діяльність з охорони природи визначена прагматично: необхідно зберегти природне середовище для того, щоб ним могло користуватися майбутнє покоління	Діяльність з охорони природи визначена необхідністю зберегти природу заради неї самої та заради людства

У контексті окресленої проблеми варто зазначити, що основним завданням екологічної освіти та виховання є формування екоцентричної екологічної свідомості особистості.

Варто звернути увагу на новий напрям у педагогіці, запропонований С. Дерябо та В. Ясвін [4], у рамках якого розробляються критерії відбору змісту, а також підходи до визначення принципів, методів і форм екологічної освіти. У єдності трьох основ: екології, екологічної психології та педагогіки, які інтегруються в рамках екологічної психопедагогіки, може ефективно здійснюватися екологічна освіта. Відповідно до трьох структурних компонентів цього феномену проблема його формування конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти: формування адекватних екологічних уявлень, формування ставлення до природи, формування системи вмінь і навичок взаємодії з нею. Отже, автори пропонують комплексний підхід до формування цього феномену.

Позицію попередніх дослідників поділяє й В. Скребець, зазначаючи, що центром, навколо якого здійснюється екологічна освіта та виховання, є екологічна свідомість як соціальна і психологічна категорія. Предметом педагогічних технологій екологічної освіти, за науковцем, повинні бути комплексні, інтегровані, міждисциплінарні наукові предмети природничого, управлінсько-технологічного, соціально-педагогічного, еколого-психологічного та інших циклів. На основі цих знань потрібно формувати навички екологічного мислення, а інші складові екологічної свідомості (психічні

стани, суб'єктивні оцінки, ціннісні орієнтації, досвід) необхідно віднести до компетенції екологічного виховання [13].

Позицію щодо застосування міждисциплінарного підходу під час формування екологічної свідомості особистості відстоюють у своїх працях такі вчені, як: Ю. Бондарчук, Т. Вайда, С. Дерябо, Ф. Канак, М. Кисильов, І. Суравегіна, О. Федюк, В. Ясвін та ін. Ці автори висловлюють загальну думку про те, що формування та розвиток досліджуваної свідомості потрібно реалізовувати на всіх етапах навчання і в усіх циклах навчальних дисциплін на основі міжпредметних та міжциклових зв'язків, у самостійних узагальнювальних темах і міждисциплінарних формах організації навчального процесу.

Н. Рафікова також вважає, що ефективність екологізації освіти цілком залежить від ціннісних домінант суспільства, заснованих на принципах екоцентризму. Автором доведено, що екологічна свідомість зумовлює ціннісні орієнтири сучасного суспільства в духовно-практичному освоєнні природи, спрямовані на усунення екологічної кризи; визначено функції екосвідомості (світоглядно-виховна, ціннісна, практична), які доповнюють одна одну; виявлено її форми (естетична, утилітарна, раціонально логічна, релігійно-містична); обґрунтовано тривимірну систему формування зазначеної свідомості: екологічне виховання – екологічне просвітництво – екологічна освіта [11].

У цьому контексті варто звернути увагу на дослідження Є. Самаріної, яка здійснила на практиці реалізацію концепції системи природничо-наукової освіти у вищій школі. Ця концепція була побудована на принципі інтеграції екологічного та соціокультурного змісту освіти як одного зі шляхів запобігання кризовим явищам у суспільстві, що передбачає зміну пріоритетів – визнання провідної ролі еколого-соціальних цінностей, у якій чільне місце посідає процес формування еколого-соціальної відповідальності особистості [12].

Вважаємо, що варто зосередитися також на єдиному в Україні дослідженні Л. Білик із проблеми формування екологічної відповідальності майбутніх фахівців. Уперше в теорії еколого-педагогічних досліджень автором визначено екологічну відповідальність як духовно-моральну якість, оскільки вимоги сучасної духовності спрямовані на індивідуалізацію особи, виявлення самоавтентичності, неповторності, глибинності особистості [1, с. 22].

Так, під час констатувального експерименту Л. Білик було виявлено у більшості респондентів неусвідомлення особистістю цілісності природи, відокремлення природи від себе, від людей, від своєї діяльності. Тому, зазначає науковець, у них зменшується цінність відчуття краєзнавства, етнічних традицій, національних тенденцій і значущості "своєї землі". Разом із тим у деяких студентів було виявлено відчуття страху перед довкіллям, відчуття особистої незахищеності в природному середовищі (я і природа) і захищеності в неприродному (я і машина, я і комп'ютер, я і знакова система, я і система символів) [1, с. 25].

О. Дугін, вивчаючи організаційно-педагогічні умови формування позитивного ставлення студентів до природи, розрізняє “суспільну” та “індивідуальну екологічну” свідомість. Дефініція “суспільна екологічна свідомість”, за науковцем, – філософсько-історична категорія, що є сукупністю почуттів, поглядів, ідей і теорій, які відображають взаємодію рослинних та тваринних організмів і спільнот, які вони утворюють між собою та із навколишнім середовищем. Під індивідуальною екологічною свідомістю О. Дугін розуміє сукупність уявлень особистості про взаємозв’язки в природних і соціальних системах, цінностей, перцептивно-афективних реакцій, оцінок, пріоритетних стратегій та технологій взаємодії з навколишнім середовищем, яка склалась під час сприйняття елементів суспільної екологічної свідомості й індивідуального досвіду [6].

Автор наголошує, що в процесі розвитку соціуму система освіти стає індивідуальним механізмом трансформації елементів суспільної свідомості в підструктуру індивідуальної. Поняття “індивідуальної екологічної свідомості” він пов’язує із розробкою та впровадженням моделей еколого-освітнього простору, заснованого на задіяності студентів у навчальній, професіональній і соціально значущій діяльності, на моделюванні основного змісту освіти з урахуванням структури соціальної установки, типових освітніх траєкторій, які дають змогу досягти різного рівня сформованості позитивного ставлення студентів до природи [6].

Заслуговує на увагу ґрунтовне дослідження Л. Троніної, в якому розкривається проблема екологічної орієнтації свідомості як фактора сучасного світогляду. Екологічна орієнтація свідомості, за вченою, – це суб’єктивна реальність людини, яка здатна отримувати інформацію із навколишнього середовища, трансформувати її в особистісні смисли та реалізовувати у практичній діяльності. Дослідниця зазначає, що коли значення світу стають особистісними смислами та приймаються на основі екологічного імперативу, то вони перетворюються у вищі цінності, тоді людина стає екологічною особистістю. Цілісність самого людського буття, цілісність природи та людини, наголошує Л. Троніна, цілісність смислів розвитку всього живого є ідеалом для екологічної особистості, для нового типу світогляду. За вченою, зміст самого поняття чотиривимірний: свідомість є реальністю, до складу якої входять знання, цінності й активність [15].

Цілком погоджуємося з позицією М. Хроленко стосовно того, що у контексті завдань системи вищої педагогічної освіти екологічну свідомість доцільно розглядати з точки зору екоцентричної екологічної свідомості, яка ґрунтується на таких положеннях: найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи; вплив на природу замінюється взаємодією з нею; діяльність з охорони природи зумовлена необхідністю зберегти природу заради неї самої. Виходячи із цього, екологічна свідомість майбутнього вчителя – це складна, інтегративна, особистісно-професійна якість, яка являє собою сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, що відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою під час регулювання системи “суспільство – природа”, став-

лення до природи, а також діяльність людини у навколишньому середовищі [17, с. 180–181].

Питання екологічної свідомості вчителя посідає чільне місце й у дослідженні Л. Фатєєвої. Розкриваючи сутність екологічної спрямованості педагогічного світогляду, науковець зазначає, що цей світогляд являє собою цілеспрямовану зосередженість поглядів і свідомості майбутнього вчителя на особистості учня, усвідомлення його біосоціодуховної сутності, розуміння значущості в педагогічному процесі, створення установки на науково обґрунтоване включення учня в природу та життя суспільства [16].

Отже, маємо зазначити, що останніми роками спостерігається посилення уваги з боку дослідників до проблеми формування екологічної свідомості. На підставі аналізу наукових напрацювань у цьому напрямі можна виділити декілька підходів до розв'язання цього питання. Перший підхід до формування екологічної свідомості пов'язаний, передусім, із системою екологічних уявлень. Прихильники цієї тенденції (А. Захлєбний, І. Пономарьова, І. Суравегіна та ін.) вважають, що саме у процесі екологічної освіти та виховання через формування здатності уявляти та бачити комплексні проблеми у галузі навколишнього середовища, через засвоєння екологічних знань можна сформувати високій рівень досліджуваної свідомості у молодого покоління.

Другий підхід характеризується орієнтацією на формування ставлення до природи. Його прихильники (О. Дугін, Д. Кавтарадзе, Д. Петяєва, Є. Самаріна, І. Усачова та ін.) дотримуються думки, що формування екологічної свідомості особистості неможливе без розвитку її ставлення до природи, оскільки знання без певного ставлення до навколишнього середовища є інтелектуальним баластом. Відповідно до цього підходу належна увага приділяється відбору екологічної інформації, активному включенню особистості у природничо орієнтовану діяльність, спеціальному створенню проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання яких пов'язано із розвитком небайдужого ставлення до природи.

Отже, потрібно відзначити, що спостерігаються різні підходи до досліджуваного поняття. Проте, незважаючи на деякі розбіжності, спільним для науковців є виокремлення ціннісного ставлення особистості у системі "суспільство – людина – природа".

Таким чином, проаналізувавши літературу з окресленої проблеми, ми поділяємо позицію М. Хроленко щодо визначення поняття "екологічна свідомість" та розуміємо його як сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, цінностей, переконань, емоцій, які відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою під час регулювання системи "суспільство – природа", ставлення до природи, а також діяльність людини у навколишньому середовищі.

Виходячи із зазначеного вище, зазначимо, що соціоприродні цінності посідають чільне місце в структурі екологічної свідомості майбутніх фахівців початкової освіти.

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу нами визначено в теоретичній площині питання соціоприродних цінностей у структурі екологічної свідомості майбутнього фахівця початкової освіти.

У наступних наукових розвідках ми плануємо більш детально розкрити питання екологічної культури зазначених фахівців.

Список використаної літератури

1. Білик Л.І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.І. Білик. – Черкаси, 2005. – 51 с.
2. Борисенко Н.М. Педагогічні умови формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н.М. Борисенко. – Х., 2010. – 20 с.
3. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружение / Ф.Т. Яншина, С.Н. Жидовинов (отв. ред.); РАН. Комиссия по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского и др. – М. : Наука, 2001. – 376 с.
4. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
5. Дерябо С.Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
6. Дугин А.В. Организационно-педагогические условия формирования положительного отношения студентов к природе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дугин Алексей Васильевич. – Томск, 2007. – 244 с.
7. Концептуальні виміри екологічної свідомості : [монографія] / М.М. Кисильов, В.Л. Деркач, Т.В. Гардашук та ін. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
8. Линенко О.А. Формирование экологического сознания студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Линенко Ольга Андреевна. – Астрахань, 2009. – 433 с.
9. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
10. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
11. Рафикова Н.Х. Формирование экологического сознания в условиях современного социоприродного развития : дис... канд. философ. наук : 09.00.11 / Рафикова Нурия Хадиевна. – Уфа, 2010. – 141 с.
12. Самарина Е.Ф. Формирование у студентов эколого-социальной ответственности в процессе естественнонаучного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Самарина Елизавета Федоровна. – Екатеринбург, 2009. – 168 с.
13. Скребец В.А. Экологическая психология : учеб. пособ. / В.А. Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 142 с.
14. Соціологічна енциклопедія / укл. В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
15. Тронина Л.А. Экологическая ориентация сознания как фактор современного мировоззрения : дис... д-ра философ. наук: 09.00.08 / Тронина Лариса Анатольевна. – М., 2009. – 335 с.
16. Фатеева Л.И. Формирование экологической направленности педагогического мировоззрения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фатеева Лилия Ивановна. – Тула, 2006. – 197 с.

17. Хроленко М.В. Формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хроленко Марина Володимирівна. – К., 2006. – 234 с.

18. Шмалєй С.В. Екологічна особистість : [монографія] / С.В. Шмалєй. – К. : Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

Крамаренко А.Н. Социоприродные ценности в структуре экологического сознания личности будущего профессионала начального образования

В статье рассмотрен вопрос социоприродных ценностей в структуре экологического сознания личности будущего профессионала начального образования. Проанализированы научные исследования по проблеме экосознания личности, определены основные направления по формированию данного сознания будущих профессионалов.

Ключевые слова: экологическое сознание, антропоцентрическое и экоцентрическое экологическое сознание, экологическое сознание будущего профессионала начального обучения, инвайронментализм, консервационизм, биоцентризм, экологизм, космизм.

Kramarenko A. Sociopprirodnye of value in the structure of ecological consciousness of personality of future professional of the elementary training

In the article the question of sociopprirodnykh values is considered in the structure of ecological consciousness of personality of future professional of the elementary training. Scientific researches are analysed on issue of ekosoznaniya personality, basic directions are certain on forming of this consciousness of future professionals.

Key words: ecological consciousness, anthropocentric and ekocentricheskoe ecological consciousness, ecological consciousness of future professional of the elementary training, invayronmentalizm, konservacionizm, biocentrism, ekologizm, kosmizm.

УДК 378.1

Ю.В. КУРБАТОВА

КОМПОНЕНТИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРОНОМІВ

Спираючись на етапи процесу професійної підготовки фахівців в аграрних університетах і результати досліджень вітчизняних педагогів професійного становлення фахівців-аграріїв, у статті визначено компоненти сформованості професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній агроном, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, діяльнісний компонент.

На сучасному етапі розвитку аграрного сектору економіки України значно зросла потреба у фахівцях із новим ставленням до професійної діяльності, рівнем володіння професійними знаннями й уміннями та здатністю втілення їх у практику. Наша держава, як і вся світова спільнота, перебуває в пошуку шляхів подолання наслідків глобальної економічної кризи. До цих труднощів долучається необхідність вирішення продовольчих проблем в умовах світової продовольчої кризи. Ключовою постаттю, здатною сприяти їх розв'язанню, є агроном, професійна підготовка якого вимагає переосмислення, перенесення акценту на формування та розвиток готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Необхідність перетворень у сфері професійної освіти, зокрема аграрної, знайшла своє відображення в Законі України "Про освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та інших документах, ухвалених на державному рівні. Вони орієнтують сучасну молодь на адаптацію до швидкозмінних умов ринку праці, перенавчання та перепрофілювання в разі виникнення такої потреби, узгодження власних професійних інтересів з актуальними потребами суспільства з метою успішної професійної самореалізації.

Мета статті – розглянути компоненти сформованості професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів відповідно до етапів професійної підготовки фахівців в аграрних університетах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що створено теоретичні передумови для успішного вирішення цієї проблеми. Вивчення питання розвитку професійного становлення фахівця тісно пов'язане з дослідженнями особливостей і етапів розвитку особистості, які знайшли своє відображення в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Л. Божович, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, В. Петровського, Н. Приходька, С. Рубінштейна, А. Сущенка та ін.

Наукове осмислення професійного становлення фахівців через рівень розвитку пізнавальних інтересів і мотивації до професійної діяльності подано в працях А. Голомштока, Є. Климова, П. Лузана, Н. Морозової,

А. Реана, А. Сейтешева, Н. Тализіної, М. Титми, Б. Федоришина, П. Шавір, Г. Щукіної та ін.

Результатом розвитку професійного становлення майбутнього агронома в навчально-виховному процесі аграрного університету є, на нашу думку, його готовність до професійної діяльності, яка включає: позитивну мотивацію до професійного саморозвитку; наявність професійних знань, умінь і навичок; сформованість ключових і фахових компетенцій; наявність сукупності комунікативних і організаційних умінь; розвинутість професійно важливих особистісних якостей. Отже, передбачаємо, що майбутній агроном має не тільки засвоїти певний обсяг знань, умінь і навичок, а й бути готовим до застосування їх у стандартних і проблемних ситуаціях при виконанні своїх професійних обов'язків.

Для досягнення вказаного результату, спираючись на розробки дослідників, було визначено етапи процесу професійної підготовки фахівців в аграрних університетах на засадах сукупності підходів (насамперед, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного). На основі аналізу праць дослідників виокремлено такі етапи:

– сприяння позитивній мотивації до оволодіння майбутньою професією;
– організація навчально-пізнавальної діяльності;
– організація активної навчально-професійної діяльності.

Визначені етапи процесу професійної підготовки фахівців органічно інтегруються, на нашу думку, в етапи педагогічного впливу на розвиток професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів.

Аналіз праць учених засвідчив, що, незважаючи на відмінності у поглядах на сутність і структуру розвитку професійного становлення фахівця, більшість дослідників виділяють такі компоненти: мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, пізнавальний, операційний. Спираючись на вказані вище етапи процесу професійної підготовки фахівців в аграрних університетах і результати досліджень вітчизняних педагогів професійного становлення фахівців-аграріїв, визначено компоненти сформованості професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів включає мотиви, інтереси, установки, потреби та цінності, які спонукають їх до дій і вчинків. У працях психологів яскраво виражена думка більшості з них щодо того, що мотивація є стрижнем психології особистості, зумовлюючи, таким чином, особливості її діяльності. Мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки, а мотиви (від лат. moveo – рухаю) – це те, що спонукає людину до діяльності. Психологи відносять до мотивів у широкому значенні потреби, інстинкти, захоплення, почуття й емоції, установки, ідеали, уявлення, ідеї, класифікуючи їх таким чином: функціональні потреби; матеріальні й ідеальні потреби; вищі соціальні потреби; соціальна установка.

Отже, саме мотиви визначають характер діяльності людини, зокрема й професійної, цілі особистості та її рух до реалізації поставленої мети. Рушійною силою професійного становлення, розвитку і самовдосконалення є мотиви. На цьому акцентують В. Ковальов, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.

Мотивацію як сукупність стійких мотивів і факторів, які зумовлюють зміст, спрямованість і характер діяльності людини, розглядають В. Шадриков та ін. Мотиваційний компонент професійного становлення майбутніх агрономів розглядаємо як систему мотивів і цінностей особистості, які визначають її професійну активність. Приєднуємось до думки фахівців, які вважають, що мотивація навчання та професійної підготовки людини ґрунтується на формуванні ставлення до цього виду діяльності й пов'язана із життєвими установками та інтересами людини (О. Бодальов, Л. Божович, В. Ільїн, О. Леонтьєв, П. Якобсон).

Вважаємо, що на мотиви активності особистості можна вплинути шляхом пробудження її інтересів. Інтерес (від лат. interest – має значення, важливо) у психології – "ставлення особистості до предмета як до чогось цінного і привабливого для неї" [6]. Розрізняють матеріальні та духовні інтереси. Власне інтерес є активною спрямованістю на предмет або явище, при цьому він має позитивний характер. Інтереси можуть мати різний зміст, спрямованість, глибину, обсяг, стійкість.

Останнім часом науковці все частіше звертаються до вивчення мотивації в контексті професійної освіти фахівців різного профілю. Зокрема, питання навчально-пізнавальної мотивації студентів аграрних ВНЗ досліджував П. Лузан.

На думку В. Новікова, основу професійного становлення особистості майбутнього економіста-аграрія становить формування її інтересів, потреби у праці на основі певної мотивації, професійних якостей. Аналізуючи чинники професійного становлення студентів, які будуть працювати економістами і менеджерами в аграрній сфері виробництва, він виділяє такі мотиви:

– створення системи динамічних особистісних потреб;
– формування професійної спрямованості;
– тиск можливості безробіття, втрата економічної активності;
– адекватність змісту праці стосовно здібностей, відповідність матеріальної й особистісної сфери професійної діяльності;
– використання та розвиток підприємницьких здатностей.

Механізм регулювання професійної поведінки включає такі складники:

– потреби (потреба в чомусь необхідному для підтримки життєдіяльності організму, особистості, соціальної групи, всього суспільства);
– інтереси (реальні причини дій, які формуються у соціальних груп, індивідів у зв'язку з відмінностями у статусі та ролі в суспільному житті);
– мотиви (усвідомлене ставлення (суб'єктивне) до своїх вчинків);

– ціннісні орієнтації (соціальні цінності, які особистість поділяє, які є метою життя й основними засобами її досягнення та які набувають функцію регуляторів професійної поведінки індивідів);

– установки (загальна орієнтація людини на певний соціальний об'єкт, яка передує дії і виражає схильність до певного способу дії);

– стимули (впливи, зовнішні стосовно людини, які мають схиляти її до певної професійної поведінки).

Ф. Філіпов зазначає, що молодь займається скоріше не професійним, а соціальним самовизначенням. Це пояснюється тим, що останніми десятиліттями у життєвих планах молоді став переважати мотив матеріальних гарантій і соціального престижу порівняно з мотивом вибору цікавої професії. В умовах ринкової економіки ці мотиви стали фактично основними в професійному становленні особистості. Професійне становлення молодої людини відбувається в соціальному середовищі, зорієнтованому на навчання, а виховання відбувається за межами цього середовища. Таке обмеження функцій професійного становлення відіграє ключову роль у зміні структури професійної активності та взагалі соціальної активності особистості [5].

Дозволимо собі не погодитися з дослідником у тому сенсі, що, на відміну від зарубіжних ВНЗ, у вітчизняних навчальних закладах, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців, зокрема, й аграрного профілю, навчально-виховний процес є цілісним, навіть якщо професійна підготовка концентрується переважно на навчальній діяльності. Тому у своєму дослідженні виходимо з того, що позааудиторна та виховна робота зі студентами також має бути спрямована на гармонійне поєднання їхнього професійного й особистісного розвитку. Професійна мотивація є одним із найважливіших складників у формуванні професійної спрямованості. Структура мотивів особистості є складним утворенням, яке характеризується певною сталістю та водночас мінливістю. Безперечно, на зміни у структурі мотивів впливають зміни у суспільному й особистому житті, наприклад, соціокультурні умови, рівень добробуту. Різні стадії життєвого циклу особистості по-різному впливають на формування стійких стереотипів і типів мотивації професійної діяльності.

У більшості праць дослідників акцентується залежність якості професійної підготовки фахівців від їхньої мотиваційної готовності до оволодіння професією. При цьому мотиваційна готовність розглядається переважно як прийняття рішення при виборі професії, який людина "здійснює у результаті аналізу власних внутрішніх ресурсів і шляхом співвіднесення їх з вимогами професії. Вибір професії – це не одномоментний акт, а процес, що складається із ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії" [2, с. 72]. Спираючись на цю думку, вважаємо, однак, що мотиваційна готовність не обмежується тільки вибором професії, а є необхідною на всіх етапах професійної підготовки і діяльності фахівця. Проявом мотиваційної готовності у період навчання у ВНЗ є активність при оволодінні знаннями, уміннями та

навичками, важливими для майбутньої професійної діяльності, а також розвиток і саморозвиток професійно значущих особистісних якостей. Під час професійної діяльності мотиваційна готовність відображається, на наш погляд, у прагненні до професійного й особистісного самовдосконалення, бажанні підвищувати свій професійний рівень і пошуку шляхів досягнення цієї мети.

Психологи і педагоги, які досліджували мотиваційну сферу розвитку особистості, відзначали, що саме у 17–18-річному віці потенційні можливості особистості щодо розвитку та саморозвитку значно зростають. При цьому спостерігаються спроби розмежування бажань і намірів, з одного боку, та результатів практичної діяльності – з іншого. Тобто відбувається перехід від ідеалізування майбутньої професії до її реального оцінювання та зіставлення з власними здібностями і можливостями, про що вже йшлося вище. Підтверджується теза Л. Виготського про те, що невизначеність мети, а не слабкість волі є для багатьох молодих людей причиною відсутності бажання до самовдосконалення. У контексті нашого дослідження розглядаємо це як не досить чітку визначеність мотиваційно-цільових установок особистості щодо її професійного становлення, а тому стає очевидною необхідність стимулювального впливу на мотиваційно-цільову сферу майбутніх агрономів.

Важливим для нашого дослідження вважаємо розгляд мотивів, які зумовлюють активність майбутніх фахівців у їхньому професійному становленні. Для педагогічного впливу на формування мотивації майбутніх агрономів щодо розвитку власного професійного становлення враховуємо такі типи мотивації навчання:

1. Так звана “негативна” мотивація (уникання неприємностей, яких людина може зазнати, коли не буде навчатись).

2. Мотивація, пов’язана з мотивами, що перебувають поза межами навчальної діяльності (моральні, громадянські мотиви, життєві перспективи).

3. Мотивація, закладена в самому процесі навчальної діяльності (сам процес набуття знань, допитливість, прагнення до пізнання нового) [6, с. 62].

Виходимо з того, що спрямування впливу на мотиваційну сферу студентів агрономічних спеціальностей має ґрунтуватися на двох останніх типах мотивації.

Психологи стверджують, що оскільки задоволення потреби є цілеспрямованою діяльністю, то потреби – це джерело активності особистості. Якщо в потребі діяльність людини залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність виявляється у вигляді власної активності суб’єкта. Потреби людини не є вродженими, вони формуються під час освоєння нею соціальної дійсності, становлення її особистоті на основі вроджених передумов.

Ураховуємо ієрархічність структури мотивів, які спонукають майбутніх агрономів до діяльності, акцентуючи увагу на потребах вищого рівня

та вбачаючи вищий прояв особистості в її гуманістичній самоактуалізації, що і є найвищим рівнем у структурній моделі потреб особистості, розробленій одним із лідерів гуманістичної психології американським психологом А. Маслоу. Ця модель складається з п'яти рівнів: перший (нижчий) становлять фізіологічні потреби; другий – потреби у безпеці, захисті, стабільності існування та впевненості у завтрашньому дні; третій – потреби в емоційних зв'язках з людьми (спілкуванні, дружбі, любові, належності до певної соціальної групи); четвертий – потреби у самоповазі, а також у визнанні та повазі з боку інших людей; п'ятий (вищий) – потреби в самоактуалізації, творчості, реалізації своїх можливостей. Задоволення потреб нижчого рівня, на думку А. Маслоу, актуалізує потреби вищого рівня і зменшує мотивувальну силу нижчих потреб. Вважаємо концепцію А. Маслоу значущою для нашого дослідження, адже майбутній агроном може досягти професійної самореалізації тільки шляхом забезпечення стабільності своєї діяльності (розуміємо це як його конкурентоспроможність на ринку праці), володіння високим рівнем професійного спілкування і водночас професійними зв'язками, отримання визнання з боку колег.

Деякі дослідники критикують цю концепцію, обґрунтовуючи це тим, що в реальному житті не завжди відбувається така "правильна" динаміка сходження: подекуди потреба вищого рівня (скажімо, в любові чи самоактуалізації, творчості) стає головною спонукою людини навіть тоді, коли не задоволені потреби нижчого рівня, і навпаки, людина може "застряти" на нижчому рівні елементарних потреб і задовольнитися цим. Зазначимо, що, визнаючи можливість зупинки розвитку людини на рівні задоволення елементарних потреб, усе ж слід урахувати, що такою людиною аж ніяк не може бути молодий фахівець, який бажає отримати вищу освіту та перспективну професію.

Багато дослідників розглядають як необхідний компонент мотиваційної сфери фахівців професійну спрямованість, яку визначають як інтерес до професії і схильність займатися нею. Поняття "спрямованість" включає в себе мотиви, які спонукають до діяльності; емоційне ставлення до неї, задоволеність нею. Професійну спрямованість учені вважають складним багатовимірним утворенням, яке вони описують, використовуючи багато різних ознак і параметрів, щодо яких серед них не існує єдності. Зокрема, Н. Кузьміна виокремлює такі ознаки професійної спрямованості: об'єктність, специфічність, узагальнення, валентність, задоволеність, стійкість, центральність тощо. Схожі ознаки відзначає і Ю. Платонов, дещо уточнюючи їх.

Вивчаючи професійну спрямованість, російська дослідниця О. Бочкарьова наголошує на тому, що необхідною умовою для її забезпечення є професійно спрямоване навчання. Розглядаються різні аспекти професійно спрямованого навчання: застосування знань різних дисциплін у професійній галузі; професійно спрямоване навчання як засіб мотивації навчальної діяльності студентів; професійно спрямоване навчання як шлях формування професійно спрямованої особистості, низки професійно зна-

чущих якостей, необхідних для успішного засвоєння навчальних дисциплін і якісної професійної діяльності.

Як уже зазначалося, компонентом професійної спрямованості особистості виступають професійні ціннісні орієнтації суб'єкта. На сьогодні немає чіткого визначення поняття професійних ціннісних орієнтацій. Проте можливе визначення їх як вибіркового сталого ставлення особистості до різних сфер професійної діяльності, специфічних ознак професійної праці та характеристик професій. В. Осовський розглядає професійні орієнтації як професійне налаштування на той чи інший вид професійної діяльності, що включає три основні компоненти: когнітивний, емотивний, поведінковий.

Як доведено психологами, особистість людини формується в її активній діяльності. Для студентів ВНЗ головною є навчально-пізнавальна діяльність, тому до складників професійного становлення майбутнього агронома відносимо, крім мотиваційного, також діяльнісний і когнітивний компоненти.

Когнітивний компонент розвитку професійного становлення майбутнього фахівця-агронома передбачає систему знань і уявлень, які забезпечують ефективну професійну підготовку агронома. Це професійні знання, уявлення про майбутню професійну діяльність, переваги та недоліки обраної професії, про конкретний зміст професійної діяльності (об'єкт праці, умови тощо), інформованість про вимоги професії до особистості, способи та шляхи оволодіння професіями, уявлення про значення майбутньої професійної діяльності. При цьому спираємося на положення про пізнання як процес психічного відображення світу у свідомості людини, який тією чи іншою мірою забезпечує засвоєння знань.

Діяльнісний компонент становлення майбутнього агронома включає уміння та навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Згідно з діяльнісним підходом (О. Леонтьєв, А. Петровський), діяльність є основою розвитку особистості. Виокремлюючи у структурі професійного становлення майбутніх агрономів діяльнісний компонент, спираємось на думку О. Леонтьєва про реалізацію особистості у сукупності її діяльностей [1]. Учений вважає, що будь-який індивід під час діяльності, спільної з іншими людьми, цілеспрямовано впливає на навколишній світ, змінює його та через ці зміни водночас змінюється сам, стаючи особистістю [1].

Дослідники доводять, що професійна активність є основним видом соціальної активності. Вона виражається в залученні працівника у виробництво, рівні реалізації ним власних фізичних і розумових можливостей при виконанні конкретного виду професійної діяльності [6, с. 32].

З погляду розвитку професійного становлення студентів агрономічних спеціальностей ураховуємо, що формування та розвиток умінь і навичок, значущих для майбутньої професійної діяльності, а також відповідних якостей будуть успішними лише тоді, коли це відбувається під час залучення студентів до відповідної діяльності (навчальної, позанавчальної, виробничої практики, участі у проектах тощо). Тільки безпосередня участь у

діяльності, пов'язаній із майбутньою професією, може викликати зацікавлення у студентів. Отже, включення студентів у різні види діяльності одночасно мотивує їх до саморозвитку та підвищення рівня розвитку професійного становлення.

Висновки. Таким чином, аналіз праць, присвячених питанням розвитку професійного становлення майбутнього агронома, дає нам змогу розглядати розвиток професійного становлення майбутнього агронома, як цілеспрямований процес розвитку виділених компонентів: мотиваційно-ціннісний (професійні мотиви, інтереси, установки, потреби та цінності); когнітивний (володіння фаховими знаннями, розуміння значущості професії агронома); діяльнісний (уміння та навички, необхідні для професійної діяльності).

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням питань професійного самосприйняття, професійної компетентності та формування ключових компетенцій майбутнього фахівця-агронома в навчально-виховному процесі аграрного університету.

Список використаної літератури

1. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1–2. – С. 232–241.

2. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.

Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

3. Новиков В. Профессиональное становление молодежи в агропромышленном комплексе / В. Новиков // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. – № 1. – С. 36.

4. Филиппов И.М. Педагогические условия самоопределения сельских школьников на сельскохозяйственные профессии (Республика Бурятия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Филиппов Иван Маркович. – Улан-Удэ, 2003. – 194 с.

5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

Курбатова Ю.В. Компоненты сформированности профессионального становления будущих специалистов-агрономов

Опираясь на этапы процесса профессиональной подготовки специалистов в аграрных университетах и результаты исследований отечественных педагогов профессионального становления специалистов-аграриев, в статье определены компоненты сформированности профессионального становления будущих специалистов-агрономов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный.

Ключевые слова: профессиональное становление, будущий агроном, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент.

Kurbatova Y. Components of formed professional formation of future agronomists

According to the stages of professional training in agronomy faculties of agrarian universities and research of the national pedagogues in professional formation of agrarian specialists, the article identifies the components of formed professional formation of future professionals in agronomy: motivational and axiological, cognitive, activity.

Key words: professional formation, future agronomist, motivational and axiological component, cognitive component, activity component.

УДК 378.4

А.Ф. КУРИННАЯ

ПРОБЛЕМА СЛОВА, СМЫСЛА, ИМЕНОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА

Статья освещает вопросы исследования феномена слова (смысла, имен, значения языковых выражений) в отечественной и зарубежной философии языка.

Ключевые слова: феномен слова, философия имени, философия языка.

Проблематика смысла лежит в области исследовательских интересов таких наук, как логика, лингвистика, психология, социология. Однако, несмотря на всю актуальность и многоаспектность данной проблематики, можно констатировать отсутствие в философии и науке некоего обобщающего и интегрирующего общетеоретического подхода, способного соединить отдельные науки, различные исследовательские направления и методологические подходы, имеющие отношение к проблеме смысла, механизмам и процессам смыслообразования. Единственной попыткой такого можно считать феноменологию Э. Гуссерля, в которой ученый стремился осуществить философско-теоретическую проработку этих проблем, следствием чего явилось проникновение феноменологического метода в такие области, как логика, лингвистика, социология, психология [6, с. 73–78].

Решение проблемы слова, смысла, именования было напрямую связано в логико-философской мысли на рубеже XIX–XX вв. с решением проблемы обоснования логики, которое представало в одном из двух взаимоисключающих вариантов: психологизме и антипсихологизме. Именно антипсихологизм проводит четкое различие между субъективным процессом познания и его объективным содержанием. Последнее, в виде научных истин, определяется антипсихологистами в качестве объективно-идеальных образований. Этим задается определенный онтологический статус научных истин [4]. Такие учёные, как Б. Больцано, Г. Фреге, ранний Э. Гуссерль находили решение указанной проблемы в разъяснении роли субъекта познания. Ответ был для них очевиден: субъект не создает никакого знания. Он обнаруживает научные истины как автономно существующие и таким образом лишь актуализирует их для человеческого познания. Указанные авторы считали, что такая позиция может служить обоснованием провозглашаемой ими природы логики как научного знания. Однако при этом без ответа остаются следующие вопросы: каков механизм обнаружения этих истин и как они остаются “незатронутыми” субъективным процессом познания? Вопросы же эти порождаются особой ролью языка в процессе мышления и остаются актуальными и сегодня для выяснения сущности категории значения языковых единиц в отечественной и зарубежной философии языка.

Цель статьи – изложить некоторые положения освещения проблемы слова, смысла, именования в философии языка на рубеже XIX–XX вв.

Важным для нашего исследования является прогнозируемый факт: только в виде языкового выражения интуитивно постигнутое может пред-

ставлять интерес для науки, поскольку только так положение вещей, зафиксированное в индивидуальном сознании, может стать объективным общедоступным знанием. Таким образом, как средство фиксации, хранения и передачи знания язык оказывается необходимым и незаменимым. “…Применив какое-либо слово в адекватном приспособлении его к интуитивно постигнутой сущности, – отмечает Э. Гуссерль, – мы еще не достигли всего, хотя со стороны самого интуитивного постижения все необходимое совершено” [6].

Выражение (или экспрессивный знак) Э. Гуссерль отличает от знака-метки, знака-признака (индикативного знака), который лишь указывает на что-то и выполняет функцию оповещения, но не обозначает это что-то, не выражает его смысл. Такими индикативными знаками являются, например, выражения лица, жесты и др. “Каждый знак есть знак чего-либо, однако не каждый имеет некоторое “значение”, некоторый “смысл”, который “выражен” посредством знака” [6]. Обозначение в смысле “придания значения” характерно как раз для знака как выражения, а не для знака-метки. Сначала Э. Гуссерль использует понятия “значение”, “значить” только в сфере выражения, связываемой с речью. “Выражение – чисто лингвистический знак, и это именно то, что, на первый взгляд, отличает его от указания” [5, с. 30]. При этом речь, чтобы быть таковой, не обязательно должна быть направлена с целью коммуникации к другой личности. Она может быть обращена и к самому себе. Главное, что отличает речь, например, от жестов и мимики, которые Э. Гуссерль не называет речью, это наличие интенции, которая позволяет сформировать какую-либо мысль. Ученый начинает рассмотрение выражения в его коммуникативной функции. На первый план выходит то, что принципиально важно для выражения, а именно: обозначение как придание значения. Каким же образом осуществляется это придание значения, делающее выражение таковым, и что оно собой представляет?

Выражения, прежде всего в коммуникативной функции, становятся собственно выражениями, то есть осмысленной речью, а не просто комплексом звуков, вследствие того, отмечает Э. Гуссерль, что говорящий придает этому звуковому комплексу некоторый смысл, который он хочет сообщить слушающему. При этом не менее важным является способность слушающего понимать интенцию говорящего. В данном случае выражения функционируют и как признаки, то есть выполняют оповещающую функцию, так как они служат слушающему знаками “мыслей” говорящего. Однако выражения не перестают быть таковыми и вне коммуникативной функции; даже, как говорит Э. Гуссерль, “в одиночестве душевной жизни” (im einsamen Seelenleben [6]) выражениям присущи их значения, те же самые, что и в общении. Слово выражает то же самое, независимо от того, адресовано ли оно кому-нибудь или нет.

Выражение, таким образом, для Э. Гуссерля не является лишь внешним, озвучивающим моментом, скажем, внутренней речи. Выражение останется выражением, то есть знаком, обладающим значением, и без

оглашения. Для выражения, которое возможно только благодаря акту интенции значения, важно то, что оно заявляет о себе непосредственно, тогда как, скажем, мимика и жесты сообщают не о себе, но отсылают к чему-то другому. Само мышление осуществляется посредством знаков как выражений; выражение характеризует именно мышление, а не коммуникацию. “Знак как выражение есть не что иное, как непосредственное выражение мышления. Это не внешнее, коммуникативное слово, “повторенное внутренне”, это выражение “внутреннего мышления”… Знак как выражение – это знак значения, коммуникативный знак – это знак вещи” [5]. Разница в том, что выражение, обнаруживаемое “в одиночестве душевной жизни”, не требует интерпретации (поскольку заявляет непосредственно о себе), тогда как коммуникативные знаки обязательно предполагают интерпретацию.

Итак, чтобы определенный звуковой комплекс (или письменно зафиксированное слово) превратился из простого набора звуков (из просто наглядного представления, данного нам посредством внешнего восприятия) в осмысленное выражение, должен быть акт придания значения, или интенции значения, который осуществляет говорящий, или даже только мыслящий, субъект. Без этого акта интенции значения набор звуков так и остался бы пустым, ничего не выражающим, ничего не значащим набором звуков.

Л. Витгенштейн, австро-английский философ, один из основателей аналитической философии, отмечает, что задача теории познания – отыскать и высвободить в словах и символах понимание их конструкции, там, где обычный язык скрывает логическую структуру, там, где он позволяет сформировать псевдопредложения, в которых слова обессмыслены, там, где он использует неоднозначное слово в бесконечности его значений, мы должны заменить его на символизм, который бы четко являл логическую структуру, исключал бы псевдопредложения, а слова использовались бы однозначно [4].

Учёный считает, что философия не теория, а деятельность. Философская работа состоит по существу из разъяснений. Результат философии – не некоторое количество “философских предложений”, но прояснение предложений. Философия должна прояснять и строго разграничивать мысли, которые без этого являются как бы темными и расплывчатыми [4].

Наука возможна лишь тогда, когда результаты мысли могут сохраняться в форме знания, когда эти результаты приняли форму системы высказываний и их можно применять для дальнейшего мышления, когда высказывания отчетливы по своему логическому смыслу, однако могут пониматься или же актуализироваться по мере суждения уже без ясности самих лежащих в основе представлений, то есть без ясного усмотрения этих основ.

Л. Витгенштейн отмечает, что слова языка именуют предметы, предложения, суть, связь таких наименований. В этой картине языка мы усматриваем корни такого представления: каждое слово имеет какое-то значение. Это значение соотнесено с данным словом. Оно – соответствующий

данному слову объект [4]. Однако, как верно замечает Л. Витгенштейн, в отношении далеко не каждого языкового выражения это можно осуществить. Мы, например, не можем остенсивно определить значения таких выражений, как “один”, “число”, “не” и др. Таким образом, заявляет Л. Витгенштейн, нельзя для каждого языкового выражения выделить определенный объект (реальный или идеальный), который был бы значением этого выражения. Вообще слово “значение” употребляется в противоречии с нормами языка, если им обозначают вещь, “соответствующую” данному слову. То есть значение имени смешивают с носителем имени. Когда умирает господин N, то говорят, что умирает носитель данного имени, но не его значение. Ведь говорить так было бы бессмысленно, ибо, утрать имя свое значение, не имело бы смысла говорить “господин N умер” [4].

Ключевым понятием в философии позднего Л. Витгенштейна является понятие “языковой игры”, тщательному исследованию и разработке которого посвящен главный труд второго периода – “Философские исследования”. Уже в лекциях 1933–1935 гг. ученый говорит об игровом подходе к языку, где под языковой игрой им понимается единое целое: язык и действия, с которыми он переплетен [4]. Это значит, что значения слов, употребляемых в том или ином виде деятельности, определяются именно этой деятельностью, проясняются в ходе ее осуществления, а не являются раз и навсегда фиксированными “объектами”. Отсюда вытекает характерное для позднего Л. Витгенштейна понимание значения как употребления.

Отличительной чертой языковой игры является именно неразрывное единство употребления языка и конкретной деятельности. Язык сам есть частью определенной деятельности; вместе они задают ту основу, которая определяет значения слов. Слово (высказывание, предложение) получает свое значение только в определенном деятельностном контексте, в той или иной языковой игре, которая есть неразрывным единством деятельности и языка. “Мы соблазняемся думать, что деятельность языка состоит из двух частей: неорганической части, оперирования со знаками, и органической части, которую можно назвать пониманием этих знаков, приданием им значения, интерпретацией, мышлением. Кажется, что эти активности происходят в необычном медиуме – духе” [4, с. 54–55]. На самом же деле, говорит Л. Витгенштейн, только употребление, использование знаков может их “оживить”. Значение неразрывно связано со знаком, употребленным в определенном контексте, оно не существует само по себе.

Л. Витгенштейн анализирует возможные речевые практики, выявляя в них различные аспекты, компоненты и уровни. Выделяются элементарные функции языка. При этом предполагается, что исходные речевые модели абстрагируются из естественного языка, который при этом упрощается. Слова и фразы возвращаются к реальной жизненной основе, где они приобрели свои изначальные значения.

В философии Л. Витгенштейна языковые игры представляют собой своеобразный аналитический метод, направленный на прояснение языка, обнаружение его функций с целью выхода из многообразных концепту-

альных путаниц, существующих, прежде всего, в философии. Знаки языка обретают жизнь (получают свое значение) посредством применения, то есть лишь в употреблении, что предполагает реальную жизнь языка или языковую игру. Важно то, что и Л. Витгенштейн, и Э. Гуссерль подчеркивают необходимость осуществления определенной деятельности (языковой игры или актов сознания, соответственно) для возникновения, точнее, для проявления значения, смысла. Оба автора указывают на то, что смыслы не существуют в "готовом" виде (так, что ими можно было бы просто пользоваться), они создаются в ходе деятельности. Причем оба вида активности непосредственно связаны с субъектом. Только субъект может осуществлять акты интенции значения, точно так же как "разыгрывать" ту или иную языковую игру может тоже только субъект. Правда, субъект для Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна – это нечто различное. Э. Гуссерль имеет в виду трансцендентального субъекта, тогда как Л. Витгенштейн подразумевает социального субъекта, поскольку языковые игры – это, конечно, социальный феномен.

Другим вариантом решения проблемы объективности существования значений, смыслов (в форме научных теорий, научного знания), также тесно связанным с языковой стороной последних, является концепция "третьего мира" К. Поппера, британского философа, логика и социолога. С точки зрения концепции "третьего мира", наиболее полно изложенной К. Поппером в его докладе, сделанном в 1968 г. на Международном философском конгрессе в Вене, можно говорить о существовании трех миров. Это, во-первых, мир физических объектов или физических состояний; во-вторых, мир состояний сознания, мыслительных (ментальных) состояний и, возможно, предрасположений, диспозиций (dispositions) к действию; в-третьих, мир объективного содержания мышления, прежде всего содержания научных идей, поэтических мыслей и произведений искусства. Сам К. Поппер усматривал близость своей позиции фрегевской, хотя на самом деле концепция К. Поппера гораздо ближе к теории знаков Ч. Пирса. Ч. Пирс же понимал знак как триадическое отношение: знак – значение/логический интерпретант – предмет. Значение соединяет знак с предметом, в результате чего знак становится собственно знаком, а не остается пустым звуком (знак предметно обусловлен). Значение Ч. Пирс называет логическим интерпретантом, тем самым, подчеркивая характер возникновения и существования значения. Значение появляется в результате интерпретации знака и существует как интерпретация (интерпретант) этого знака в виде другого знака. Значение для своего существования требует наличия системы знаков, поскольку значение знака всегда определяется через другой знак. Ни одно значение, следовательно, мы не схватываем само по себе, но всегда только через другие знаки. Называя значение "логическим интерпретантом", Ч. Пирс подчеркивает его объективный, не зависимый от психики отдельных индивидуумов характер. С точки зрения ученого, знак и значение – это постоянное, прочное единство, существующее независимо от внешних для знака явлений. Значение связано с самим знаком и никоим

образом не определяется, например, теми, кто эти знаки употребляет. Мысль, в которой осуществляется интерпретация, – область идеального, но не субъективного. Этим Ч. Пирс, однако, не ограничился. Он также развил концепцию предметной направленности и значений, мыслительных содержаний. Для этого, правда, ему потребовалось привлечь прагматическое начало. Последнее определяет условия, которые должны быть выполнены, чтобы мысль имела значение. Таким условием предметно значимого значения является возможность представить это значение как совокупность практических правил. Каждая мысль должна приводить к сформулированному на ее основании указанию к действию.

Выводы. Проблема смысла, именования, значения языковых выражений, слова, возникнув на рубеже XIX–XX вв. в связи с необходимостью преодоления обнаружившихся кризисных явлений в основаниях математики и других естественных наук, остается с тех пор одной из наиболее широко обсуждаемых и важных проблем логики и философии языка.

Чтобы определенный звуковой комплекс (или письменно зафиксированное слово), считает Э. Гуссерль, превратился из простого набора звуков (из просто наглядного представления, данного нам посредством внешнего восприятия) в осмысленное выражение, должен существовать акт придания значения, или интенции значения, который осуществляет говорящий, или даже только мыслящий, субъект. Без этого акта интенции значения набор звуков так и остался бы пустым, ничего не выражающим, ничего не значащим набором звуков.

Знаки языка в философии Л. Витгенштейна обретают жизнь (получают свое значение) посредством применения, то есть лишь в употреблении, что предполагает реальную жизнь языка или языковую игру. Таким образом, реализация языковой игры, или диады “язык – деятельность”, является тем необходимым условием, которое порождает значение, смысл слов и высказываний.

Слово (высказывание, предложение) получает свое значение только в определенном деятельностном контексте, в той или иной языковой игре, которая есть неразрывным единством деятельности и языка.

Значимость генетического метода для определения онтологического статуса смысла, именования, слова подтверждается и демонстрируется также концепцией К. Поппера. Смысл получает свое существование посредством воплощения его в языке. Таким образом, только язык, благодаря своим возможностям, обеспечивает данность смысла для нашего мышления и дальнейшую работу мысли и познания с разнообразными смысловыми образованиями.

Список использованной литературы

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Людвиг Йозеф Иоганн Витгенштейн ; общ. ред. и предисл. Асмуса В.Ф. – М. : Наука, 1958 (2009). – 133 с.

2. Гуссерль Э. Философия как строгая наука / Эдмунд Гуссерль // Философия как строгая наука. – Новочеркасск : Сагуна, 1994. – С. 151–152.

3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Эдмунд Гуссерль. – М. : ДИК, 1999. – Т. 1. – С. 50, 130, 140, 140–141.

4. Муравенко Н.Ю. Смысл и выражение как проблема философии, логики и методологии науки : дис. на соискание научной степени канд.философ. наук : 09.00.02 / Н.Ю. Муравенко. – Одесса, 2008. – 192 с.

5. Лосева Л.М. Как строится текст / Л.М. Лосева. – М. : Просвещение, 1980. – 179 с.

6. Муравенко Н.Ю. Концепции значения Э. Гуссерля и Л. Витгенштейна (к проблеме смыслообразования в аналитической философии и феноменологии) / Н.Ю. Муравенко // Грані : науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. – Дніпропетровськ, 2004. – № 4 (36). – С. 73–78.

Курінна А.Ф. Проблема слова, значення, іменування у філософії мови

Статтю присвячено висвітленню питання щодо дослідження феномену слова (сенсу, іменування, значення мовних виразів) у вітчизняній і зарубіжній філософії мови.

Ключові слова: феномен слова, філософія імені, філософія мови.

Kurinna A. Problem of the word, meaning, naming in the philosophy of language

The article is sanctified to illumination of question in relation to research of the phenomenon of word (sense, name, value of language expressions) in home and foreign philosophy of word.

Key words: the phenomenon of word, philosophy of the name, philosophy of language.

УДК 378.4

О.М. КУТИК

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено питанню оцінювання якості педагогічного тесту. Дано загальну характеристику основних етапів створення педагогічного тесту.

Ключові слова: оцінювання якості педагогічного тесту, індекс дискримінації, індекс складності, асиметрія, ексцес, валідність тесту.

Прагнення української середньої освіти до підвищення її якості та запровадження ЗНО зробили досить актуальною проблему оцінювання знань учнів. Серед методів оцінювання знань найбільшої популярності останнього часу набуло тестування. Незважаючи на значну кількість публікацій у науково-педагогічних періодичних виданнях із питань застосування тестів, на практиці досі залишається не вирішеними питання якості тестових матеріалів, які використовуються в навчальному процесі. Однією з головних причин цього є недостатній рівень теоретичних знань педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів з основ тестології, що не дає їм можливості оцінити їх якість.

На сьогодні у педагогічній теорії достатньо широко представлені дослідження з різних аспектів тестолоії. Найбільш відомими є праці В. Аванесова [1], А. Анастазі [2], І. Булах [3], В. Кіма [4], О. Майорова [6], Л. Паращенко [8], М. Челишкової [9] та ін. Водночас, значний теоретичний матеріал, який викладено у працях наведених авторів, не дає змоги багатьом педагогічним працівникам скласти алгоритм дій з оцінювання якості тестів, що значно ускладнює розуміння ними зазначеної проблеми.

Мета статті полягає в загальній характеристиці та визначенні алгоритму процесу створення та оцінювання якості педагогічного тесту.

Перш за все, необхідно визначити термінологічне поле теми. Досить часто на практиці відбувається підміна таких понять, як: контроль, педагогічне вимірювання, оцінювання.

Педагогічним контролем називають єдину дидактичну та методичну систему перевірної діяльності, спрямованої на виявлення результатів навчального процесу й підвищення його ефективності [8, с. 7]. Як відомо, контроль розглядають як одну із функцій управління, спрямовану на вирішення трьох завдань: виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з’ясування причин розбіжності мети та результатів управління, визначення змісту регулювальної діяльності з метою зведення до мінімуму наявних відхилень.

Педагогічне вимірювання, як зазначає В. Кім, є процесом встановлення відповідності між оцінюваними характеристиками учнів і точками емпіричної шкали, в яких відносини між різними оцінками характеристик виражені властивостями числового ряду [4, с. 17]. Тоді як *оцінювання (evaluation)* розглядається як процес формулювання висновків на основі порівняння кількісних показників, отриманих із різних джерел, зі стандартами та здійснюється, як правило, для вдосконалення програм, зокрема

програм навчання. Оцінювання поділяється на формувальне та підсумкове; оцінювання результатів і процесів [7, с. 11]. Таким чином, контроль, вимірювання та оцінювання не є тотожними поняттями. Вони відрізняються як за своєю суттю, так і функціями, які виконують.

Розробка проблеми вимірювань вимагає вирішення трьох взаємопов'язаних питань: навіщо, що та чим вимірювати? Відповідь на перше запитання є доволі простою. Вона безпосередньо пов'язана з постановкою цілей контролю. Якщо мета – оцінювання досягнень учнів, то головна увага приділяється перевірці та виявленню обсягу засвоєних знань або вмінь. При оцінюванні досягнення учнів як предмета вимірювання (другого питання – що?) зазвичай виділяють рівень та якість підготовки. Для контролю знань учнів досить широко використовується такий інструмент, як тести.

Тести – це *система* тестових завдань різної складності, які дають змогу якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовки учнів [9, с. 19]. Необхідно звернути увагу на словосполучення "система завдань". Вилучення одного або декількох тестових завдань із тесту призведе до необ'єктивності вимірювання навчальних досягнень учнів. Тест має відповідати певним характеристикам: бути валідним (це відповідність того, що вимірюють цим методом, тому, що він має вимірювати), точним (мінімальна або систематична похибка, з якою можна провести вимірювання цим методом), надійним (точність діагностичних вимірювань, а також стабільність і стійкість їх результатів щодо впливу різних зовнішніх факторів), а також об'єктивним (характеристика якості методу, яка виявляється у тому, наскільки отримані результати відповідають дійсності, є достовірними).

У системі тестування існує два види оцінювання (відповідно, і тестів): нормативно орієнтоване та критеріально орієнтоване. Нормативно орієнтоване оцінювання дає змогу ранжувати тих, кого випробують, за рівнем знань. Таким чином, результати тестування за нормативно орієнтованим тестом дають можливість порівняти навчальні досягнення екзаменованих один з одним. Якість такого тесту (як інструменту вимірювання) визначається за допомогою статистичних методів аналізу результатів його апробації.

Критеріально орієнтований тест являє собою систему завдань, які дають змогу виміряти рівень навчальних досягнень щодо повного обсягу знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні учнями. Цей тест дає оцінки лише за дихотомічною шкалою: виконав – не виконав, пройшов – не пройшов, залік – не залік. Визначити якість такого тесту досить важко [6, с. 38].

Розробка тесту проходить довгим та складним шляхом. О. Майоров наводить схему етапів складання тестів навчальних досягнень для різного рівня використання (табл. 1) [6, с. 50].

Етап постановки мети використання тесту є визначальним. Від результатів його виконання залежить якість тесту та відповідність його змісту тому, що передбачено виміряти.

У процесі формулювання мети розробнику, насамперед, необхідно вирішити питання про те, які результати навчальної діяльності учнів він хоче оцінити за допомогою тесту.

Таблиця 1

Схема етапів складання тестів навчальних досягнень для різного рівня використання

№ з/п	Етапи складання тесту	Рівень використання		
		Використовується педагогом для професійних потреб	Використовується для внутрішніх потреб школи	Використовується для підсумкової атестації учнів, найбільше адміністративне використання
1	Визначення цілей тестування	Так	Так	Так
2	Відбір змісту навчального матеріалу	Так	Так	Так
3	Конструювання технологічної матриці	Бажано	Так	Так
4	Складання тестових завдань	Так	Так	Так
5	Побудова вибірки та апробація завдань та тесту		Так	Так
6	Компоновка завдань для апробації	Так	Так	Так
7	Апробація тестових завдань	Так	Так	Так
8	Визначення та розрахунок показників якості тестових завдань	Бажано	Бажано	Так
9	Відбраківка завдань та складання тесту	Так	Так	Так
10	Апробація тесту	Бажано	Бажано	Так
11	Визначення та розрахунок показників якості тесту	Бажано	Бажано	Так
12	Складання остаточного варіанту тесту	Так	Так	Так

У тестології прийнято застосовувати класифікацію рівнів засвоєння знань (таксономія когнітивної сфери), розроблену Б. Блумом: I рівень – знання (здатність запам’ятовувати та відтворювати вивчений матеріал); II рівень – розуміння (здатність інтерпретувати навчальний матеріал, перетворювати його з однієї форми подання на іншу); III рівень – застосування (можливість використовувати засвоєний матеріал у нових ситуаціях та умовах); IV рівень – аналіз (здатність поділяти та структурувати навчальний матеріал таким чином, що стає зрозумілою загальна організаційна структура); V рівень – синтез (здатність комбінувати елементи для отримання нового цілого); VI рівень – оцінювання (здатність оцінювати значення того чи іншого матеріалу) [5, с. 39].

Під час планування тесту розробнику доводиться думати про те, що далеко не весь набір цілей, а відповідно, і навчальних елементів можна відобразити в змісті тесту. У зв'язку із цим, їх набір необхідно структурувати так, щоб у тест потрапили найважливіші.

Із цією метою розробляють специфікацію (матрицю) тесту, яка має запобігти незбалансованості та диспропорції охоплених тестом тем курсу або дидактико-психологічних цілей. При проведенні специфікації максимально чітко визначають навчальні цілі відповідного навчального предмета та теми, за якими складається тест, визначають їх основний зміст, будують таблицю, у якій відбивається ця інформація та зазначається кількість тестових завдань по кожному елементу.

Існують і правила оформлення тесту, який складено відповідно до його специфікації. Так, складність завдань у тесті має збільшуватися зі зростанням порядкового номера. Завдання окремих форматів розташовуються групами. До кожної групи завдань має бути наведена інструкція щодо їх виконання. Кількість форматів завдань, використаних в одному тесті, не повинна перевищувати трьох.

Чи відповідає розроблений тест зазначеним вище характеристикам, визначається шляхом його апробації та статистичного аналізу отриманих результатів. З якою метою здійснюють аналіз і чому це надзвичайно важливий етап технологічного циклу стандартизованого тестування, без якого не можна створити тест вирішальної значущості для визначальних адміністративних висновків? Це пояснюється двома причинами.

По-перше, доки ми не впевнимося, що інструмент вимірювання є якісним, ми не можемо робити висновки щодо отриманих результатів.

По-друге, ми повинні проаналізувати його елементи – тестові завдання – та вилучити неякісні завдання, якщо такі є.

Під час аналізу якості інструменту вимірювання використовують аналітичні (експертні) та емпіричні (статистичні, математичні) методи.

Сукупність емпіричних методів визначення якості інструменту вимірювання, що базуються на даних самого вимірювання, називають психометричним аналізом, до якого відносять: середнє (M), мінімальне та максимальне значення; середнє квадратичне відхилення (σ); коефіцієнт надійності R (α-Кронбаха або Кьюдер-Ричардсона); помилка вимірювання – E; коефіцієнт валідності (якщо наявний); коефіцієнт асиметрії – *As* (асиметричність кривої); коефіцієнт ексцесу – *Ex* (зміна гостроти кривої у вершині).

Алгоритм аналізу тестових завдань і тесту в цілому може складатися з таких елементів:

1. Побудова й аналіз матриці результатів.
2. Визначення міри складності та дискримінативності тестових завдань.
3. Визначення варіації балів (різниця максимально набраного та мінімально набраного балів).
4. Визначення мір центральної тенденції.
5. Побудова гістограми та полігонів частот розподілів балів.
6. Визначення надійності тесту.

При цьому послідовність проведення аналізу може бути різною [1–3; 6; 9]. Класичними психометричними характеристиками тестового завдання є складність тестового завдання (індекс складності P) та розподільча здатність тестового завдання (індекс дискримінативності ID, point biserial).

Що таке складність тестового завдання? Те, що є складним для учня першого класу, не є складним для одинадцятикласника. Тобто тестове завдання є складним лише щодо конкретної групи учнів, конкретного рівня, класу, школи тощо. Таким чином, індекс складності встановлює, наскільки конкретне тестове завдання є складним для осіб, яких тестували. Його визначають за відсотком учнів, що правильно відповіли на це тестове завдання, і він може змінюватися від 0 до +1,0. Складність (P-value) визначається за формулою:

$$P_i = \frac{R_i}{N}, \tag{1}$$

де R_i – кількість учнів, які виконали завдання правильно;

N – загальна кількість учнів.

Тобто, чим вищий є показник, тим легше тестове завдання: якщо 100% учнів відповіли правильно, то отримуємо показник 1. Залежно від значення складності тестове завдання класифікується як складне або легке таким чином (міжнародна практика): $0{,}20 < P < 0{,}36$ – надто складне; $0{,}36 < P < 0{,}84$ – середньої складності; $0{,}84 < P$ – надто легке [3, с. 24].

Український центр оцінки якості освіти використовує такі діапазони коефіцієнтів складності тестового завдання (табл. 2).

Таблиця 2

Діапазони рівнів складності тестових завдань

Інтервал індексу складності	Характеристика завдань
Понад 0,8	Дуже легкі
0,60–0,79	Легкі
0,40–0,59	Оптимальні
0,20–0,39	Складні
0,19 і нижче	Дуже складні

Оптимальним вважається тест, який містить 20% легких завдань, 60% завдань середньої складності та 20% складних і дуже складних завдань. Якщо в тесті буде збільшено кількість складних завдань за рахунок легких і середнього рівня складності, результати вимірювання будуть заниженими, і навпаки.

Розподільча здатність тестового завдання – індекс дискримінативності – вказує, наскільки добре це тестове завдання розрізняє екзаменованих із високим балом і екзаменованих із низьким балом. Індекс може коливатися від –1 до +1. У випадку, коли індекс дорівнює “0”, всі екзаменовані відповіли однаково (добре або погано). Розподільчу здатність можна розрахувати як коефіцієнт кореляції між балом за весь тест і балом за конкретне тестове завдання.

Найбільш простий метод розрахунку (“ручний”) полягає у встановленні різниці між складністю тестового завдання для групи сильних (Hi) і групи слабких (Lo) учнів: ID = P diff (Hi) – P diff (Lo). У разі ID < 0,0 – сильні учні відповідають гірше за слабких, у разі ID < 0,2 – тестове завдання недостатньо (або погано) розподіляє учнів. Тестове завдання має достатню розподільчу здатність у разі ID > 0,2 [3, с. 25].

Наріжним каменем тестології є припущення про нормальний розподіл показників, за якими оцінюють здібності людей до навчання. Чим це зумовлюється? Ураховуючи, що розподіл ознак у живій природі підпорядковується закону нормального розподілу (закону Гауса), доцільно припустити, що й знання, уміння та навички у вибраній групі з достатньою кількістю учнів також розподіляються відповідно до цього самого закону. Функція (графік) нормального розподілу має вигляд дзвону, тобто 70% значень знаходяться в центрі, а інші сходять нанівець до країв розподілу.

Якщо дані апробації тесту відповідають закону нормального розподілу, то це свідчить про якість тесту. Постає запитання: за яких умов ми можемо вважати, що розподіл даних відповідає закону Гауса? Перший крок – необхідно визначити міри центральної тенденції (середнє, мода, медіа-на).

Мода – це таке значення, яке найчастіше зустрічається серед результатів виконання тесту. Середнє арифметичне визначають підсумовуванням усіх значень сукупності та подальшим діленням на їхню кількість. Медіана – це величина ознаки, яка лежить всередині упорядкованого за зростанням або спаданням ряду розподілу та ділить його на дві рівні частини.

При нормальному розподілі результатів показники моди, медіа-ни та середнього арифметичного однакові або дуже близькі одне до одного.

За умови, що дані результатів розподілені відповідно до цього закону, ми можемо вважати їх *достовірними,* коли 70% учнів правильно впоралися із кількістю завдань, які знаходяться в діапазоні від 30–70%. Для цього необхідно визначити міру розпорошення – дисперсію та стандартне відхилення.

Дисперсія – середня арифметична із квадратів відхилень, варіант від їх середньої арифметичної. Дисперсія змінюється від нуля до безкінечності. Крайнє значення “0” означає відсутність мінливості, коли значення змінної постійне. Стандартне відхилення (середнє квадратичне відхилення) обчислюється як корінь квадратний із дисперсії. Воно показує, що 70% даних знаходиться в діапазоні між: середнє значення мінус стандартне відхилення та середнє значення плюс стандартне відхилення [9, с. 232].

Інший спосіб встановлення якості інструментарію пропонує М. Челишкова. Вона вважає, якщо середнє арифметичне приблизно дорівнює потрійному значенню стандартного відхилення, то є підстави вважати дисперсію оптимальною, а розподіл тестових балів близьким до нормального. При цьому тест буде мати достатню розподільчу здатність [9, с. 238]. Відзначимо, що це твердження справедливе не для всіх випадків. Можливі ситуації, коли середнє арифметичне значно більше за потрійне стандартне відхилення, але розподіл тестових балів, проте достатньо близьке до нормального.

Наступний крок – необхідно порівняти показники асиметрії й ексцесу.

Асиметрія – це властивість розподілу вибірки, яка характеризує несиметричність розподілу відносно середнього балу. Ексцес – це міра крутизни кривої розподілу. Асиметрія й ексцес бувають позитивними і негативними. Ці моменти складають набір особливостей розподілу при аналізі даних.

Для нормального розподілу As=0, Ex=0. Як свідчить досвід, коефіцієнти асиметрії й ексцесу ніколи не дорівнюють 0. Тому ці коефіцієнти повинні бути близькі до 0. Загальну характеристику тесту надає порівняння показників асиметрії й ексцесу (табл. 3) [8, с. 40].

Таблиця 3

Аналіз тестів на валідність

As	Ex	Характеристика
= 0	= 0	Тест валідний
< 0	> 0	Тест легкий з низькою розподільчою здатністю
< 0	< 0	Тест легкий з високою розподільчою здатністю
< 0	= 0	Тест легкий
> 0	< 0	Тест складний з високою розподільчою здатністю
> 0	> 0	Тест складний з низькою розподільчою здатністю
> 0	= 0	Тест складний
= 0	> 0	Неоднорідний тест (наявність важких і легких завдань), з низькою розподільчою здатністю
= 0	< 0	Неоднорідний тест (наявність важких і легких завдань), з високою розподільчою здатністю

У дослідженні І. Булах запропоновано схему аналізу валідності тестових завдань, що ґрунтується на результатах статистичної обробки даних тестування з побудовою кривої розподілу кількостей правильних відповідей на конкретне тестове завдання. Невалідними вважаються завдання, на які під час тестування отримано: правильні відповіді більше ніж у 84% осіб, що тестувалися; правильні відповіді менше ніж у 16% осіб, що тестувалися [8, с. 39]. На думку В. Аванесова, невалідними є тестові завдання, які виконали всі учні, або не виконав ніхто [1].

Для проведення розрахунків наведених показників радимо користуватися можливостями комп’ютерної програми Microsoft Excel для Windows. Для цього необхідно, по-перше, створити матрицю результатів; по-друге, застосувати “пакет аналізу” (Сервіс (Дані) / Аналіз даних / Описова статистика).

Оцінювання за результатами тестування вважається адекватним у разі використання надійного та валідного інструментарію.

Валідність тесту показує, наскільки добре тест робить те, для чого він був створений. Визначити коефіцієнт валідності тесту – визначити, як результати виконання тесту співвідносяться з іншими незалежно виставленими оцінками знань екзаменованих. Для визначення валідності потрібно застосовувати незалежний зовнішній критерій, тобто оцінку експерта (вчителя). За коефіцієнт валідності беруть коефіцієнт кореляції результатів тес-

тових вимірювань і критерію. Якщо експертна оцінка знань екзаменованих, отримана незалежно від процедури тестування, представлена числовою послідовністю y_1, , ..., y_n, то коефіцієнт валідності тесту може бути розрахований за формулою [9, с. 344]:

$$V = \frac{\dfrac{\sum_{i=1}^{n}(Y_i \times y_i)}{n} - \overline{Y} \times \overline{y}}{S_Y \times S_y} \times \frac{n}{n-1}, \qquad (2)$$

де Y_i – послідовність індивідуальних результатів тестування екзаменованих;

y_i – послідовність відповідних індивідуальних оцінок експертів тих самих екзаменованих;

$\overline{Y}$, $\overline{y}$ – середні арифметичні результатів тестування та експертних оцінок;

S_Y, S_y – стандартні відхилення цих оцінок.

Ще одним важливим критерієм адекватності тесту є надійність його результатів, тобто точність вимірювання рівня навчальних досягнень. Надійність тесту визначається перевіркою його внутрішньої узгодженості.

Показником надійності є коефіцієнт α-Кронбаха, що визначається за формулою [6, с. 173]:

$$\alpha = \frac{\hat{e}}{\hat{e}+1}\left(1 - \frac{\sum \delta_i^2}{\delta_y^2}\right), \qquad (3)$$

де κ – кількість завдань;

$\sum \delta_i^2$ – сума квадратів стандартних відхилень для завдань;

δ_i^2 – квадрат стандартного відхилення для всього тесту.

Інтервали значень і характеристики тесту за коефіцієнтом надійності показано в табл. 4.

Таблиця 4

Характеристика тесту за коефіцієнтом надійності

Інтервали коефіцієнта надійності	Характеристика тесту
0,90–0,99	Відмінний
0,85–0,89	Дуже хороший
0,80–0,84	Хороший
0,75–0,79	Задовільний
0,70–0,74	Мало задовільний

Висновки. У статті показано, що використання тестування як технології оцінювання знань не є тривіальним завданням і не зводиться лише до створення питань і ймовірних варіантів відповідей. Це тривалий процес, який іноді не приводить до бажаного результату, якщо немає розуміння

всіх тонкощів його проведення, якщо відсутнє володіння основами теорії тестування.

Водночас слід зауважити, що із впровадженням зовнішнього незалежного оцінювання та підготовкою старшокласників до участі у ньому виникає необхідність використання в навчальному процесі середньої школи тестів (а не сукупності окремих завдань у тестовій формі), які б відповідали зазначеним у статті характеристикам. Виходячи із цього вбачаємо за необхідне розробникам тестів публікувати апробований інструментарій з результатами психометричного аналізу. Це дасть можливість учителям бути впевненими в якості тестів, якими вони користуються під час оцінювання навчальних досягнень знань учнів, а відповідно, і в об'єктивності оцінок, які отримують учні.

Список використаної літератури

1. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля [Электронный ресурс] / Вадим Сергеевич Аванесов // Сайт научно-методической поддержки слушателей курсов автора по теме "Педагогические измерения" – Электронные данные. – Режим доступа: http://testolog.narod.ru.

2. Анастази А. Психологическое тестирование : [пер. с англ.] : в 2 кн. / А. Анастази. – М. : Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 316 с.

3. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

4. Ким В.С. Тестирование учебных достижений : монография / В.С. Ким. – Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2007. – 214 с.

5. Лукіна Т.О. Педагогічна діагностика (Модуль 10) : навч.-метод. матеріали / Т.О. Лукіна. – К. : Міністерство освіти і науки України, Проект Світового банку "Рівний доступ до якісної освіти", 2008. – 59 с.

6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / Алексей Николаевич Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

7. Основи педагогічного оцінювання (навчально-методичні та інформаційно-довідникові матеріали для педагогічних працівників). – К. : Майстер-клас, 2005. – Ч. 1. Теорія. – 95 с.

8. Паращенко Л. Тестування учнів у середній школі / Л. Паращенко, В. Леонський, Г. Леонська. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.

9. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / Марина Борисовна Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

Кутик А.Н. Оценивание качества педагогических тестов как научно-методическая проблема

Статья посвящена вопросу оценки качества педагогического теста. Дана общая характеристика основных этапов создания педагогического теста.

Ключевые слова: оценка качества педагогического теста, индекс дискриминации, индекс сложности, ассиметрия, ексцес, валидность теста.

Kutik O. The evaluation of quality of pedagogical test as a scientific and methodical problem

The article is devoted to the question of the evaluation of quality of the pedagogical test. The general description of the steps to create of the pedagogical test is shown.

Key words: evaluation of quality of pedagogical test, ID – point beserial, P-value, As – asymmetry, Ex – ekstses, validity of the test.

УДК 37.035.6

Н.А. ЛЕОНЕНКО

ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ТА МІЖНАЦІОНАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто сутнісні характеристики та визначено зміст міжетнічних відносин, встановлено міждисциплінарні зв'язки. Розкрито проблему формування міжетнічних відносин як одного з аспектів громадянського виховання.

Ключові слова: міжетнічні відносини, громадянське виховання, міжнаціональна проблема.

Відносини між етносами супроводжують увесь розвиток людської цивілізації. Вони мають глобальний характер, тож впливають на всі сфери суспільного життя – політичну, соціально-економічну, духовну, сімейно-побутову тощо. Їх наслідки постійно відчуваються як у загальносвітовому масштабі, так і на різних рівнях суспільної стратифікації – міждержавному, регіональному, а також у відносинах між окремими народами, етнічними групами, індивідами. Тож, якщо не вдається досягнути порозуміння на міжетнічному рівні, тоді розпочинаються найрізноманітніші конфлікти, що призводять до винищення цілих народів. Необхідність постановки питання дослідження сутності міжетнічного конфлікту, ролі держави в гармонізації міжетнічних відносин у сучасних реаліях зумовлена потребами теорії та практики українського соціо- і державотворення, повноправного входження України у європейське співтовариство. Сьогодні вищеназвана проблема є актуальної не лише в Україні, а й у багатьох інших європейських державах, наприклад, у Німеччині, Австрії, Чехії.

Аналіз наукових праць із проблеми формування міжетнічних відносин свідчить про те, що вона розроблялася у контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти розкривалися у дослідженнях Є. Андроса, Ю. Бромлея, Л. Гумільова, В. Кафарського, І. Кононова, загальнопедагогічні та психологічні – Т. Андрущенко, Ю. Арутюняна, В. Бизової, Г. Волкова, З. Гасанова, В. Заслуженюка. Вітчизняні та зарубіжні науковці досліджували різні аспекти проблеми формування міжетнічних відносин, проте, на нашу думку, порушена проблема потребує більш детальної розробки.

Метою статті є визначення сутнісної характеристики та змісту міжетнічних відносин, установлення міждисциплінарних звя'зків під час формування міжетнічних відносин, розкриття проблеми формування міжетнічних відносин як одного з аспектів громадянського виховання.

У вік глобалізації та інтеграції традиційні етнічні цінності декому можуть здаватися архаїчними та неістотними. Проте сучасні реалії вимагають ураховувати етнічний фактор, адже у випадку вступу України в Європейську спільноту саме етнічна самобутність сприятиме тому, що певний етнос не розчиниться безслідно серед інших народів.

У зв'язку із цим актуальним є підхід М. Стельмаховича до факту притаманності українцям власних національних особливостей, національного характеру, національної та людської гідності, що "аж ніяк не відмежовує українця від інших народів, а націлює на міжнародну співдружність, спрямовує в зага-

льнолюдське лоно”, адже “той, хто любить свій народ, як правило, з повагою ставиться до інших народів; той, хто знає й шанує свою національну мову й культуру, як правило, прагне оволодівати й іноземними мовами, осягнути загальнолюдські культурні здобутки. Через засвоєння своїх, власних, народних, національних надбань можна по-справжньому опанувати загальнолюдськими духовними цінностями”. Дослідник наголошує на тому, що міжнаціональне зближення має відбуватися на ґрунті розвитку народних національних культур. Тільки за таких обставин “український народ увіллється у міжнародну інтеграцію як рівний серед рівних, як гідний серед гідних” [1, с. 164].

У світовій науці немає чіткості у визначенні термінів “міжгрупові відносини”, “міжгрупова поведінка”, “міжгрупова взаємодія” і навіть “міжгруповий конфлікт”. Вони вживаються майже як рівнозначні.

У контексті вивчення проблеми міжгрупової поведінки слід звернутися до твердження Т. Стефаненко, яка розглядала міжетнічні відносини не тільки як відносини між групами (суперництво або співробітництво). На її думку, сюди потрібно включити й ставлення до груп, які виявляються в уявленнях про них – від позитивних образів до забобонів. Відносини між групами можуть виникати і без безпосередньої взаємодії між ними, що не раз виявлялося в емпіричних дослідженнях. Очевидно, що міжгрупові відносини – це відносини між групами, у тому числі між етнічними спільностями, тобто відносини, об’єктом і суб’єктом яких є групи. Однак багато соціальних психологів під міжгруповими відносинами розуміють, насамперед, відносини між індивідами як представниками конкретних груп.

Такої точки зору дотримувався британський соціальний психолог А. Тешфел. Усі відносини між людьми він розташовував на континуумі, полюси якого становлять міжособистісні та міжгрупові відносини між представниками конкретних груп.

Ю. Арутюнян називав міжетнічні відносини різновидом соціальних зв’язків між структурними елементами суспільства, об’єктом і суб’єктом яких є етнічні групи. Виходячи із цього, дослідник пропонував розуміти “міжетнічні відносини” в широкому та вузькому значенні. У широкому значенні термін “міжетнічні відносини” розуміється як взаємодія народів у різних сферах – політиці, культурі та ін., у вузькому значенні – як міжособистісні відносини людей різних національностей, які теж відбуваються в різних сферах спілкування – трудовому, сімейно-побутовому, а також сусідському, дружньому та інших видах неформального спілкування [3, с. 10].

Характер міжетнічних відносин – дружній, нейтральний або ворожий – залежить, насамперед, від умов макросередовища, системи соціальних відносин, розвитку держави. Крім того, міжетнічні відносини залежать і від умов, що складаються у мікросередовищі – у конкретних територіальних колективах, спільнотах. У мікросередовищі мають значення такі фактори, як соціальна структура контактуючих етносів, її динаміка, історичне минуле і сучасна ситуація спілкування, наприклад, міра зацікавленості у контактах, традиції спілкування, а також культурні фактори [4, с. 163].

Міжетнічні відносини – один із найважливіших структурних елементів етнонаціональної ситуації. Вони відображають результатив пливу її (етнонаціональної ситуації) формування. Поняття "етнонаціональна ситуація" включає, крім міжетнічних відносин, механізм поповнення етнічних утворень, кількісний і якісний склад етнонаціональних груп, динаміку внутрішніх процесів у цих групах, рівень соціального задоволення та пов'язані з ним дії представників національних меншин і етнічних груп, спрямовані на покращення свого соціально-економічного становища та політико-правового статусу в суспільстві країни проживання [4, с. 166].

Відносини, що складаються між людьми різних національностей, так само, як і між народами в цілому, є результатом спільних соціальних умов. Міжнаціональні відносини складаються під впливом складних взаємодій об'єктивних обставин, перш за все, соціально-політичних, економічного становища контактуючих національностей і суб'єктивних факторів – сприйняття об'єктивних обставин людьми, їхніх асоціацій, зіставлень [4, с. 168].

У ракурсі культури та її цінностей систему міжетнічних відносин дає можливість проаналізувати системно-ціннісний контекст. Ціннісні пріоритети етносів і, відповідно, відносини між їх ціннісними системами, поза сумнівом, зумовлені соціально-історичними (і навіть природними) обставинами. Урахування визначених контекстів аналізу міжетнічних відносин, на думку Є. Степанова, створює можливості для наукового обґрунтування теорії та практики встановлення міжетнічних відносин. Так, важливим постає зіставлення автостереотипу певного етносу із гетеростереотипами інших етносів, урахування неоднорідності, диференційованості кожного етносу, ситуативних соціальних обставин, які так чи інакше впливають на самооцінку та відносини етносів. Опора на соціально-історичний аналіз допоможе не тільки глибше зрозуміти причини стану міжетнічних відносин, що спостерігається, а й побачити перспективи їх розвитку, розробити досить обґрунтований прогноз, запропонувати ефективні заходи оптимізації відносин.

У сучасних педагогічних дослідженнях проблема формування міжетнічних відносин часто розглядається як один із аспектів виховання громадянина. Так, вітчизняна дослідниця Г. Назаренко, розглядаючи міжетнічні відносини у складі компонента виховання громадянина України, особливу значущість приділяє сучасним науковим дослідженням конкретно-педагогічного і технологічного підходів до формування громадянськості особистості (В. Гонський, О. Докукіна, П. Ігнатенко, В. Каюков, Н. Косарєва, Л. Крицька, В. Поплужний, Л. Рехтета, М. Рудь та ін.). У працях цих дослідників особистість розглядається як найвища цінність суспільства, як рівноправний суб'єкт відносин із державою.

Актуальною в аспекті виховання громадянськості молодого покоління є розроблена К. Чорною модель особистісно орієнтованої системи громадянського виховання сучасних школярів. Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування міжетнічних відносин на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Серед принципів, дотримання яких під час громадянського виховання особистості є найбільш вагомими у налагодженні міжетнічних відносин, на нашу думку, слід назвати: принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, проте рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їхню взаємоповагу, переважну діалогічність взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість до впливів вихователя, відкритість до сприйняття громадянських цінностей (щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо); принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру.

Отже, особистість, вихована на таких принципах, здатна зберігати свою національну ідентичність і налагоджувати позитивні міжетнічні відносини, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури.

Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних відносин. У Концепції наводиться таке визначення культури міжетнічних відносин: це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей під час економічного, політичного, соціального та духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Культура міжетнічних відносин, на думку упорядників Концепції, має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних відносин, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій. Вона виявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів: у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси із різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

У вузькому розумінні культура міжетнічних відносин – це духовно-моральна, духовно-психологічна якість особистості, здатної до активної й ефективної життєдіяльності у поліетнічному середовищі.

Виховання культури міжетнічних відносин, за М. Стельмаховичем, передбачає: формування ставлення до поліетнічності як до загальної, об'єктивної, неминучої реальності, до того ж реальності позитивної, оскільки поліетнічність певного національного цілого має ту перевагу, що створює умови для взаємозбагачення етносів досвідом освоєння природи, формування соціальних зв'язків, розгортання культурного простору тощо; формування гуманного ставлення до представників різних етносів, їхньої історії та культури, того внеску, який зробив той чи інший етнос у розвиток матеріальної та духовної культури, прогресивний розвиток людства.

Отже, першим кроком у справі виховання культури міжетнічних відносин має бути оволодіння культурою свого етносу, усвідомлення своєї етнічної належності та формування етнічної самосвідомості. Другим кроком має бути формування цілісного уявлення про етнічну картину суспіль-

ства та світу в цілому; виховання інтересу до життя і культури інших етносів та адекватного сприйняття їхнього розмаїття, позитивного ставлення до культурних розбіжностей.

Нарешті, третій крок передбачає розвиток умінь і навичок життєдіяльності у поліетнічному середовищі, а саме: формування здатності до встановлення контактів із представниками інших етносів, сприяння набуттю досвіду міжетнічних відносин на основі дотримання етичних і правових норм поведінки у міжетнічній взаємодії; виховання здатності прогнозувати та запобігати конфліктним ситуаціям.

Найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості, яка включає певні гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей, таких як: доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду.

Висновки. Таким чином, розгляд проблеми формування міжетнічних відносин дав можливість розкрити міждисциплінарні зв'язки, визначити характерні особливості та зміст поняття міжетнічних відносин із позицій філософських, культурологічних, психологічних і загальнопедагогічних наукових галузей, встановити значущість питання формування міжетнічних відносин як аспекту громадянського виховання не тільки в Україні, а також і в Європі для гармонізації та регулювання міжетнічної напруженості, встановлення позитивних відносин, що передбачає необхідність подальшого вивчення сутності проблеми формування міжетнічних відносин не лише в теоретичному, а й у практичному значенні.

Список використаної літератури

1. Арутюнян Ю.В. Этносоциология / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов. – М. : Аспект-пресс, 1999. – 271 с.

2. Кривицька О. Толерантність чи конфронтація: вектори етноконфліктного потенціалу України / О. Кривицька // Людина і політика. – 2001. – № 6. – С. 3–22.

3. Нельга О.В. Теорія етносу : курс лекцій / О.В. Нельга. – К. : Тандем, 1997. – 368 с.

4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. / М.Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.

Леоненко Н.А. Формирование межэтнических отношений как междисциплинарная и межнациональная проблема

В статье рассмотрены сущностные характеристики и определено содержание межэтнических отношений, установлены междисциплинарные связи. Раскрыта проблема формирования межэтнических отношений как одного из аспектов гражданского воспитания.

Ключевые слова: межэтнические отношения, гражданское воспитание, межнациональная проблема.

Leonenko N. The formation of inter-ethnic relations and transnational problem as interdisciplinary

The essential characteristics content of the interethnic relations were examined in the article and the interdisciplinary connections were established. The problem of formaine the interethnic relations as one of the aspect of civil education of the young generation was considered.

Key words: the interethnic relations, the civil education, interethnic problem.

УДК 37.037

І.О. ЛЕПЬОХІНА

ФОРМУВАННЯ СПОРТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі мотивації в спортивній діяльності. Проаналізовано та узагальнено теоретичні й експериментальні дослідження проблеми спортивної мотивації. Показано, що в сучасній спортивній психології мотивація досягнення є найважливішим особистісним фактором, що зумовлює досягнення високого спортивного результату.

Ключові слова: спорт, мотивація, змагальність, особистість, психологічні особливості.

Вивчення проблеми мотивації досягнення в спорті важливо як у науковому, так і в практичному аспекті. У психології спорту велика увага приділяється дослідженням особистості спортсмена, професійно важливим особистісним якостям і психологічним особливостям їх діяльності. При цьому багато авторів відзначають, що мотивація є однією з найважливіших умов досягнення високого спортивного результату [3].

Велика роль у підвищенні ефективності змагальної діяльності належить особистісному чиннику, зокрема мотивації досягнення, яка залишається недостатньо вивченою. Знання шляхів формування мотивації досягнення є, на думку тренерів-практиків, однією з необхідних передумов для найбільш раціональної побудови навчально-тренувального та змагального процесу [11].

Слід констатувати, що на сьогодні налічується недостатня кількість досліджень, присвячених вивченню різних аспектів мотиваційної сфери спортсменів, хоча така потреба безсумнівна.

Мета статті **–** здійснити теоретичний аналіз сучасного стану проблеми мотивації досягнення в спортивній діяльності у світлі сучасних теорій.

Термін “мотивація досягнення” з’явився в 1940-х рр. як опис зусиль людини, спрямованих на виконання завдання, досягнення досконалості, подолання труднощів [7].

Мотивація досягнення – це орієнтація людини на прагнення до успішного виконання завдання, наполегливість перед невдачою та відчуття гордості за виконання. Не дивно, що мотивація досягнення цікавить тренерів, тому що вона дає спортсменам змогу досягти досконалості [2].

В умовах занять спортом і фізичною культурою мотивація досягнення фокусується на змаганні із самим собою, тоді як змагальність впливає на поведінку в ситуаціях соціального оцінювання [12].

Оскільки мотивацію досягнення вважають особистісним фактором, спортивні психологи розглядали її, поступово переходячи від моделі характерних особливостей особистості до комбінованої моделі, яка підкреслює мету досягнення, а також їх вплив на ситуацію. У спортивному світі мотивацію досягнення, зазвичай, називають змагальністю [14].

Мотивація досягнення стосується не тільки заключного результату або прагнення до досконалості, вона також пов'язана з психологічною "подорожжю" до заключного результату або досконалості. Якщо з'ясувати, чому в людей спостерігаються відмінності в мотивації, то можна буде впливати на неї. Отже, мотивація досягнення впливає на широке коло думок, поведінки та відчуттів людини, включає:

– вибір діяльності (наприклад, пошук рівних суперників для змагання);

– зусилля для досягнення цілей (наприклад, частота тренувань);

– інтенсивність зусилля для досягнення цілей (наприклад, інтенсивність праці під час тренувального заняття);

– наполегливість перед лицем невдачі або в присутності глядачів (наприклад, якщо гра "не йде", чи намагаєтеся ви з усіх сил переломити перебіг змагання).

Існує три теорії, котрі пояснюють, що мотивує людей до дії [4]: теорія потреби досягнення, теорія атрибуції та теорія досягнення мети.

Теорія потреби досягнення являє собою комбіновану модель, що враховує як особистісні, так і ситуаційні чинники як найважливіші показники поведінки. Цю теорію утворюють п'ять компонентів: особистісні фактори або мотиви, ситуаційні фактори, результативні тенденції, емоційні реакції та поведінка, пов'язана з досягненням.

Згідно з теорією потреби досягнення, характерні два основні мотиви: досягнення успіху та уникнення невдачі.

Мотив досягнення успіху визначається як можливість відчути гордість або задоволення від виконання, тоді як мотив уникнення невдачі – як здатність відчути сором або приниження внаслідок невдачі.

Відповідно до цієї теорії, поведінка визначається рівновагою цих мотивів. Зокрема, для людей, що досягають великих успіхів, характерна висока мотивація щодо досягнення успіху та незначна мотивація щодо уникнення невдач. Їм подобається оцінювати свої здібності, їх не відвідують думки про невдачу. А для людей, що не досягають великих успіхів, характерна низька мотивація щодо досягнення успіху та висока щодо уникнення невдач. Вони бояться невдачі, постійно думають про неї. Теорія не дає змоги зробити чіткий прогноз щодо людей із середніми та іншими рівнями кожного мотиву. Як зазначалося раніше, на підставі одних лише характерних особливостей особистості неможливо точно спрогнозувати поведінку. Теорія потреби досягнення включає два моменти: імовірність успіху в ситуації при виконанні завдання та спонукальну значущість успіху. Імовірність успіху залежить від того, з ким ви будете змагатися, та від складності завдання. Так, імовірність виграшу змагання з висококваліфікованим спортсменом буде нижче, ніж з початківцем. Водночас значущість або "ціна" успіху буде вище, оскільки значно приємніше виграти у кваліфікованого суперника, ніж у новачка. Для спортсменів, що досягають великих успіхів, найбільшим стимулом є умови з імовірністю успіху 50/50 (наприклад, важке, але цілком реальне завдання) [6].

Теорія найбільш ефективна для прогнозування ситуацій з ймовірністю успіху 50/50. Спортсмени, що досягають великих успіхів, знаходять виклик у такій ситуації, тому що їм подобається змагатися з рівними суперниками або виконувати завдання, які не відрізняються великою легкістю.

Спортсмени, що не досягають великих успіхів, уникають таких ситуацій, віддаючи перевагу легким завданням, де успіх гарантовано, або, навпаки, надмірно важким, де ймовірність невдачі практично очевидна. Іноді вони прагнуть до дуже важких завдань, оскільки ніхто не очікує від них успіху. Спортсмени, які не досягають великих успіхів, не бояться невдачі, їх не лякає негативна оцінка, пов'язана з їх невдачею. У ситуації, коли ймовірність успіху становить 50/50, вони відчувають надмірне хвилювання та занепокоєння, що підвищує ймовірність слабкого виступу.

Спортсмени, які досягають або не досягають великих успіхів, природно, відчувають гордість, однак їхні особистісні показники по-різному взаємодіють із ситуаційними чинниками, змушуючи більшою мірою концентруватися або на гордості, або на ганьбі. Перші більшою мірою концентруються на гордості, тоді як другі – на ганьбі [13].

Поведінка досягнення як компонент теорії потреби досягнення показує, як взаємодія попередніх чотирьох компонентів впливає на поведінку. Спортсмени, які досягають великих успіхів, шукають більш змагальні завдання та краще виступають у оцінюваних ситуаціях. Спортсмени, що не досягають великих успіхів, уникають проміжного ризику, гірше виступають в оцінюваних ситуаціях та уникають змагальних завдань, вибираючи або настільки важкі завдання, що вони практично приречені на невдачу, або настільки легкі, що успіх у них гарантований [2].

Атрибутивна теорія заснована на тому, як люди пояснюють свої успіхи і невдачі. Відповідно до цієї теорії, тисячі всіляких пояснень успіху і невдач можна поділити на кілька категорій (рис. 1) [4].

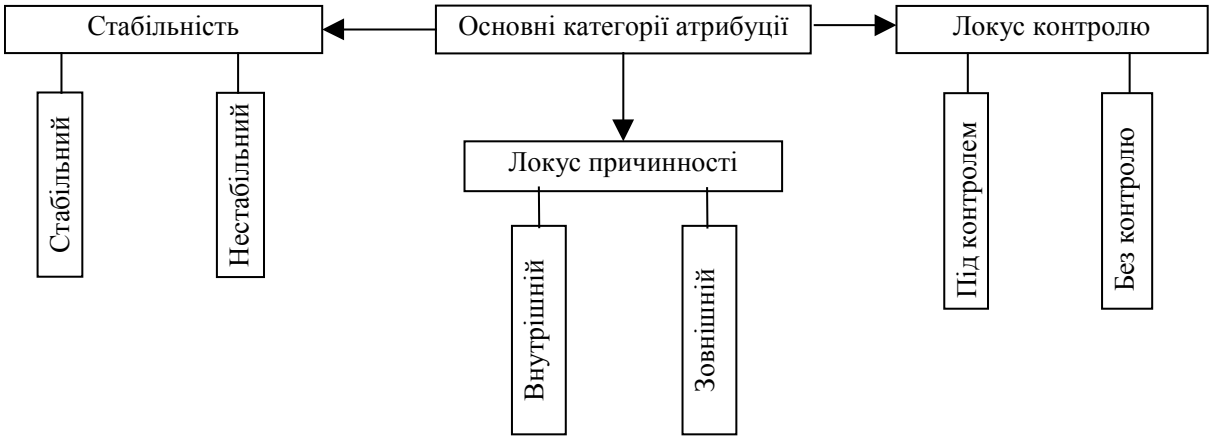

Рис. 1. Основні категорії атрибуції Вайнера

Основними категоріями є стабільність або причинність і контроль. Успіх або невдачу можна пояснити безліччю різноманітних факторів:

– стабільним фактором (наприклад, талант чи великі здібності або їх відсутність) або нестабільним фактором (наприклад, не подобається тренер);

– внутрішньою причиною (наприклад, величезне фізичне зусилля, слабкі м'язи спини) або зовнішньою причиною (слабкий суперник, зала для проведення занять знаходиться дуже далеко від місця проживання спортсмена);

– фактором, який можна контролювати (наприклад, стратегія або план ведення двобою, відсутність зусиль), або фактором, який не контролювався (наприклад, слабка фізична підготовка суперника та ін.).

Характерні ознаки впливають на очікування майбутніх успіхів або невдач та емоційні реакції [2].

Приписування результатів певним типам стабільних факторів пов'язано з очікуванням майбутнього успіху. Приміром, якщо один спортсмен приписує свій успіх стабільній причині (наприклад, своїм здібностям), він буде очікувати такого самого результату в майбутньому, що підвищить його мотивацію та впевненість у собі. А інший, який приписує свій успіх нестабільній причині (наприклад, удачі), не може очікувати його регулярного повторення, отже, рівень його мотивації та впевненості у своїх силах залишиться тим самим. Невдача також може бути приписана стабільній причині (наприклад, невисокого рівня здібностям), що знизить рівень мотивації та впевненості в собі, або нестабільній причині (наприклад, невдачі), що не вплине на рівень мотивації та впевненість у своїх силах. Приписування успіхів або невдач внутрішнім факторам, а також чинникам, які контролюються нами (наприклад, здатність, зусилля), часто призводить до таких емоційних реакцій, як гордість чи сором. Наприклад, спортсмен буде відчувати більше гордості (у разі успіху) або сорому (при невдачі), приписуючи результат внутрішнім факторам, а не фортуні або майстерності суперника (табл. 1).

Таблиця 1

Характерні ознаки (атрибуції) та мотивація досягнення

Характерні ознаки (атрибуції)		Психологічний результат	
Фактори стабільності	стабільний	Очікування майбутнього успіху	підвищене очікування успіху
	нестабільний		знижене очікування успіху
Каузальні (причинні) фактори	внутрішня причина	Емоційний вплив	підвищені гордість або сором
	зовнішня причина		знижені гордість або сором
Фактори контролю	під контролем	Емоційний вплив	підвищена мотивація
	поза контролем		знижена мотивація

Останнім часом спортивні психологи для з'ясування відмінностей у досягненні стали розглядати цілі досягнення [3].

Відповідно до теорії досягнення мети, три чинники, взаємодіючи, визначають мотивацію людини: цілі досягнення, сприйнятливість та по-

ведінка досягнення (рис. 2). Щоб зрозуміти мотивацію людини, необхідно з'ясувати, що для неї означає успіх і невдача. Кращий спосіб це здійснити – вивчити цілі досягнення цієї людини.

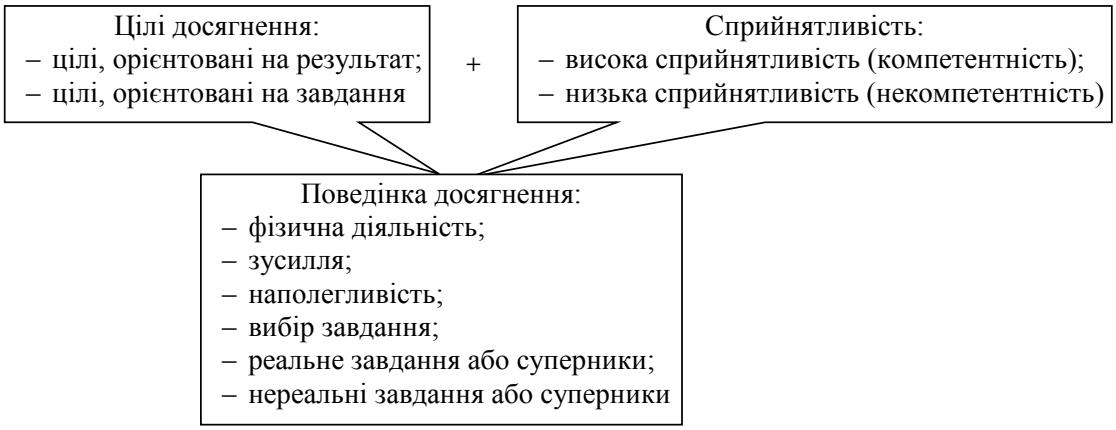

Рис. 2. Три ключові чинники методу досягнення мети

У певній ситуації деякі спортсмени можуть бути зорієнтовані і на завдання, і на результат (наприклад, спортсмен хоче виграти місцеві змагання, а також показати свій кращий результат). Однак для більшості спортсменів характерна орієнтація або на завдання, або на результат [6].

На думку спортивних психологів, орієнтація на завдання частіше, ніж орієнтація на результат, приводить до більш інтенсивної роботи, наполегливості перед невдачою й оптимальним результатом. Ця орієнтація може "захистити" спортсмена від розчарування та відсутності мотивації, коли його результати перевершують інші спортсмени, які він не може контролювати. Оскільки концентрація на власному виступі забезпечує більший контроль, спортсмен виявляється більш мотивованим.

Цільова орієнтація на результат передбачає порівняння себе з іншими та досягнення переваги над іншими, тоді як цільова орієнтація на завдання передбачає зіставлення свого виступу з попередніми та визначає його поліпшення [11].

Для спортсменів з орієнтацією на результат, на відміну від орієнтованих на завдання, спостерігаються певні труднощі з підтриманням високої сприйнятливості. Вони судять про успіх, порівнюючи себе з іншими, проте вони не обов'язково можуть це контролювати. Для таких спортсменів характерна низька або погано адаптована структура поведінки досягнення. Щоб захистити або зберегти свою гідність, вони, швидше за все, підберуть завдання, які їм гарантують успіх, або такі, де ніхто не розраховує на їх успішний виступ [7; 14].

Більш доцільною є орієнтація на завдання, яка передбачає порівняння зі своїми результатами, а не з результатами інших. Люди з орієнтацією на завдання вибирають завдання середні за важкістю або реальні, а також суперників, з якими можна змагатися. Вони не бояться невдачі, і оскільки їх сприйнятливість базується на власних результатах, їм легше бути впев-

неними в собі та демонструвати високу компетентність, ніж людям, орієнтованим на результат [13].

Негативні результати орієнтації на результат:

– поразка призводить до зниження компетентності (сприйнятливості);

– поразка призводить до зниження зусилля;

– уникнення змагальних ситуацій;

– надмірне хвилювання в оцінюваних ситуаціях.

Щоб порівняти як вищерозглянуті теорії пояснюють мотивацію досягнення, в табл. 2 наведено основні прогнози, зроблені на підставі кожної з них, а також показано відмінності між успішними та неуспішними спортсменами з погляду мотиваційних ознак: цілей, вибору завдань і результатів.

Таблиця 2

Відмінності між успішними та неуспішними спортсменами на підставі теорій мотивації досягнення

Успішний спортсмен	Неуспішний спортсмен
Висока мотивація до досягнення успіху	Низька мотивація до невдачі
Концентрація на гордість унаслідок успіху	Висока мотивація до невдачі
Приписує успіх стабільним факторам, а також внутрішнім, які контролює	Приписує невдачу нестабільним факторам або зовнішнім, які не контролює
Як правило, орієнтація на завдання	–
Пошук змагальних ситуацій і досить сильних суперників, важких завдань	–
Добре виступає в оцінюваних ситуаціях	Приписує невдачу стабільним факторам або внутрішнім, які контролює, чи зовнішнім чинникам, які не контролює
Концентрація на ганьбу і переживання у разі невдачі	Приписує успіх нестабільним факторам
Як правило, мета на результат завдання / суперників	Низька мотивація до досягнення успіху
–	Уникає змагальні ситуації, шукає дуже важкі або дуже легкі
–	Погано виступає в оцінюваних ситуаціях

Розвиток мотивації досягнення та змагальності відбувається трьома послідовними етапами [1; 3]:

1. Етап автономної компетентності. На цьому етапі, який, імовірно, триває до 4-річного віку, дитина концентрує свою увагу на своєму оточенні та самооцінці.

2. Етап соціального порівняння. На цьому етапі, який починається приблизно в 5-річному віці, дитина порівнює свій рівень діяльності з іншими.

3. Інтегрований етап являє собою поєднання двох попередніх. Спортсмен знає, коли настає слушний момент для змагання та порівняння себе з іншими, а коли варто використовувати для порівняння свої попе-

редні результати. Спортсмени досягають цього етапу в різному віці. Визначення етапів розвитку мотивації досягнення та змагальності допомагає краще зрозуміти поведінку спортсменів, з якою тренеру належить працювати. Дуже важливо навчити дітей, коли доцільно чи недоцільно змагатися та порівнювати себе з іншими [1].

Велике значення для мотивації досягнення має соціальне середовище, в якому перебуває людина. Різні чинники (авторитетні люди, система відносин тощо) можуть відіграти важливу роль у створенні як позитивної, так і негативної атмосфери. Особливо важливу роль відіграють батьки, викладачі та тренери. Викладачі та тренери безпосередньо й опосередковано створюють мотиваційну атмосферу. Вони визначають завдання та ігри як змагальні, відповідним чином групують дітей та диференційовано відзначають орієнтації на завдання або результат [13].

Д. Макклелланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнення, об'єднав основні формувальні компоненти впливу мотивації в чотири групи:

1. Формування синдрому досягнення.
2. Самоаналіз.
3. Формування прагнення ставити перед собою високі, але адекватні цілі.
4. Міжособистісна підтримка [10].

Таким чином, мова переважно йде про виконання мотиваційних вправ, сукупність яких складає програму мотиваційного тренінгу.

Висновки. Аналіз та узагальнення теоретичних і експериментальних досліджень з проблеми спортивної мотивації показав, що мотивація досягнення, або змагальність, є найважливішим особистісним фактором, що зумовлює досягнення високого спортивного результату. У сучасній спортивній психології вона розглядається як комбінована модель, яка підкреслює мету досягнення, а також її вплив на ситуацію та вплив ситуаційних факторів на неї. Мотивація досягнення і змагальність проходять такі етапи розвитку: а) автономний етап (увага звертається на вдосконалення свого оточення); б) етап соціального порівняння (акцент робиться на порівняння себе з іншими); в) інтегрований етап (включає самовдосконалення і соціальне порівняння).

Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – 1972. – № 2. – С. 7–44.

2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.

3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.

4. Декерс Д. Мотивация: теория и практика / Д. Декерс, К. Ламберт. – М. : ГроссМедиа, 2007. – 640 с.

5. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. – 352 с.

6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников // Психология и спорт. – 1991. – № 3–4. – С. 106–120.

7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

8. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте / Б.Дж. Кретти. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 252 с.

9. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 107–117.

10. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

12. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.

13. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 98–102.

14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

Лепехина И.А. Формирование спортивной мотивации

Статья посвящена проблеме мотивации в спортивной деятельности. Проанализированы и обобщены теоретические и экспериментальные исследования проблемы спортивной мотивации. Показано, что в современной спортивной психологии мотивация достижения является важнейшим личностным фактором, обусловливающим достижение высокого спортивного результата.

Ключевые слова: спорт, мотивация, соревновательность, личность, психологические особенности.

Lepyokhina I. Formation of sports motivation

Article is devoted a motivation problem in sports activity. In this work are analysed and generalized theoretical and experimental researches of a problem of sports motivation. It is shown that in modern sports psychology the motivation of achievement in sports activity is the major personal factor causing achievement of high sports result.

Key words: sports, motivation, competitions, the person, psychological features.

УДК 378.147

О.В. ЛИТВИНОВА

ДОСЛІДНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті подано й обґрунтовано дослідну модель підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю до професійного спілкування. Основними структурними компонентами розробленої моделі є: мета, завдання, принципи, зміст, методи, форми, етапи підготовки, компоненти і рівні готовності, результат. Дієвість моделі забезпечують педагогічні умови. Усі структурні компоненти моделі спрямовано на формування належного рівня сформованості діалогічних умінь і навичок.

Ключові слова: модель, моделювання, структурні компоненти, етапи підготовки, педагогічні умови, діалогічні вміння, діалогічні навички, рівень сформованості.

Модернізація системи вищої освіти України потребує розробки ефективних засобів формування всебічно розвинутої особистості, здатної не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати. Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає. Це вимагає від майбутніх фахівців умінь самостійно орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, сприймати їх системно, здійснюючи критичний аналіз. У зв'язку із цим до рівня сформованості самостійності фахівців сьогодні ставляться особливі вимоги. Щоб сформувати культуру професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв, необхідно визначити та побудувати її модель.

Моделювання глибоко проникає в теоретичне мислення і практичну діяльність людини (Б. Бірюков, А. Лапунов В. Налімов, І. Новиков, В. Штофф), і в педагогічну науку зокрема, науковцями визнано, що одним із важливих напрямів пошуку шляхів підвищення якості процесу професійної підготовки фахівця є розробка його моделі [7, с. 12–14]. Деякі науковці у своїх дослідженнях використовували модель під кількома кутами зору: як засіб для системного розгляду такого складного явища, як формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю; для опису об'єкта дослідження; для подання результату в узагальненій і наочній формі [2; 9; 18].

Мета статті **–** подати й обґрунтувати дослідну модель підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю до професійного спілкування.

Методологічну основу дослідження становлять засади педагогічного (навчального, виховного, дидактичного, соціально-педагогічного, історико-педагогічного) моделювання, викладені у працях В. Міхєєва, який пов'язував процес моделювання із процедурами дослідження, за допомогою яких визначають предмет, цілі та завдання дослідження [9].

Використовуючи модель як засіб для системного вивчення формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю враховували, що модель є системою, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Так, І. Котляр уточнює, що модель, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна зміню-

вати його так, що вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У педагогічних дослідженнях, зазначає автор, модель застосовується з метою визначення або уточнення характеристик і раціоналізації побудови об'єктів. Моделювання – це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі [10].

Підтвердження доречності використання моделі як системи у контексті нашого дослідження знаходимо і у В. Штофф, який виділяє кілька головних характеристик моделей:

– синергетичну: модель є фактично віртуальною чи матеріально реалізованою системою;

– відтворювальну: модель відображає об'єкт дослідження;

– ідеалізуючу: модель здатна замінити об'єкт вивчення;

– інформаційну: модель дає можливість отримати нову інформацію про об'єкт [19].

Отже, спираючись на наукові напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених із питань моделювання у педагогіці та тезу про те, що моделювання допомагає дослідити певне педагогічне явище чи процес, звертаємось до моделювання для формалізації перебігу і результатів дослідження. З метою найбільш повного відображення досліджуваного феномену використовуємо різні функції, притаманні моделі:

– редукційну, тобто можливість зведення складного (комунікативної діяльності людини і формування комунікативної культури фахівця) до простого (взаємозв'язку стандартизованих пояснюваних за допомогою педагогічної науки елементів) під час моделювання;

– дослідницьку, тобто відображення результатів дослідницької діяльності у моделі, що ґрунтується на зазначених результатах (констатувального етапу експерименту);

– евристичну, тобто реалізацію дослідницького завдання за допомогою спрощених схем пізнання (виражених в ідеалізованих і спрощених елементах моделі);

– пояснювальну, яка передбачає тлумачення структури, зв'язків, зумовленостей між компонентами досліджуваного об'єкта (за допомогою виділених у дослідженні категорій і понять психолого-педагогічної науки).

Для побудови моделі процесу формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю звертаємось до тези Ю. Бабанського про визначальну роль мети щодо інших складників педагогічної діяльності [2, с. 9] (див. рис.). За мету ставимо сформованість культури професійного спілкування.

В основу запропонованої моделі процесу формування культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю покладені такі організаційно-педагогічні умови:

– забезпечення підготовки викладачів до формування у студентів культури професійного спілкування;

– упровадження у навчально-виховний процес аграрного університету діалогічних методів навчання і виховання;

– інтеграція у зміст підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю формування знань про культуру професійного спілкування та умінь і навичок взаємодії у ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю;

– стимулювання студентів до формування вмінь і навичок культури професійного спілкування.

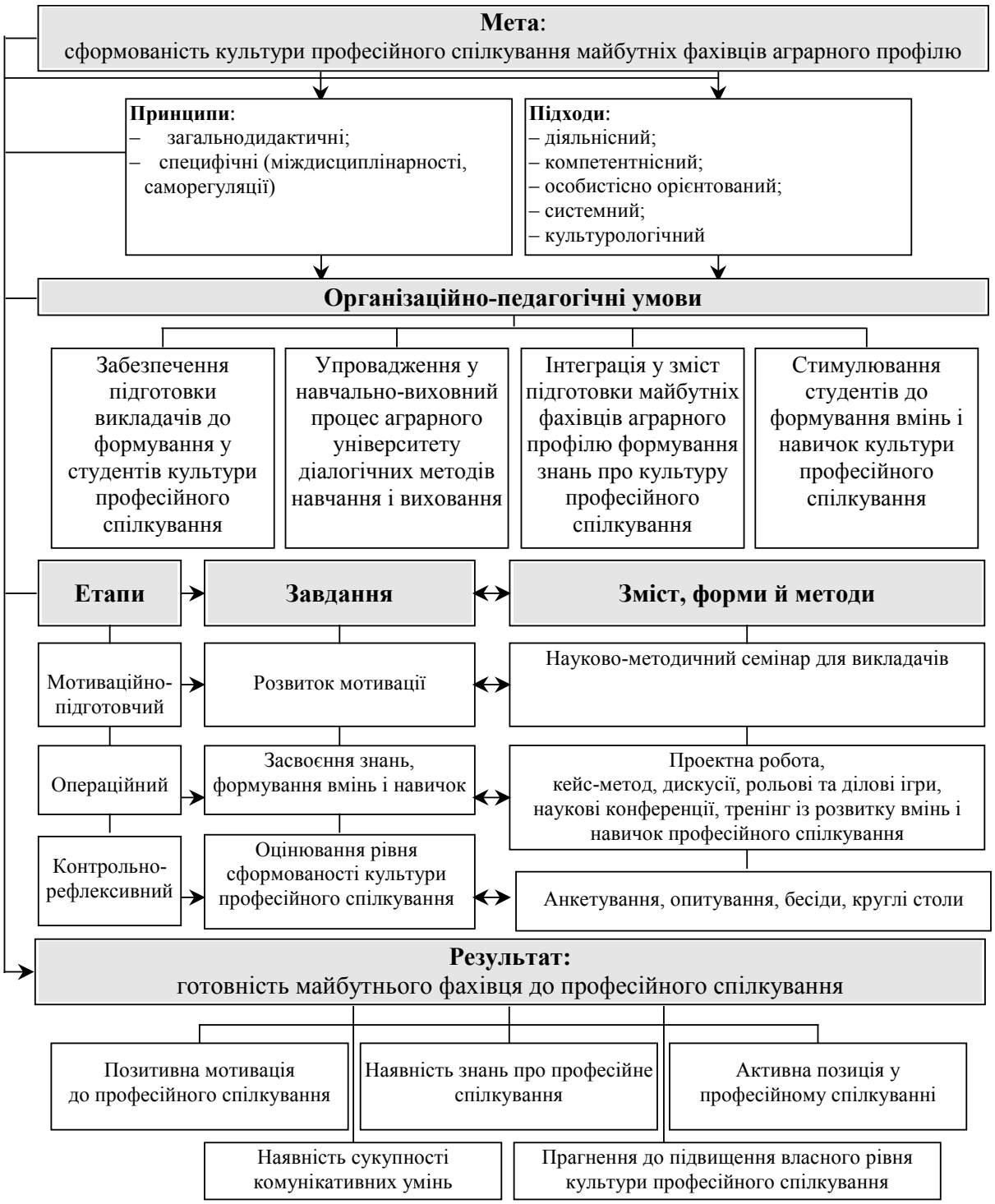

Рис. Модель процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю

Упровадження у навчальний процес науково обґрунтованої моделі процесу формування культури професійного спілкування передбачає застосування адекватних методів діагностики та оцінювання стану сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю, ефективність яких буде передумовою формування самооцінки студентів, необхідної для визначення позитивної, нейтральної або негативної тенденції розвитку умінь і навичок професійного спілкування; формування культури професійного спілкування з урахуванням усіх компонентів педагогічної системи, а саме: цілей підготовки, змісту навчання та виховання, дидактичних процесів як способів здійснення педагогічного процесу, студентів, викладачів, організаційних форм педагогічної діяльності.

Для досягнення визначеної мети та виконання поставлених завдань у розроблену модель процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю закладено такі педагогічні принципи.

Загальнодидактичні:

1. Принцип системності уможливлює обґрунтування та розробку мети, принципів, методів і засобів процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю, визначення організаційно-педагогічних умов і факторів впливу на формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю. При застосуванні принципу системності встановлюється причинно-наслідковий характер досліджуваних процесів і явищ, ієрархічність структури системи, яка вивчається. Отже, цей принцип дає змогу забезпечити цілісність процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю і взаємодію його структурних компонентів, здійснювати цілеспрямований вплив на його перебіг, прогнозувати результати експериментальної роботи.

2. Принцип наступності та безперервності передбачає, що формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю у навчально-виховному процесі аграрного університету є одним із етапів, які становлять цілісну систему процесу розвитку особистості. Він є безперервним і триває протягом усього періоду професійної підготовки і діяльності фахівця. При цьому спираємось на концепцію навчання впродовж усього життя, яка передбачає постійну необхідність і можливість набуття фахівцями нових знань, умінь і навичок на всіх етапах професійної діяльності для підтримання своєї професійної компетентності на конкурентоспроможному рівні.

Специфічні:

1. Принцип міждисциплінарності вимагає підвищення рівня узагальнення та логічності знань, які у вигляді окремих елементів студенти засвоюють під час вивчення певних дисциплін у контексті формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю.

При реалізації принципу міждисциплінарності відбувається інтеграція навчальних дисциплін на основі єдності всіх завдань і перехід від вузь-

копредметних форм навчання до взаємопов'язаного широкого комплексу засвоєння знань, умінь і навичок.

2. Принцип саморегуляції сприяє розвитку в студентів бажання до постійного підвищення власного рівня культури професійного спілкування, водночас і до професійного саморозвитку та самовдосконалення, формує здатність до прийняття рішень у різних ситуаціях професійного спілкування. Через самоактивність майбутній фахівець здатний реалізувати свій комунікативний потенціал, набути досвіду спілкування.

При розробці моделі процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю спиралися на системний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи.

Аналіз праць дослідників, присвячених питанням формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців (Г. Андрєєва [1], С. Братченко [3], Л. Вікторова [5], М. Галицька [6], В. Іванова [8], В. Лівенцова [12], Ю. Ніколаєнко [13], О. Рембач [17]), дає нам підстави розглядати його як цілеспрямований процес розвитку визначених компонентів: мотиваційний компонент (мотиви, інтереси, установки, потреби та цінності); когнітивний компонент (знання); операційно-діяльнісний компонент (уміння та навички, необхідні для спілкування у професійній діяльності).

Для адекватного оцінювання ефективності експериментальної роботи, спрямованої на формування культури професійного становлення майбутніх фахівців аграрного профілю, необхідно було, крім визначення компонентів культури професійного становлення, уточнити також критерії й показники, які б об'єктивно відображали рівень її сформованості.

Насамперед, звернемося до уточнення змісту понять "критерій" і "показник". В енциклопедичних словниках "критерій" (від грец. κρῖτήριον) – це ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінювання предмета чи явища [4, с. 731], підстава для оцінювання або класифікації чогось [15, с. 211]. У педагогіці під поняттям "критерій" розуміють об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльне оцінювання досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб [2] або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінюванню [11, с. 35]. Окремі автори розширюють поняття "критерію" як "кількісної величини, що визначає якісні характеристики процесу або явища" [14, с. 36; 16].

Кожен критерій досліджуваного феномену характеризується показниками, а, отже, і деталізується у показниках. Відповідно до виділених компонентів культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю визначено критерії, показники та рівні її сформованості (див. табл.). При цьому ми враховували результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених стосовно визначення критеріїв і показників сформованості компонентів культури професійного спілкування.

Таблиця

Критерії та рівні сформованості культури професійного спілкування у майбутніх фахівців аграрного профілю

Критерії	Ознаки	Рівні сформованості
Мотиваційний	Чітко виражений стійкий інтерес до формування культури професійного спілкування; бажання до постійного самовдосконалення	Високий
	Нестійкий інтерес і ситуативна зацікавленість у підвищенні свого рівня культури професійного спілкування; епізодичне бажання до самовдосконалення	Середній
	Відсутність інтересу до формування культури професійного спілкування; недостатньо виражене бажання до самовдосконалення	Низький
Когнітивний	Система знань про сутність, структуру й особливості культури професійного спілкування; вільне оперування основними поняттями	Високий
	Наявність базових знань, необхідних для успішного професійного спілкування, але недостатня активність при їх використанні	Середній
	Розрізненість набутих знань; відсутність усвідомлення важливості культури професійного спілкування у майбутній професійній діяльності	Низький
Діяльнісний	Активне використання знань, умінь і навичок, значущих для культури професійного спілкування; активна позиція у навчальному спілкуванні	Високий
	Сформованість певних умінь і навичок; деякі ускладнення при використанні набутих знань, умінь і навичок професійного спілкування у навчанні та під час практики	Середній
	Сформованість окремих умінь і навичок; пасивність при використанні набутих знань; епізодичне застосування наявних знань, умінь і навичок професійного спілкування на заняттях і під час практики	Низький

Аналіз рівня вияву визначених показників культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю за виділеними критеріями уможливлює виявлення динаміки і характеристику рівнів її сформованості. Рівень сформованості культури професійного спілкування передбачає якісний облік сукупності зазначених вище критеріїв і показників. Комплексне врахування виділених критеріїв і показників дало змогу встановити три рівні сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю: високий, середній і низький (див. табл.).

Висновки. Результатом реалізації експериментальної моделі є сформованість у студентів-аграріїв умінь і навичок професійного спілкування з урахуванням усіх виокремлених компонентів культури професійного спілкування.

Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.

2. Бабанский Ю.К. Научная организация педагогического процесса на основе его интенсификации и оптимизации / Ю.К. Бабанский // Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988. – 268 с.

3. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : дис. ... канд. психол. наук / С.Л. Братченко. – Л., 1987. – 268 с.

4. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь / А.Д. Вейсман. – 5-е изд. – СПб. : Издание автора, 1991. – 1370 с.

5. Вікторова Л.В. Впровадження моделі формування професійно-термінологічної компетентності у фаховій підготовці аграрників / Л.В. Вікторова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К. : ЛОГОС, 2008. – Вип. 7. – С. 22–31.

6. Галицька М.М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.М. Галицька. – К., 2007. – 20 с.

7. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский. – М., 1965. – С. 12–14.

8. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения будущих инженеров : дис. … канд. пед. наук / В.И. Иванова. – Брянск, 1998. – 168 с.

9. Коротун Е.А. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов-иностранцев / Е.А. Коротун // Лингвистические основы межкультурной коммуникации : сборник материалов международной научной конференции (10–11 декабря 2009 г.). – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – Ч. I. – С. 199–201.

10. Котляр Л.І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості / Л.І. Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59–63.

11. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.

12. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В.А. Лівенцова. – Вінниця, 2002. – 231 с.

13. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Ю.О. Ніколаєнко. – Полтава, 2009. – 260 с.

14. Низков А.А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов / А.А. Низков // Проблемы высшей школы. – 1980. – Вып. 40. – С. 36–41.

15. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1998. – 351 с.

16. Новиков А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – 4-е изд. – М. : Эгвес, 2003. – 104 с.

17. Рембач О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О.О. Рембач. – Вінниця, 2005 – 369 с.

18. Ржецкий Н.Н. Методы теоретических исследований в дидактике / Н.Н. Ржецкий // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 31–38.

19. Штофф В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1963. – 126 с.

Литвинова О.В. Исследовательская модель подготовки будущих специалистов аграрного профиля к профессиональному общению

В статье представлена и обоснована опытная модель подготовки будущих специалистов аграрного профиля к профессиональному общению. Основными структурными компонентами разработанной модели являются: цель, задачи, принципы, содержание, методы, формы, этапы подготовки, компоненты и уровни готовности, результат. Обеспечивают действенность модели педагогические условия. Все структурные компоненты модели направлены на формирование надлежащего уровня сформированности диалогических умений и навыков.

Ключевые слова: модель, моделирование, структурные компоненты, этапы подготовки, педагогические условия, диалогические умение, диалогические навыки, уровень сформированности.

Lytvynova O. The developing model for projecting training of future agrarian specialists in professional communication

In the article it is offered the description of the developing model for projecting training of future agrarian specialists in professional communication. it is analyzed basic structure means, such as: goal, e tasks, principles, methods, forms, training stages, components and results.

Key words: model, structure components, training stages, pedagogical conditions, dialog abilities.

УДК 371.12:808(07)

Л.Ю. ЛІЧМАН

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ІНТЕГРАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО- Й ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ПІДХОДІВ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ (НА ЕТАПІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ)

У статті мова йде про науково-концептологічну базу аналізу перспектив застосування особистісно орієнтованого підходу до мовної освіти фахівців на етапі післядипломної підготовки в умовах компетентнісного спрямування навчання.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід, освітня технологія, індивідуальна освітня траєкторія, когнітивний стиль, мовний портфель.

Як зазначають європейські дослідники І. Кнудсен, Г. Хауг, європейська вища освіта функціонує в нових умовах, які характеризуються глобалізацією, новими комунікаційними технологіями, англійською мовою як мовою міжнародного спілкування (lingua franca), зростаючою конкуренцією та комерціалізацією [5, с. 48]. Для підвищення мобільності населення ключова роль відводиться створюваній загальноєвропейській системі освіти з єдиною структурою освітніх рівнів, узгодженими національними переліками напрямів, близькими термінами навчання та високою якістю підготовки фахівців. На підтвердження значущості освіти в суспільних інтеграційних процесах Ж. Моне, один із розробників ідей Європейського Союзу зазначив, що якби потрібно було розпочати процес об’єднання Європи знову, то він зробив би це через освіту і культуру, а не економіку.

Суттєвою особливістю в розвитку освітніх систем є поглиблення та діалектичне поєднання відкритості їх світовому досвіду та збереження досягнень, різноманіття національних рис систем освіти. Країни мають досить різні освітні системи. Щодо сучасного стану та розвитку систем вищої освіти, то, незважаючи на національні відмінності, є ряд особливостей, притаманних більшості розвинутих країн:

– інтернаціоналізація освіти, поглиблення інтеграції національних систем вищої освіти у міжнародному освітньому просторі. З’являються нові форми політичного, економічного, наукового та культурного співробітництва у сфері вищої освіти. Багатьма країнами задекларована побудова нових систем вищої освіти як систем освіти без кордонів, розпочате реформування національних освітніх систем на основі індивідуалізованих моделей навчання, зокрема використання кредитних і модульних систем навчання;

– зростаючий динамізм освітніх реформ з одночасним розширенням варіативності національних, міждержавних, міжвузівських підходів, рішень, позицій, моделей у контексті єдиних, проте не уніфікованих, суспільних перетворень вищої школи;

– децентралізація системи управління освітою, вилучення проміжних рівнів управління освітою, делегування суттєвих повноважень університетам, посилення їх автономії та відповідальності. Створення законодавчої бази системи освіти для послаблення державної монополії у галузі освіти

та розвитку мережі альтернативних навчальних закладів, зокрема приватних. Перегляд системи фінансування освіти, збільшення джерел її фінансування. Створення представницьких органів управління (опікунських рад), заохочення самоуправління та внутрішньої організації університетів згідно з демократичними принципами;

– навчання протягом життя. Це дає людям змогу, що мають певний освітній рівень і професійну кваліфікацію, опановувати нові знання, вміння та навички, зумовлені динамічними потребами ринку праці, і таке навчання є головним засобом боротьби з безробіттям;

– полегшення доступу до якісної освіти для широких верств населення шляхом розвитку систем дистанційної освіти на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій;

– підвищення ролі фундаментальної складової на всіх рівнях освіти та ширший розвиток системи вищої школи, основу якої повинні становити великі університети;

– посилення наукових досліджень у вищій школі, активізація досліджень у галузі освіти. Ліквідація розподілу між дослідницькою та викладацькою роботою в університетах;

– широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості, зокрема побудова та реалізація індивідуальних моделей навчання студентів на основі поступового розширення можливостей самостійного вибору дисциплін протягом періоду навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів і потреб ринку праці;

– впровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, докторантура). Ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація звужується від початку до завершення навчання;

– акредитація ВНЗ і покращення якості освіти, яка на сьогодні все більше залежить від міжнародної діяльності університетів: модернізація навчальних програм із метою підвищення рівня підготовки фахівців і забезпечення мобільності; обмін викладачами та студентами; корегування змісту освіти, впровадження новітніх технологій навчання, використання сучасних методик оцінювання знань студентів, наприклад, тестових форм контролю; здійснення сертифікації для взаємного визнання дипломів тощо;

– підвищення мобільності студентів. Збільшується можливість студентів навчатися певний період в іншій країні. Програми мобільності здійснюються через індивідуальну мобільність (за свої кошти), організовані обміни в рамках двосторонніх угод між закладами освіти, під час реалізації міжнародних програм (ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS тощо);

– підвищення соціальної захищеності студентів шляхом документального підтвердження завершення кожного циклу навчання або досягнення певного рівня професійної підготовки; створення умов для одержання під час навчання в університеті додаткових професійних знань і вмінь (у тому

числі опанування робітничих професій: водій, оператор комп'ютерного набору, секретар тощо) та можливості додаткового заробітку.

В умовах загострення глобальних проблем зростає необхідність спиратися на гуманістичну парадигму, підкреслює Г. Балл, оскільки значущість гуманістичних підходів стимулюється не лише моральними міркуваннями, а й стає передумовою виживання соціуму й усього людства [2]. Це означає, що без цілеспрямованого впорядкування мотиваційних інтенцій з обов'язковим передбаченням самоактуалізації як вершинної потреби, властивих людині як органічній цілісності, не можна сподіватись на гармонізацію суспільних відносин.

У зв'язку із цим ***метою*** пропонованої ***статті*** є окреслення науково-педагогічного інструментарію "особистісно зорієнтованого підходу" стосовно мовної освіти фахівців на етапі післядипломної підготовки з урахуванням компетентнісного спрямування навчання.

Розбудова правової, соціально орієнтованої держави неможлива без усвідомлення людиною основних складових свого індивідуального та суспільного буття, оскільки "у системі освіти необхідно поєднувати два начала: знань і моральності, бо розрив між ними породжує або моральних калік, або егоїстів" [2]. Розбудова демократичного соціально орієнтованого суспільства в Україні вимагає розв'язання важливого історичного завдання – осмислення шляхів забезпечення повної реалізації творчого індивідуального потенціалу кожної людини, що є, безперечно, умовою не тільки розвитку і процвітання суспільства, а і його фізичного та духовного виживання. На думку сучасних представників філософії освіти В. Біблера, Б. Гершунського, С. Клепка, В. Лутая, Н. Ничкало та ін., саме освіта здатна розв'язати ці проблеми, орієнтуючись на запити, потреби, можливості, потенціал кожної окремої особистості. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) під самоактуалізацією особистості розуміють розкриття нею своїх потенцій і творчих здібностей, подолання негативних впливів середовища, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Відтак серйозною проблемою стають процеси, які пов'язані із самоактуалізацією особистості. Однак ні в змістовому, ні в організаційно-педагогічному аспектах мовна освіта на етапі післядипломної підготовки досі не відповідає вимогам щодо створення сприятливих умов для повноцінного становлення і розвитку когнітивної сфери. Тому проблема активізації самостійності під час навчання – переосмисленні й уточненні теоретичних положень не з вузько дидактичних положень, а на засадах культивування творчого, креативного мислення – є домінуючою. Оптимізація цієї діяльності міститься у сфері "максимального використання творчого потенціалу, володіння почуттям нового, вміння мислити нестандартно, без огляду "на авторитети", високою мотивацією до творчості і винахідництва" [2, с. 28].

Необхідність розв'язання стратегічних завдань розвитку цієї ланки системи професійної освіти, суперечливість психолого-педагогічного забезпечення навчального процесу зумовлює інтенсивний пошук сучасних підходів до вирішення актуальних завдань.

На думку більшості дослідників, результативності мовної освіти можна досягти за умов: високого рівня мотивації на здобуття мовно-професійної майстерності в певній сфері діяльності; оптимізації соціально-психологічного аспекту у навчанні; здійснення позитивного впливу на соціально-психологічний та інтелектуальний клімат процесу учіння та навчання; створення моніторингу та соціально-психологічного супроводу в академічній діяльності для здійснення самоактуалізації особистості учнів, гармонізації їхніх інтелектуальних та організаційних відносин із викладачами.

У межах цих практичних завдань чільне місце належить розробці науково-педагогічного інструментарію, який повинен забезпечити ефективне впровадження ідей особистісно зорієнтованого навчання у практику мовної освіти фахівців.

Головною цінністю освіти стає розвиток потреб і здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Інструментально-нормативна модель підготовки спеціаліста повинна бути замінена на культурно-творчу модель, яка спирається на визнання принципової незавершеності культурно-освітнього шляху людини, індивідуалізації освітньої траєкторії.

У такому контексті особистісно зорієнтований підхід власне здійснює освіту культурологічного типу, що відкриває широкі можливості ціннісно-смислового розвитку особистості учня, становлення його суб'єктності та гуманно-педагогічної підтримки особи в складних умовах сучасної соціокультурної ситуації. Ефективність нових складових змісту освіти безпосередньо пов'язана із запровадженням нових педагогічних технологій, спрямованих на принципову зміну навчально-виховних пріоритетів у напрямі становлення особистості учня чи студента як суб'єкта особистого навчання та розвитку, суб'єкта соціального самовизначення. Основні структури зазначеної педагогічної стратегії відповідають загальносвітовим потребам гуманізації освіти, що передбачає перехід від екстенсивно-інформативного типу навчання до відкритого, незалежного, консенсусного навчання. Це перехід від емпірично-культурної парадигми виховання до соціалізованої. Такий підхід спонукає поставити в центр навчання ширше впровадження й ефективне використання самостійних форм навчання, розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

Компетентнісна модель майбутнього фахівця передбачає наявність таких аспектів, як інтелектуальний, психологічний, духовний, соціологічний, фізичний та ін., що визначають професійну компетентність як системно-інтегральне поняття. Через особливу роль мови у житті суспільства та діяльності окремої особистості всі ці компетенції щільно пов'язані з мовно-комунікативним розвитком особистості фахівця.

На думку багатьох дослідників, стрімке входження поняття "компетенція" в сучасне життя зумовлене постійними змінами сучасного суспільства, в якому кожній людині доводиться змінювати свою кваліфікацію приблизно 3–5 разів за життя, а, отже, кожен фахівець повинен бути ініціативним, уміти брати на себе відповідальність, приймати рішення в неви-

значених ситуаціях, уміти успішно працювати з колективом на загальний результат, самостійно підвищуючи свій кваліфікаційний рівень [4].

При порівнянні цілей, завдань, орієнтирів, очікуваних результатів традиційного та компетентністого підходу (табл.) наочно виступає головна відмінність: випускник сучасної освітньої установи, фахівець повинні бачити можливості застосування наявних знань не в змісті предметної галузі, де це знання було отримане, а залежно від конкретної життєвої ситуації та власної позиції в цій ситуації.

Таблиця

Характерні відмінності системи освіти в контексті компетентнісного підходу від традиційного підходу [3; 6]

Ключові характеристики	Компетентнісний підхід	Традиційний “знаннєвий” (“зунівський”) підхід
Мета системи освіти	– створення умов для задоволення потреб громадян, суспільства і ринку праці в якісній освіті; – оновлення структури і змісту освіти; – формування системи безперервної освіти	формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості
Завдання системи освіти	– забезпечення якості освітніх послуг; – вдосконалення технологій освіти; – підвищення ефективності управління у сфері освіти; – вдосконалення економічних механізмів у сфері освіти	– забезпечення високого рівня знань; – вдосконалення структури освіти; – підготовка молоді до суспільно корисної, продуктивної праці; – виховання активної життєвої позиції
Шляхи формування ціннісних орієнтацій та особистісних якостей	за рахунок отримання особистого досвіду самостійного вирішення проблем	за рахунок придбання основ знань із предметів
Зміст освіти	дидактично опрацьований соціальний досвід розв’язання проблем (забезпечення фундаментальних знань на основі інтеграції та взаємопроникнення предметів; освоєння різних видів діяльності; розвиток у студентів здібностей самостійно вирішувати проблеми на основі отриманих знань, умінь, навичок і соціального досвіду)	структурований зміст знань відповідної предметної галузі (збільшення обсягів матеріалу, що вивчається; видання нових підручників і навчальних посібників; введення нових предметів до навчальних планів)
Шляхи зміни змісту освіти	інтенсивний шлях (сполучення програм, модульне навчання, диференційована освіта, інтерактивні форми навчання)	екстенсивний шлях (подрібнення предметів, збільшення програм)

Продовження табл.

Ключові характеристики	Компетентнісний підхід	Традиційний “знаннєвий” (“зунівський”) підхід
Орієнтири	– розвиток умінь ефективно користуватися знаннями; – варіативність термінів навчання; – індивідуальна траєкторія навчання	– накопичення знань; – регламентованість термінів навчання; – фронтальна форма навчання
Очікувані результати	– формування ключових компетентностей; – особистісне зростання студентів, педагогічних і керівних працівників; – забезпечення якісної освіти; формування карової еліти	формування ЗУН (знань, умінь, навичок)

Компетентнісний підхід – не лише реальність, яку необхідно враховувати та широко використовувати в освітньому процесі, а й необхідна умова для формування грамотного фахівця і особистості, що здатна гідно функціонувати і розвиватися у змінних умовах життя. Основні принципи, на яких будується компетентнісний підхід [7], ми подали у вигляді схеми (рис. 1).

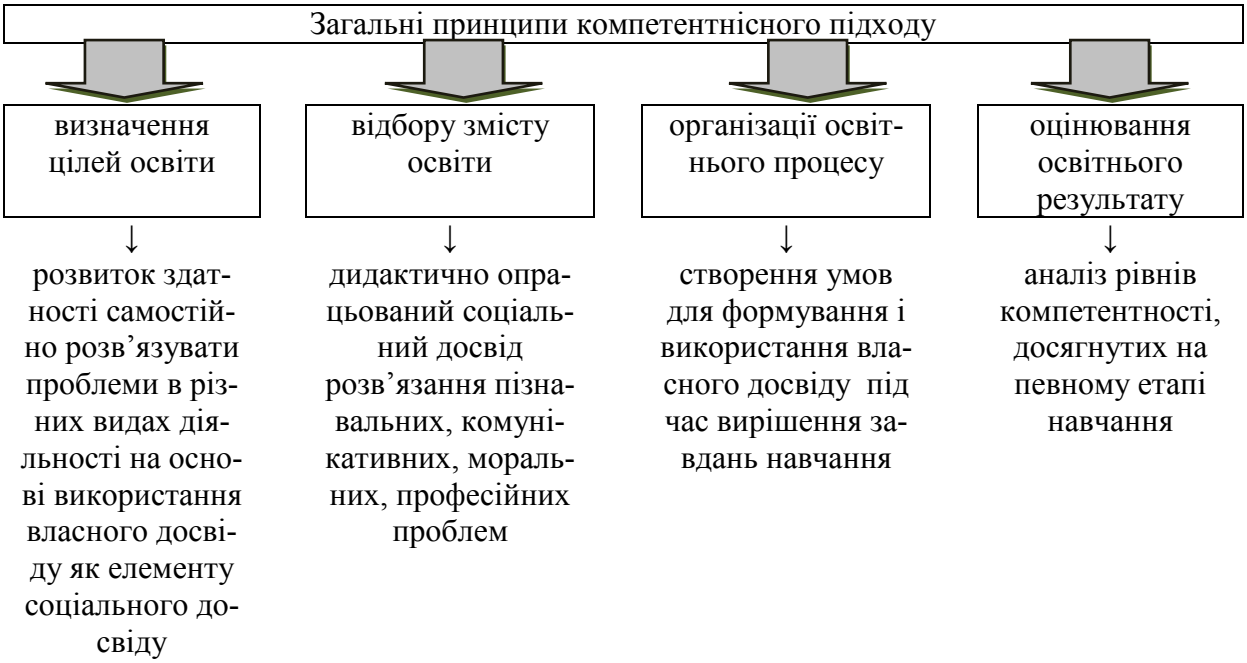

Рис. 1. Принципи побудови компетентнісного підходу [7]

Зі схеми видно, що компетентнісний підхід являє собою сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів. Однак технологічна компонента залишається при цьому відкритою, що дає можли-

вість сполучення компетентнісно-орієнтованого навчання з іншими інноваційними підходами, зокрема, особистісно зорієнтованим навчанням.

Сучасне особистісно орієнтоване навчання є природним результатом змін, які відбуваються у суспільно-політичному, соціально-економічному житті більшості країн світу. Інформаційно-технічна революція вимагає пошуку нових технологічних форм розвитку мовної особистості фахівців.

Характер взаємодії компетентнісного й особістісного підходів у сучасній мовній освіті зображено на рис. 2.

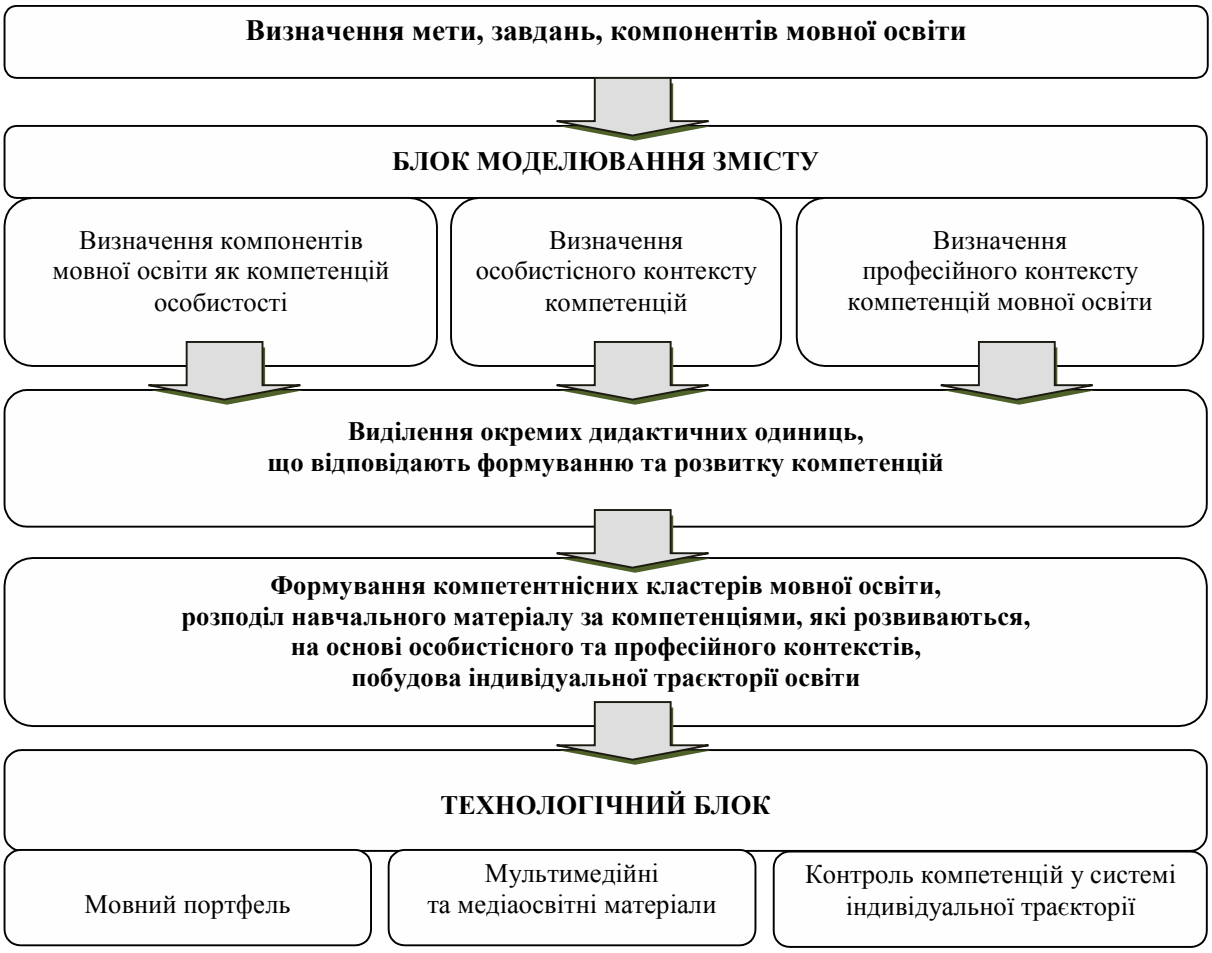

Рис. 2. Принципова модель взаємодії компетентнісного й особистісного підходів

Чільне місце у системі категорій особистісного підходу займає поняття індивідуальної освітньої траєкторії як теоретико-практичного конструкту, який вибудовується на мотиваційній основі, враховує соціальну модель фахівця (перелік основних компетентностей) і його особистісне спрямування (актуалізацію особистості та кар’єрне зростання).

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується у вигляді освітніх технологій особистісно зорієнтованого спрямування. У наш час поняття “педагогічна технологія” міцно увійшло до теорії і практики наукової педагогіки та практики викладання. Педагогічна технологія визначається як проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, направленої на досягнення цілей освіти та розвитку особистості учнів. Пе-

дагогічна технологія є також цариною дослідження теорії та практики (в рамках системи освіти), що має зв'язки зі всіма частинами організації педагогічної системи для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів. Педагогічна технологія, на думку деяких учених, – систематичний метод планування, втілення й оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів, а також взаємодії між ними для досягнення ефективнішої форми освіти. Педагогічна технологія – також проект певної педагогічної системи, що реалізована на практиці, тобто уявний аналог реальності. Суть усіх цих формулювань, на нашу думку, зводиться до ідеї, що педагогічна технологія є плануванням і використанням в рамках освіти системи засобів для здобуття необхідного результату. Аналіз перерахованих наукових підходів дав нам змогу визначити педагогічну технологію як сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу [1]. У цьому визначенні помітним є позиціювання технології як сукупності певних прийомів і методів та належність до педагогічних процесів, що дає змогу говорити про можливість розробки технології формування й актуалізації мовної особистості.

Як окремі педагогічні технології цього типу можна розглядати:

– модульні технології організації навчального матеріалу;

– інформаційно-технічні (комп'ютерні, мультимедійні) технології організації освітнього мовно-комунікативного середовища;

– технологію "мовного портфеля".

Остання (через її специфічність для мовної освіти) заслуговує окремої характеристики. Європейський мовний портфель здійснює дві функції: соціальну та педагогічну. Він повинен навчити студентів досліджувати власний розвиток протягом певного часу, оцінювати себе, ставити реальні навчальні цілі, досягнення яких можливо в найближчому майбутньому; розвивати у студентів навички рефлексії із приводу зробленої роботи. Як педагогічна технологія, мовний портфель є засобом формування рефлексивного мислення. Мовний портфель визначається як пакет документів, за допомогою яких студент (власник портфеля) аналізує та систематизує свої досягнення та досвід у вивченні іноземних мов, збирає зразки виконаних робіт, отримані свідоцтва та сертифікати тощо. Портфель сприяє розвитку мовленнєвих умінь і компетенцій, необхідних у професійній діяльності. У навчальному процесі Портфель має відігравати значну роль в організації самостійної роботи студентів, яка є одним із ключових положень у контексті сучасних підходів до вищої освіти. Саме тому найбільш перспективним для ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи є запровадження мовного портфеля як засобу автономного вивчення іноземної мови, оскільки він забезпечує студентів критеріями визначення рівня володіння іноземною мовою на певний проміжок часу, механізмами самоконтролю, планування процесу власного навчання, інструкціями та рекомендаціями для набуття іншомовної компетенції. ЄМПЕ складається з трьох розділів, кожен з яких надає можливості для реалізації цих функцій, а саме: Мовний Пас-

порт (Language passport), Мовна Біографія (Language Biography) та Досьє (Dosier) [9].

Робота з мовним портфелем починається з розділу “Мовний Паспорт”, який є свідченням володіння іноземною мовою студентом. Власник портфеля вказує власний рівень володіння іноземною мовою, набутий після закінчення певних навчальних закладів, згідно із такими рівнями володіння іноземною мовою для загальних потреб: елементарний користувач (A1 – Breakthrough, A2 – Waystage), незалежний користувач (B1 – Threshold, B2 – Vantage), досвідчений користувач (C1 – Efficient Operational Proficiency, C2 – Mastery) [9]. Крім того, за допомогою таблиць самооцінювання володіння професійно орієнтованими комунікативними уміннями іноземної мови, що мають детальний опис іншомовних компетенцій, студенти мають змогу визначити свій рівень професійно орієнтованого володіння іноземною мовою, а саме професійні уміння з аудіювання, читання, діалогічного та монологічного мовлення, письма та перекладу.

Розділ “Мовна Біографія” особливо важливий в організації власної навчально-пізнавальної діяльності студента, оскільки завдяки своїй структурі він дає можливість спостерігати свої успіхи й оцінювати результати. За допомогою цього розділу власник портфеля може систематизувати досвід вивчення кожної мови, визначити свій рівень оволодіння іноземною мовою, ставити цілі навчання та планувати процес їх реалізації, має можливість описати ситуації використання іноземної мови у своїй діяльності. Регулярна робота з усіма компонентами розділу спонукає студента постійно оцінювати власну роботу: постановку мети, планування її реалізації, процес виконання, результат, відповідність результату меті. Розділ сплановано так, щоб сприяти саме самостійній роботі студента, а викладач за таких умов стає консультантом і координатором діяльності студента, що відповідає європейським стандартам освіти.

Розділ “Досьє” містить всю інформацію, яка, на думку власника, може підтвердити оволодіння певними вміннями іноземної мови, а саме виконані роботи, такі як: тести, листи, тези статей, проекти, навчальні матеріали (тексти, вправи, зразки ділових листів, бухгалтерської та фінансової звітності, аудіозаписи тощо), а також сертифікати та свідоцтва.

Впровадження Європейського мовного портфеля супроводжується інноваційними підходами до здобуття знань, розвитку вмінь і визначення цінностей сучасною молоддю, використанням сучасних педагогічних технологій. Практичний досвід європейських освітніх кіл щодо створення мовного портфеля (European Language Portfolio) дає ефективні результати, а апробування запропонованих технологій на різних етапах показує сьогодні, що завдяки цим пропозиціям можливо створити умови для набуття учнями послідовно й поетапно необхідних компетентностей.

Висновки. Сучасна освіта – це освіта для людини в ім’я існування людства. Вектор сучасної політики та стратегії держави спрямований на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію й інтеграцію в європейсь-

ке та світове співтовариства. Останнім часом суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль освіти у сучасному інформаційному світі. В Україні, як і в усьому світі, реалізується програма навчання протягом усього життя людини. Країни – учасниці Болонського процесу підкреслюють важливий внесок вищої освіти у впровадження довічного навчання в реальність. Вони вживають заходи спрямування національної політики своїх країн до цієї мети і спонукають ВНЗ збільшити можливості громадян навчатися незалежно від віку, включаючи визнання попередньої освіти. Зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на стратегію її розвитку та саморозвитку – вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами, на створенні гуманних відносин в освітньому середовищі. Ці завдання певною мірою реалізуються в різних напрямах модернізації освіти: диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, комп'ютеризації, індивідуалізації, безперервності, гуманізації та гуманітаризації, які вважаються категоричним імперативом XXI ст., і які зазначені в основних документах, прийнятих у рамках Болонського процесу.

Внаслідок дії цих зовнішніх і внутрішніх чинників відбуваються істотні зміни освітньої парадигми. Традиційна, авторитарна парадигма освіти передбачає, що викладач сам визначає проблему, пропонує готові шляхи її вирішення, вказує напрями наукового пошуку, не залишаючи студентам права на самопізнання та самоактуалізацію, на творчий професійний розвиток. Іншими словами, не відбувається рефлексії (пошуку студентами мотивів своєї діяльності). Сучасні парадигми професійної освіти – особистісно зорієнтована, компетентнісна, діяльнісна, когнітивна. Беручи за основу різні положення цих парадигм, можна формувати структуру сучасних технологій інтегративно-диференційованого навчання, що мають у своїй основі проектування етапів мовно-особистісного розвитку і безперервний моніторинг особистісно професійного розвитку (з урахуванням професійної спрямованості, мотивації до навчання, самоусвідомленості, самооцінки, успішності навчання, комунікативної компетентності майбутніх фахівців); упровадження групових форм навчання (поділ студентів на мікрогрупи за різними критеріями) з відповідним конструюванням навчального матеріалу. М. Чобітько слушно зазначає: "За особистісно орієнтованого професійного навчання акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, що передбачає підвищення рівня особистісної активності другого. Ця величина полягає не в засвоєнні готової системи знань, а у формуванні через них цілісної структури професійної (у нашому випадку мовно-професійної. – *Л.Л.*) діяльності" [8, с. 52]. Послідовне, поетапне здійснення індивідуальної освітньої траєкторії шляхом педагогічних технологій модульного, інформаційно-технічного та рефлексивного типів сприяє розвитку інтегративної особистості фахівців, гармонізації особистісного й професійного "Я".

Список використаної літератури

1. Ахлестин К.Н. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе: Практически ориентированная монография / К.Н. Ахлестин, В.В. Пиканов, Т.И. Шамова. – М. ; Тюмень, 1994. – 227 с.

2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Иванов Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д.А. Иванов // Школьные технологии. Научно-практический журнал. – 2007. – № 5. – С. 51–62.

5. Кнудсен И. Тенденции в учебных структурах высшего образования // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / И. Кнудсен, Г. Хауг ; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 36–88.

6. Кудрянкина С.В. Совершенствование системы управления образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс] / С.В. Кудрянкина. – Режим доступа: http://festival.1stptember.ru/articles/410148/.

7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

8. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 48–56.

9. European Language Portfolio: accredited model № 8.2001, awarded to Center for Information on language Teaching and Research. – Council of Europe, 2001.

Личман Л.Ю. Педагогический интрументарий интеграций компетентностно- и личностно ориентированного подходов к языковому образованию специалистов (на этапе последипломного образования)

В статье рассматривается научно-концептуальная база анализа перспектив применения личностно ориентированного подхода к языковому образованию специалистов на этапе последипломной подготовки в условиях компетентностной направленности обучения.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, компетентностный подход, образовательная технология, индивидуальная образовательная траектория, когнитивный стиль, языковой портфель.

Lichman L. Pedagogical set of integrating competence and personality-oriented approaches tothe postgraduate specialists language education

The purpose of the paper is to analyse the advantages of scientific and conceptual grounds of personality-oriented approaches to the postgraduate specialists language education in competence-targeted training.

Key words: personality-oriented approach, competence approach, educational technology, individual educational trajectory, cognitive style, language case.

УДК 378.22

О.П. МАКСИМОВА

ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

У статті здійснено загальнонауковий аналіз сутності аналітичної діяльності фахівця.
Ключові слова: аналіз, синтез, аналітична діяльність, аналітичні здібності, методологія.

Сучасний стан розвитку українського суспільства, процеси, що відбуваються у політичному, економічному та духовному житті країни, потребують нового осмислення проблеми формування та розвитку інтелектуального і творчого потенціалу фахівців – дослідників нового типу, здатних до аналітичної діяльності як усвідомленого процесу вирішення професійних завдань за допомогою різних методів аналізу. Це, у свою чергу, потребує визначення сутності феномену аналізу як методу наукового пізнання, змісту аналітичних здібностей та аналітичної діяльності фахівця. Адже, незважаючи на численність наукових досліджень, присвячених проблемі аналітичної діяльності та компетентності фахівців різних галузей і сфер праці вирішувати професійні завдання на основі наукового аналізу, вона досі залишається невирішеною та становить одне з найактуальніших завдань сучасної педагогічної науки й освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, а також фундаментальні положення теорії мисленнєвої діяльності свідчать, що незважаючи на універсальність терміна “аналіз” та “аналітичні здібності”, існують багато підходів до розуміння сутності аналітичної діяльності фахівця, її завдань, структури, механізмів, показників і критеріїв.

Метою статті є визначення концептуальних положень дослідження сутності аналітичної діяльності фахівця.

Згідно з філософськими словниками, аналіз (від грец. “розкладання, розчленовування”) – це процедура мисленнєвого розчленування предмета (процесу), властивості предмета або відносин між предметами на частини (ознаки, властивості, відносини) [5]. Процедури аналізу входять органічною складовою у будь-яке наукове дослідження та становлять його першу стадію, коли дослідник переходить від нерозчленованого описання об’єкта, що вивчається, до виявлення його будови, складу, а також властивостей та ознак.

Аналіз як прийом наукового мислення характеризується декількома видами. Першим видом аналізу є мисленнєве розчленування цілого на частини, що дає змогу визначити структуру цілого, передбачає не тільки фіксацію складових, з яких формується ціле, а й установлення зв’язків між ними. При цьому особливе значення має розгляд предмета, що аналізується як представник певного класу предметів, коли аналіз передбачає встановлення однакової структури предметів класу, що дає можливість переносити знання, отримане при вивченні одних предметів на інші [5].

Другим видом аналізу є аналіз загальних властивостей предметів і відносин між предметами, коли властивість або відносини розчленовуються на їх складові. В результаті аналізу загальних властивостей і відносин понять про них зводяться до більш загальних та простих поняттям. Третім

видом аналізу є розчленування класів (множин) предметів на підкласи, що має назву класифікації.

Крім того, вчені визначають такі види аналізу, як: 1) елементарний аналіз – це розкладання явища на окремі його частки без урахування тих відносин, в яких знаходяться ці частки одна до одної та до цілого; 2) причинний аналіз – це диференціація явища з урахуванням його причинних відносин; 3) логічний аналіз – розчленування залежно від логічних операцій; 4) феноменологічний аналіз – вичленовування у явищі змісту свідомості, щоб досліджувати її сутність; 5) психологічний аналіз – розкладення змісту свідомості, психіки на елементи [4].

Залежно від часової спрямованості виділяють ретроспективний, спрямований на вивчення тенденцій, що вже склалися, та перспективний аналіз, спрямований на майбутнє.

У психологічній науці аналіз розглядається як пізнавальний процес, що відбувається на різних рівнях відображення дійсності та виявляється як на чуттєвому рівні пізнання (виявляється у відчуттях та сприйнятті), так і на рівні мислення – як мисленнєвий, або абстрактно-логічний аналіз. На відміну від чуттєво-наочного аналізу, мисленнєвий аналіз здійснюється за допомогою понять і суджень, які виражаються у природних та штучних мовах [1].

В економіці аналіз використовується з метою виявлення сутності, закономірностей, тенденцій економічних і соціальних процесів, господарської діяльності на всіх її рівнях (у країні, галузі, регіоні, виробництві, приватному бізнесі тощо). Аналіз є вихідною ланкою прогнозування, планування, управління економічними об’єктами та процесами, що у них протікають. Економічний аналіз покликаний обґрунтувати з наукових позицій рішення та дії у галузі економіки, соціально-економічної політики, сприяти вибору якомога кращих варіантів дій.

За провідною сферою та видом об’єкта аналіз в економіці має дві загальні форми: макроекономічний і мікроекономічний. Макроекономічний аналіз охоплює світову економіку й економіку країни, галузі господарства та соціальну сферу. Мікроекономічний аналіз розповсюджується на окремі об’єкти та процеси, частіше всього виражається у формі аналізу фінансово-економічної діяльності підприємств, фірм, включаючи аналіз обсягів виробництва, витрат, прибутків [4].

Найбільш розвинутою формою аналізу, згідно з М. Мамардашвілі, є побудова формальних систем, що інтерпретуються на різних галузях або за допомогою певних понять – формалізованих мов [3].

Аналітична діяльність фахівця у вітчизняній і зарубіжній науці розглядається як складна миследіяльність, в якій аналіз і синтез є єдиними (Дж. Брунер, Л. Виготський, М. Мамардашвілі, М. Полані, С. Рубінштейн та ін.). Як зауважував М. Мамардашвілі, кожна мить аналітичної діяльності є синтетичною і в неї не залишається місця аналізу. Структурно єдність аналізу та синтезу визначає як взаємозв’язок знання (аналітичного та синтетичного) або завдань дослідження, так і характеристику способу здійснення кожного з них. Відтак, аналітична діяльність фахівця за своїм змістом виявляється у виявленні за допомогою розчленування відмінних властивостей і зв’язків об’єкта, внаслідок яких він стає частиною певної системи (відбувається створення нової

системи із взаємодіючих елементів і властивостей); під час аналітичної діяльності або певним чином моделюються складові існуючої реальної системи, або створюється певна цілісна система, яка не існувала у природі.

Аналітична діяльність в узагальненому вигляді складається з певних етапів: 1) виокремлення реального об'єкта з навколишнього середовища та виділення взаємодії системи з неї, результатом чого є структурна модель; 2) визначення елементів системи для забезпечення виявлених властивостей системи, результатом чого є визначення властивостей системи та властивостей окремих частин; 3) встановлення взаємодії виявлених елементів системи, результатом чого стає логічна структура системи; 4) пояснення властивостей системи як цілого, емерджентних властивостей і підсистем; 5) визначення функцій елементів та підсистем у виявленій логічній структурі системи; 6) визначення цілей системи у термінах виявлених функцій елементів і підсистем, для чого необхідно співвідношення станів системи та зовнішнього середовища; 7) виявлення перемінних системи, що припускають зміни, та парламентів, які можна лише спостерігати, але не цілеспрямовано змінювати, результатом якого є виникнення завдань керування системою для виведення її у термінальний стан; 8) вплив на систему з метою виведення системи у заданий цільовий стан (за О. Яригіним). Отже, продуктами аналітичної діяльності фахівця є метальні чи інтелектуальні моделі, або ментальні репрезентації, які можуть виступати як чинник успішності вирішення професійних завдань, так і як чинник професійних ускладнень.

Аналітична діяльність фахівця у процесуальному контексті є постійно змінюваним процесом виконання процедур, що забезпечуються відповідними аналітичними здібностями:

– отримання знань у процесі мислення;
– застосування та формування нових понять та ментальних (інтелектуальних) моделей;
– виключення та перетворення існуючих ментальних моделей;
– формалізація ментальних моделей;
– застосування ментальних моделей для вирішення проблеми, яка виникла;
– інтерпретація результатів моделювання;
– формування керівних впливів на реальну систему.

Для того, щоб успішно виконувати вищезазначені процедури, а в цілому здійснювати аналітичну діяльність, фахівець має характеризуватися особливими якостями, представленими інтелектуальними здібностями, креативністю, рефлексивністю, вмотивованістю, що ґрунтуються на специфічних професійних знаннях щодо сутності аналітики, рефлексивних механізмів, особливостей використання аналітичних і синтетичних процедур у професійній діяльності тощо.

Згідно з концепцією Г. Щедровицького, аналітична діяльність є діяльністю методологічною, тобто вона передбачає не тільки дослідження, а й створення нових видів діяльності та мислення, що передбачає критику, проблематизацію, дослідження, проектування, програмування, нормування. Аналітична діяльність як методологія орієнтується на розвиток діяль-

ності, що розуміється у технологічному смислі, на методологічне управління мислення в ситуаціях порушення існуючих уявлень.

Найголовніше місце у методології аналітичної діяльності, за Г. Щедровицьким, має належати рефлексії та її функціям як здатності усвідомлювати для пізнання та аналізу, як усвідомлення підґрунтя та засобів вирішення проблеми, як саморозвиток аналітичної діяльності [7].

Важливим є те, що аналітична діяльність має складний, інтегративний характер, вона не має зводитися ані до механізмів діяльності мозку, ані до опису явищ на будь-яких мовах, ані до жорсткої логічної взаємодії понять, ані до уяви та інтуїції, ані до формулюванню складних абстрактних законів тощо. Вона є єдністю всіх перелічених вище та інших компонентів, її природа порівнянна лише з природою того, що пізнається, та чим ширше коло пізнання, тим вище, складніше, розвинутіше має бути аналітична діяльність особистості, тим ближче вона до гармонійного поєднання різноманітних проявів і здібностей [6].

Висновки. Отже, зміст професійної підготовки та післядипломної освіти фахівців повинен бути спрямованим на розвиток їх аналітичних здібностей, що передбачає впровадження як традиційних форм і методів навчання, спрямованих на усвідомлення сутності аналітичної діяльності, так і нетрадиційних, які активізують мисленнєву діяльність фахівців, стимулюють професійну рефлексивність, критичність, гнучкість щодо оперування вже існуючими ментальними моделями.

Список використаної літератури

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 687 с.

2. Конотопов П.Ю. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / П.Ю. Конотопов, Ю.В. Курносов. – М. : РУСАКИ, 2004. – 512 с.

3. Мамардашвили М. Эстетика мышления / М. Мамардашвили // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 580–593.

4. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

5. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

6. Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления : монография / О.Н. Ярыгин, А.А. Коростелев, Н.Г. Пудовкина. – Тольятти : ТГУ, 2011. – 296 с.

7. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Максимова О.П. К проблеме сущности аналитической деятельности специалиста

В статье осуществляется общенаучный анализ сущности аналитической деятельности специалиста.

Ключевые слова: анализ, синтез, аналитическая деятельность, аналитические способности, методология.

Maksymova O. About the problem of essense of analytical activity of the exper*t*

In clause is carried out the scientific analysis of essence of analytical activity of the expert.

Key words: the analysis, synthesis, analytical activity, analytical abilities, methodology.

УДК 378.016:81’243

Л.П. МАСЛЮК

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЬМОВІЙ ФОРМІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті визначено підходи до розробки вправ при навчанні письмового мовлення іноземною мовою. Охарактеризовано загальні форми та методи цілеспрямованого розвитку письмової компетенції у студентів.

Ключові слова: комунікативна компетенція, мовні й фонетичні знання, письмове мовлення, письмовий виклад, асоціограма.

Одним зі способів формулювання думки є письмове мовлення. Володіння письмовою мовою дає змогу практично використовувати знання іноземної мови, перебуваючи поза мовним середовищем, спілкуючись із носіями мови за допомогою сучасних засобів комунікації. Можливість писати особисті й офіційні листи, необхідність заповнювати анкети, бланки документів тощо мотивують студентів до активного оволодіння письмовою мовою, що вивчається. Навчити студентів переносити сформовані навички та вміння в реальні умови можна лише в умовах спілкування, тобто навчання іноземній мові має бути організовано так, щоб воно було подібно процесу природної комунікації.

Проблема формування комунікативної компетенції в письмовій формі при вивченні іноземної мови стала дуже актуальною, оскільки письмове мовлення дає змогу зберегти мовні та фонетичні знання, служить надійним інструментом мислення, стимулює говоріння, слухання та читання іноземною мовою.

Письмове мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфічністю, а й ступенем поширеності її використання в побуті. Мовознавці та методисти неодноразово свідчили, що передача і прийом інформації за допомогою людської мови здійснюється, головним чином, у вигляді усної мови (говоріння й аудіювання) або читання [1]. Користування ж письмовою мовою є значно більш обмеженим.

Дослідженням проблем формування комунікативної компетенції в процесі навчання письмового мовлення займалися такі відомі методисти, як: Т. Леонтьєва, Є. Пассов, В. Філатов та ін. Наприклад, Р. Мильруд вважає, що в процесі навчання письмового мовлення дуже важливе тренування уяви, але ця проблема висвітлена недостатньо [2].

Мета статті – визначити особливості формування комунікативної компетенції студентів у процесі навчання письмового мовлення іноземною мовою.

Існує кілька видів мовленнєвої діяльності, які викладач повинен розвивати у студентів. Письмо, поряд із говорінням, аудіюванням і читанням, є одним із найбільш важливих видів мовленнєвої діяльності, ефективного розвитку яких у студентів прагне кожен викладач у процесі навчання.

Письмове мовлення відіграє різну роль на різних етапах навчання. Так, на початковому етапі основним завданням є безпосередньо навчання

письму, оскільки в цей період відбувається формування вмінь каліграфії та вмінь, пов'язаних зі звуко-літерними відповідностями. Оволодіння цими вміннями є необхідною умовою формування навичок читання та письмового мовлення. На середньому етапі центр тяжіння в роботі над письмом переноситься на орфографію у зв'язку з накопиченням певного мовного матеріалу. Одночасно із цим розвивається письмове мовлення як засіб, що сприяє формуванню умінь і навичок усного мовлення. Нарешті на просунутому етапі придбані раніше письмові вміння вдосконалюються поряд із паралельним удосконаленням усного мовлення. Крім того, письмове мовлення стає допоміжним засобом у самостійній роботі студентів над мовою, зокрема у вигляді написання рефератів, складання анотацій і резюме на основі прочитаних текстів.

Форми для цілеспрямованого розвитку письмової компетенції студентів, які використовуються в процесі навчання, виглядають досить традиційно. Найбільш поширеними засобами формування письмової компетенції є письмовий виклад студентом почутого тексту, виклад з елементами твору, а також твір на задану тему.

Оскільки кінцевою метою навчання письму є сформована здатність студентів самостійно створювати письмовий текст на задану тему, то такі традиційні форми, як виклад і твір, в результаті використання яких мета виявляється досягнутою, здаються досить ефективними й успішними, але не єдиними.

Використання інших методів навчання письму може робити цей процес більш цікавий, творчий, дає змогу активізувати пізнавальні та креативні можливості студентів, робить розвиток письмової компетенції більш мотивованим і захопливим.

До підготовчих вправ можна віднести створення різних асоціограм. Принцип асоціограм відомий багатьом викладачам, коли до слова, речення (наприклад, прислів'я, цитати тощо) студенти вчаться підбирати асоціації, тобто спонтанні ідеї, думки, що з'являються в них у конкретний момент у зв'язку із запропонованою темою. Як вихідний матеріал, імпульс для формування асоціацій можуть використовуватися візуальні засоби (картинки, фотографії (або їх частини), предмети), музика, окремі звуки. Зібрані асоціації є основним матеріалом для створення письмового тексту. Покажемо це на прикладі вивчення французької мови.

На великому плакаті або дошці в центрі можна написати ключове слово (наприклад, l'hiver). Викладач ставить запитання: "Quels mots et expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'hiver?". Кожен студент пише в своєму зошиті якомога більше слів і словосполучень, пов'язаних із цим словом, наприклад: la neige, le ciel noir, il fait froid, la glace, des flocons de neige, une tempête de neige, le verglas, Noel, la Saint-Valentin, les jours deviennent courts, les nuits deviennent longs, faire du ski, faire de la luge, faire un bonhomme de neige, patiner, jouer aux boules de neige avec ses amis. Далі, студент намагається їх прокоментувати. Усі студенти висловлюють ідеї, які в цей момент спадають їм на думку, а один з них фі-

ксує їх на дошці у вільному порядку. Викладач пропонує підготовчу вправу, в якій студенти визначають зв'язок між усіма зафіксованими асоціаціями, в основу яких покладені факти і події повсякденного життя, на перший погляд, цілком імовірні, але вони містять елемент незвичайності, недомовленості. Вирішення цих ситуацій вимагає нестандартного підходу, оригінальних рішень. Бажання висловити свою версію створює природну мовну ситуацію. В кінці кожної історії може бути поставлене інтригуюче запитання. Кожна ситуація може мати безліч вирішень, можуть бути висловлені різні гіпотези, але в кожній ситуації є ключ – найбільш витончене рішення, найчастіше воно дуже просте, але вимагає ретельного аналізу ситуації й нетривіального підходу до неї.

Асоціограми при достатньо різноманітних формах стають таким чином основними в організації лексичного матеріалу та прекрасною можливістю для проведення підготовчого етапу роботи над створенням майбутніх текстів.

Здатність викласти письмово свої думки іноземною мовою слід розвивати послідовно й постійно. Для вирішення цього завдання існує ряд вправ репродуктивно-продуктивного характеру. Усі вправи виконуються письмово. Корисними для студентів можуть бути, наприклад, такі завдання:

– відновити початок і кінець історії;
– відновити діалог з окремими репліками;
– змінити вигляд тексту (повідомлення на розмову, діалог на опис);
– неоднозначну ситуацію описати в різних текстах і діалогах;
– пояснити суперечність між текстовою та ілюстративною інформацією;
– дати письмову відповідь на лист, телефонні дзвінки, розмови тощо;
– підібрати ключові слова, які приводять до певного заздалегідь відомого результату тощо.

Наступним етапом у роботі над майбутнім текстом можуть бути конструювальні вправи. Ці вправи містять роботу з артиклями, прикметниками, числівниками, займенниками та прийменниками. Для роботи з текстом ці вправи мають вирішальне значення для встановлення зв'язків різного роду, наприклад, причинно-наслідкових, всередині лексичного матеріалу, визначеного на першому, підготовчому етапі.

Наприклад, лексика з теми "Les repas" звичайно пов'язана з особливостями вживання невизначеного, визначеного, часткового артиклів, прийменника de після дієслова в негативній формі замість артиклів du, de l', dela, des. Можна запропонувати, наприклад, такі вправи:

– "La maîtresse de la maison et les invités". Студенти вибирають хазяйку і кількох запрошених. Хазяйка запитує: "Voulez-vous du café ou du thé je vous mets une tasse?". Один із запрошених відповідає: "Merci, mais je voudrais du jus d'orange". Таким чином, продовжується бесіда. "Vous aimez les fraises? Je vous passe une assiette?". "Très bien, passez-moi une assiette de

fraises”. “Est-ce que vous buvez de la bière froide quand il fait très chaud?” “Oh non, quand il fait chaud je bois de l’eau minérale. Je ne bois pas du tout de bière”;

– “Le gourmand”. Студент повинен відповісти на пропозиції товаришів: “Veux-tu du poisson?”. “Non, je ne veux pas de poisson, je veux des bonbons”. “Tu veux de la salade de viande?”. “Non, je ne mange pas de salade, je veux de la limonade!”. “Préfères-tu de la soupe de poisson ou de fromage?”. “Je préfère d’une grande tarte aux pommes.” Він або погоджується, або ні.

Числівники можна закріпити за допомогою вправи, де студенти обговорюють ціни на певні продукти у Франції або згадують дати, пов’язані з історією Франції. Наприклад: “Combien coûte 1 kg de pommes de terre en France?”. “En France 1 kg de pommes de terre coûte de 0,76 à 1,22 euros”. “Connaissez-vous ces dates? – 1789, 1939–1945, 1992”. “La Révolution française a commencé en 1789 avec la convocation des États généraux et la prise de la Bastille. La Croix de guerre 1939–1945 est une décoration militaire française destinée à distinguer des personnes (civiles et militaires), des unités, des villes ou des institutions ayant fait l’objet d’une citation pour fait de guerre au cours de la Seconde Guerre mondiale. Le 79e Tour de France se tient du 4 juillet au 26 juillet 1992 sur 21 étapes pour 3 983 km”.

Жіночий рід прикметників можна закріпити за допомогою вправи, де студенти говорять про свої смаки, але не називають предмета, а слухачі повинні здогадатися, про що йде мова. Наприклад: “Je l’aime petite, ronde, exacte, chère, suisse”. “C’est une montre!”. “Je l’aime grande, claire, bien aérée, bien éclairée, carrée, avec 10 tables, 10 chaises, un tableau noir...”. “C’est une salle d’ études”. “Je l’aime froide, rose, pas trop sucrée, mousseline, avec de la confiture...”. “Tu aimes la glace?” (умова: слова повинні бути жіночого роду).

Займенники являють собою непрямий додаток і закріплюються у вправах, де конструкції дієслів у французькій мові збігаються з українськими або не збігаються. Наприклад: Je le connais (Я його знаю) / Je le sais (Я це знаю), але Aider quelqu’un (допомагати комусь). Donc, quelqu’un ou à quelqu’un: parler, proposer, attendre, téléphoner, dire bonjour, aider, comprendre etc.

Останній етап підводить студента до самостійного створення письмового тексту і може включати в себе низкуструктуруючих вправ. Прикладом такого типу вправ є, наприклад, використання “Шести питань” (французькою мовою: “Six questions”). До “Шести питань” відносяться: хто? (qui?), що? (que?), коли? (quand?), де? (où?), як? (comment?), чому? (pourquoi?). Відповіді на ці шість основних запитань утворюють звичайно логічну основу для створення письмового тексту [2, с. 68].

Таким чином, ці вправи, які мають кінцевою метою підготовку студентів до ефективного самостійного написання тексту іноземною мовою, виглядають як шлях від слова до речення і, нарешті, до тексту.

Висновки. Письмова мова – це спосіб вираження думок у графічній формі. Це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, при якому людина записує слова для передачі іншим. Письмо розглядається як важливий за-

сіб у вивченні мови: воно допомагає міцному засвоєнню мовного матеріалу (лексичного та граматичного) і формуванню навичок читання й усного мовлення. Письмова форма спілкування у сучасному суспільстві виконує важливу комунікативну функцію, що змінює ставлення до письма та навчання студентів умінь висловлювати свої думки в письмовій формі. Письмо як мета навчання наявне в програмах для всіх типів навчальних закладів, на всіх етапах навчання іноземній мові. Письмові тренувальні вправи і контрольні роботи знаходять широке застосування при освоєнні лексики та граматики. Наведені вище можливості є тільки окремими прикладами вправ, які мають на меті підготувати студента до виконання конкретних завдань для розвитку його письмових навичок. Використання цих вправ допоможе ефективно розвивати письмову компетенцію студентів, що, безумовно, вплине на процес навчання іноземній мові в цілому.

Таким чином, значення письма у навчанні іноземної мови велике, бо воно дає змогу зберегти мовні фактичні знання, служить надійним інструментом мислення, стимулює говоріння, слухання та читання іноземною мовою.

Список використаної літератури

1. Аблам С. К вопросу об интерференции и транспозиции умений и навыков родного языка при обучении иноязычной речи учащихся V–VIII классов средней школы / С. Аблам // Взаимодействие языков в процессе обучения. – Вильнюс : Наука, 2006. – С. 79–81.

2. Аврорин В. Двуязычие и школа / В. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 2008. – С. 49–69.

3. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова. – М. : Просвещение, 2008. – 113 с.

4. Шахмаев Н.М. Технические средства обучения / Н.М. Шахмаев. – М. : Просвещение, 2003. – 134 с.

Маслюк Л.П. Развитие коммуникативной компетенции в письменной форме в процессе изучения иностранного языка

В статье определены подходы к разработке упражнений при обучении письменной речи на иностранном языке. Охарактеризованы общие формы и методы целенаправленного развития письменной компетенции у студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковые и фонетические знания, письменная речь, письменное изложение, ассоциограмма.

Masliuk L. Development of communicative competence in written form during the foreigm language learning

In the article the approaches to working out the exercises in the process of writing teaching in a foreign language are determined. The general forms and methodsof purposeful development of the student written competence are characterized.

Key words: the communicative competence, language and phonetic knowledge, written speech, written statement, associogram.

УДК 373.21

Н.Є. МІЛЬКО

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті подано структуру, критерії та показники рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі. Автор наводить дані, що були отримані під час експерименту.

Ключові слова: міжкультурний діалог, майбутній учитель іноземної мови, готовність до професійної діяльності.

Системні зрушення в освітній галузі на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлюють необхідність розробки та використання нових освітніх стратегій. Якщо раніше педагоги і науковці орієнтувались на формування знань, умінь і навичок homo educandus, то зараз освіта націлена на її розвиток і саморозвиток, на формування вміння особистості жити в умовах полікультурного світу, бути здатною до самоорганізації та самореалізації своїх потенціальних можливостей і природних задатків.

Треба зазначити, що діалог як спосіб осягнення світу, мислення, відносин із людьми був і є предметом ґрунтовних досліджень науковців (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Оконь, В. Табачковський, С. Шендрік та ін.), які довели актуальність діалогу, що зумовлюється процесом глобалізації, взаємозалежністю людей, що зростає. Останні дисертаційні роботи щодо необхідності побудови діалогу вчителем у навчально-виховному процесі належать таким авторам, як: Н. Ананьєва, Г. Салащенко, Г. Токмань та ін. [1–3]. Разом з тим, у сучасній педагогічній теорії та практиці спостерігаються суперечності, головною серед яких у контексті нашого дослідження є суперечність між визнанням необхідності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови реалізації педагогічних умов щодо розвитку їхньої готовності до організації міжкультурного діалогу та безсистемним характером проведення такої роботи у навчальному процесі ВНЗ. Така суперечність дає змогу визнати значущість проведення експериментальної роботи із вчителями іноземної мови за допомогою визначення нами рівнів, критеріїв і показників їхньої готовності до організації міжкультурного діалогу, що є ***метою статті.***

Нами було виділено й уточнено оцінні критерії та показники готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Критеріями готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу виступили: ціннісно-когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-комунікативний.

Певні критерії дають змогу з’ясувати особливості розвитку готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу та найсуттєвіші її зміни у студентів спеціальності “Іноземна мова” у навчально-виховному процесі ВНЗ на основі порівняння з результатами дослідження зі студентами інших спеціальностей. Охарактеризуємо показники за кожним критерієм.

Показниками ціннісно-когнітивного критерію виступили: спроможність студентів до виявлення емпатії та толерантності, поваги до інших культур, бажання орієнтуватись у майбутній професійній діяльності на інтереси іншого; сформованість теоретичних понять щодо організації міжкультурного діалогу на заняттях із іноземної мови та у позанавчальний час; розвинутість рефлексії у засвоєнні цінностей інших культур.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію виступили: наявність прагнення до організації міжкультурного діалогу; зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання; наявність позитивної мотивації щодо знаходження компромісу у вирішенні спірних питань, що зумовлені різними культурними цінностями.

Діяльнісно-комунікативний критерій вимірюється за такими показниками, як вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва та спільного вирішення питань; вміння забезпечувати змістову основу міжкультурного діалогу, підготовляти учнів до обговорення предмета міжкультурного діалогу на практиці, вміння планувати процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях з іноземної мови й поза ними; вміння застосовувати на практиці навички міжкультурної комунікації за допомогою комунікативних вмінь (наявність контактноналагоджувальних засобів спілкування; використання невербальних засобів спілкування; використання форм мовленнєвого етикету з урахуванням особливостей інших культур).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу та програмові вимоги, ми дійшли висновку, що рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу має визначатися: правильністю, точністю виконання завдань, активністю, самостійністю, позитивною мотивацією (установкою на досягнення бажаного результату), наявністю стійкої уваги, інтересу та розуміння під час виконання завдань.

Залежно від способу виконання й оцінки спеціальних завдань рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу ми оцінювали за трьома критеріями: високий, середній, низький. Критерії, кількісні та якісні показники виконання спеціальних тестових завдань та адаптованих нами методик полягли в основу виділення характеристики рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

Високий рівень. Студент легко входить у контакт, уміє слухати та розуміє співрозмовника – представника іншої культури, виявляє емпатію й толерантність, повагу до представника іншої культури. Активний, виявляє стійке бажання орієнтуватись у майбутніх професійній діяльності на інтереси представників різних культур. Розуміє й адекватно використовує теоретичні поняття щодо організації міжкультурного діалогу під час навчання. Рефлексійний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння цінностей інших культур характеризується гармонійністю, студент здатний сприймати та засвоювати цінності іншої культури. Студент прагне організовувати різні види міжкультурного діалогу як під час проходження активної практики у школі, так і разом із оточення, виявляє зацікавленість у сприйнятті особливостей

чужорідних культур як загальнолюдського надбання. Для вирішення спірних питань, котрі виникають на основі різних культурних цінностей у студента, що знаходиться на високому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, простежується позитивна мотивація. Під час вирішення практичних завдань студент демонструє вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва; в процесі роботи на практиці у школі розкриває спроможність до забезпечення змістової основи міжкультурного діалогу, вміє підготовляти учнів до обговорення предмета міжкультурного діалогу. Студент розуміє важливість проведення організаційної роботи з учнями за допомогою системного підходу та будує процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях з іноземної мови й поза ними. На практиці у школі студент демонструє вміння застосовувати навички міжкультурної комунікації на уроках іноземної мови за допомогою контактноналагоджувальних засобів спілкування, використання невербальних засобів спілкування та форм мовленнєвого етикету з урахуванням особливостей інших культур.

Середній рівень. Для студента, що знаходиться на цьому рівні, характерна менш виражена контактність, у спілкуванні бере участь частіше за ініціативою інших. Емпатію та толерантність, повагу до представника іншої культури виявляє, але часом ці прояви є нестабільними. Студент виявляє бажання орієнтуватись у майбутній професійній діяльності на інтереси представників різних культур, але це бажання не завжди є стійким. Під час навчання студент розуміє важливість теоретичних понять щодо організації міжкультурного діалогу, але не завжди їх використовує. Рефлексійний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння цінностей інших культур у студента на середньому рівні не завжди гармонійно співвідноситься, але в цілому студент середнього рівня здатний сприймати та засвоювати цінності іншої культури за допомогою роз'яснень викладача. Студент середнього рівня прагне організовувати різні види міжкультурного діалогу під час проходження активної практики у школі, але у спілкуванні з оточенням – представниками інших культур, ці вміння не використовує. Зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання характеризується нестабільністю. У вирішенні спірних питань, котрі виникають на основі різних культурних цінностей у студента, що знаходиться на середньому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, загалом простежується позитивна мотивація, але інколи спостерігається пасивність. Під час вирішення практичних завдань на заняттях з іноземної мови студент за допомогою викладача може продемонструвати вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва. Протягом практики у школі достатньо розкриває спроможність до забезпечення змістової основи міжкультурного діалогу, але підготовка учнів до обговорення предмета міжкультурного діалогу відбувається час від часу. В цілому студент розуміє важливість проведення організаційної роботи з учнями за допомогою системного підходу, але побудова процесу навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях з іноземної мови й поза ними відбувається досить повільно. Студент, що знаходиться на середньому рівні готовності до органі-

зації міжкультурного діалогу, під час практики у школі демонструє вміння застосовувати навички міжкультурної комунікації за допомогою контактноналагоджувальних засобів спілкування, використання невербальних засобів спілкування та форм мовленнєвого етикету з урахуванням особливостей інших культур, але допускає змістові та смислові помилки, використання навичок міжкультурної комунікації у різних контекстах є обмеженим, наявні незначні порушення.

Низький рівень. Для студента характерні складність налагодження контакту із представниками інших культур і неможливість самостійного виконання завдань. Студент не активний, має нестійкий інтерес до інших культур. Має труднощі у прояві толерантного ставлення та емпатії до чужорідної культури. Студент майже не виявляє бажання орієнтуватись у майбутній професійній діяльності на інтереси представників різних культур. Розуміння важливості теоретичних понять щодо організації міжкультурного діалогу обмежене. Студент має завищений або занижений рефлексивний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння інших культур. Прагнення до організації міжкультурного діалогу не стійке, зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання майже не виявляється. Студент має мотивацію щодо знаходження компромісу у вирішенні спірних питань, що зумовлені різними культурними цінностями, але його мотивація ситуативна, характеризується слабкістю. Вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва та спільного вирішення питань відсутнє, як і вміння забезпечувати змістову основу міжкультурного діалогу, підготовляти учнів до обговорення предмета міжкультурного діалогу на практиці. Студент не демонструє вміння планувати процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях з іноземної мови й поза ними, спроможність до застосування на практиці навичок міжкультурної комунікації за допомогою комунікативних вмінь із урахуванням особливостей інших культур слабка, характеризується наявністю помилок. Студент, що знаходиться на низькому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, потребує значної уваги з боку викладача.

Враховуючи це, нами було проведено перевірку достовірності висунутих теоретичних положень щодо наповнення конкретним змістом педагогічних умов розвитку готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Це такі умови: створення дидактико-комунікативного середовища у навчально-виховному процесі ВНЗ і поза ним; збагачення змісту дисциплін для спеціальності “Іноземна мова”, зокрема, впровадження для вчителів іноземної мови додаткового матеріалу щодо видів міжкультурного діалогу у зміст семінарських занять і занять із самостійної роботи з курсів “Історія педагогіки”, “Педагогіка”; запровадження спецкурсу “Організація міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи”; залучення студентів у міжкультурну взаємодію в процесі вивчення іноземної мови та під час організації педагогічної практики у школі.

Експериментальне дослідження показало такі результати. Так, під час обстеження студенти експериментальної групи в цілому розуміли той факт, що в основі кожної культури лежить система цінностей і норм, котра об'єднує людей за певними ознаками. У зв'язку із цим оцінювання кожної культури відбувалося ними тільки з позиції їх власних норм і цінностей. Студенти експериментальної групи показали здатність ставити себе на місце інших, були націлені на осягнення цінностей, інших культур, що вивчалися на заняттях. Також дослідження показало, що студенти експериментальної групи готові прогнозувати та розпізнавати соціокультурні проблеми, які призводять до нерозуміння, але вони намагалися уникати надмірної гіперболізації як позитивного у своїй культурі, так і негативного в іншій. Тривожним фактом є те, що частка опитуваних нами студентів сприймає й оцінює іншу культуру та поведінку їх представників крізь призму власної культури, яка розцінюється як єдина правильна. Це, на нашу думку, характеризується тенденцією до недостатнього усвідомлення важливості інших культур, схильності до конфліктів, відсутністю чіткої системи гуманістичних ціннісних орієнтацій або заміни їх на інші.

Висновки. Результати проведеного нами експериментального дослідження свідчать про необхідність у створенні спеціальних умов реалізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до міжкультурного діалогу. На це спрямоване наше подальше дослідження.

Список використаної літератури

1. Ананьєва Н.В. Організаційно-педагогічні засади діяльності полілінгвістичної гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Ананьєва ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 22 с.

2. Салащенко Г.М. Дидактичні умови організації навчального діалогу "вчитель-учень" у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Г.М. Салащенко ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.

3. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Г.Л. Токмань ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 42 с.

Милько Н.Е. Экспериментальное исследование развития готовности будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога в учебно-воспитательном процессе

В статье представлена структура, критерии и показатели уровней готовности будущих учителей иностранного языка к организации межкультурного диалога в учебно-воспитательном процессе. Автор раскрывает данные, которые были получены в ходе эксперимента.

Ключевые слова: межкультурный диалог, будущий учитель иностранного языка, готовность к профессиональной деятельности.

Milko N. Experimental study of readiness for future foreign language teachers in the organization of intercultural dialogue in the educational process

The article presents the structure, criteria and indicators of levels of future teachers of foreign languages in the organization of intercultural dialogue in the educational process. The author reveals the data that were obtained during the experiment.

Key words: intercultural dialogue, future teachers of foreign languages, ready for occupation.

УДК 378.637:004.032.6

Г.О. МОРОХОВ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційне середовище, мультимедіа, професійна підготовка, менеджери організацій.

Сьогодні одним із визначальних принципових завдань професійної підготовки майбутніх менеджерів організації у ВНЗ є формування фахівця-менеджера, здатного жити та працювати в умовах “інформаційного суспільства”. Готовність до застосування засобів мультимедіа в умовах “інформаційного суспільства” передбачає, що кожен менеджер організації повинен уміти використовувати бази даних і засоби інформаційного обслуговування, розуміти різні форми та способи подання даних у вербальній, графічній і числовій формах, знати про існування загальнодоступних джерел інформації та вміти ними користуватися, робити оцінювання й обробку наявних у нього даних із різних точок зору, вміти аналізувати й обробляти статистичну інформацію, використовувати та подавати наявні дані засобами мультимедіа при вирішенні поставлених завдань.

Останніми роками інтенсивно досліджується проблема створення й ефективного використання освітніх інформаційних ресурсів, під якими розуміється сукупність навчальних матеріалів і засобів доступу до них, забезпечена методикою їхнього використання в навчальному процесі. Вирішенню зазначеної проблеми присвячено праці А. Андрєєва, Г. Бєляєва, В. Бикова, С. Деряби, М. Жалдака, Ж. Зайцева, О. Ільченко, Є. Марченко, Н. Морзе, Є. Ракітіної, О. Соколова та ін. У низці публікацій (В. Беспалько, М. Булгаков, Т. Воронова, А. Іванніков, В. Солдаткін, О. Тихонов) висвітлено науково-методичні основи проектування освітніх ресурсів. Окремі аспекти цієї проблеми розглянуто у дисертаційних роботах Н. Волкової, В. Заболотного, О. Іваницького, Є. Комаревцева, А. Недобой, М. Прокоф’єва, Н. Сосницької, Н. Стучинської та ін. Педагогічний аспект питання зумовлений необхідністю визначення тих умов, які найбільшою мірою сприяють реалізації найважливіших цільових установок застосування сучасних інформаційних технологій як засобу освітньої та професійної діяльності майбутніх менеджерів організації. Проте вивчення феномену професійного та навчального застосування засобів мультимедіа показало недостатню розробленість із позицій теорії та методики професійної освіти проблеми обґрунтування педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов ефективного формування знань, умінь, навичок і компетенцій, пов'язаних із застосуванням засобів мультимедіа у професійній діяльності майбутніх менеджерів організації у рамках навчально-виховної роботи ВНЗ.

Під педагогічними умовами формування готовності майбутнього менеджера організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних передумов, необхідних для створення цілеспрямованого навчально-виховного процесу, що забезпечує необхідну і достатню підготовку менеджера до цієї діяльності [2].

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження [1–4], вивчення особливостей професійної діяльності фахівців-менеджерів, аналізу роботи професійних навчальних закладів із підготовки менеджерів, власного педагогічного досвіду як викладача вищої школи, експертних висновків менеджерів-професіоналів була виявлена така сукупність педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів організації до використання у професійній діяльності засобів мультимедіа-:

1) самоактуалізація потреби в оволодінні засобами мультимедіа на основі усвідомленої орієнтації студента на професію менеджера;

2) створення комфортного інформаційно-освітнього середовища;

3) введення в навчальний процес фахової підготовки майбутніх менеджерів інтегративного спецкурсу "Засоби мультимедіа у професійній діяльності менеджерів організації";

4) моделювання управлінських ситуацій у системі навчальної та позанавчальної діяльності майбутнього менеджера;

5) розвиток комп'ютерно-орієнтованого мислення як основи ефективного й осмисленого застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності сучасного менеджера організації.

Розглянемо ці педагогічні умови більш детально.

Самоактуалізація потреби в оволодінні засобами мультимедіа на основі усвідомленої орієнтації студента на професію менеджера.

Використання можливостей засобів мультимедіа у професійній діяльності може бути ефективним лише за постійної потреби майбутніх фахівців у використанні засобів інформаційних технологій. Тобто, якщо ми хочемо, щоб використання засобів мультимедіа стало звичним і ефективним у професійній діяльності майбутнього менеджера організації, ми повинні сформувати в нього відповідну потребу.

Для встановлення чинників, що впливають на мотивацію активного застосування майбутніми менеджерами засобів мультимедіа, було проведено відповідне дослідження на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (див. рис.).

Було виявлено три групи студентів з різним рівнем потреби у застосуванні засобів мультимедіа у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Як видно з рисунка, серед першокурсників майже третина студентів має низький рівень елементарної комп'ютерної грамотності, тоді як 15% студентів мають високий рівень. У зв'язку із цим викладачі курсу "Інформатика", а також викладачі спеціальних дисциплін, які використовують на своїх заняттях

комп'ютерні технології, зазнають певних труднощів. З одного боку, є небезпека непотрібних повторів у навчанні деяких студентів, але, разом із тим, необхідне заповнення прогалин шкільної освіти з оволодіння елементарною комп'ютерною грамотністю в іншої категорії студентів. Таким чином, необхідний диференційований підхід до навчання студентів.

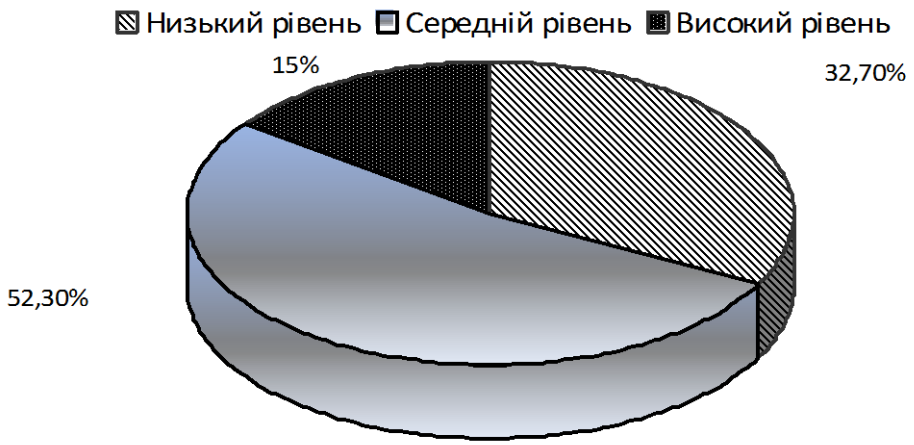

Рис. Розподіл студентів за рівнями комп'ютерної грамотності

Анкетування першокурсників показало, що далеко не всі студенти готові до вивчення інформаційно-комунікаційних технологій і застосування засобів мультимедіа (не готові – 32,7%), причому, більша їх частина недооцінює важливість системної комп'ютерної грамотності для фахівця в галузі менеджменту (68%).

Таким чином, активне використання засобів мультимедіа як у освітній, так і майбутній професійній діяльності стримує відсутність несформованої в процесі індивідуального розвитку природної потреби. З'ясувалося, що на активне використання студентами засобів мультимедіа мають стримувальний вплив такі чинники:

– відсутність особистісної спрямованості на використання комп'ютерної техніки;

– низький рівень інформаційної культури студента;

– недостатнє науково-педагогічне, програмно-технічне та науково-методичне забезпечення;

– психологічна неготовність працювати в комп'ютеризованому середовищі;

– вплив комп'ютера на здоров'я (зміни з боку серцево-судинної та нервової систем, значне збільшення зорового навантаження та ін.).

Залежно від виявлених чинників будується система формування потреби студентів використовувати засоби мультимедіа у професійній діяльності. До основних складових формування потреби можна віднести змістовний, мотиваційний та організаційний компоненти.

Змістовний компонент включає:

– розробку адаптивних навчальних програм, що забезпечують підготовку студентів і стимулюють їх до використання засобів мультимедіа у навчальній, а потім і в професійній діяльності;

– створення освітніх баз даних на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, що містять наукову, методичну, психологічну, технічну, довідкову літературу, змістовну навчальну інформацію різного виду, програмне забезпечення різного типу та інші матеріали.

Мотиваційний компонент пов'язаний зі створенням умов, що сприяють подоланню внутрішніх бар'єрів, перебудові свідомості студента, його психологічній готовності працювати в комп'ютеризованому середовищі, підвищення рівня підготовки студента в галузі використання засобів ІКТ [1]. Це досягається за рахунок формування установки, інтересу, сильної мотивації, підвищеній активності студентів у використанні ІКТ у своїй діяльності. Дослідження показало, що потреба студентів використовувати засоби мультимедіа повинна приносити їм задоволення, не викликати значних зусиль з організації занять із комп'ютерною підтримкою.

Організаційний компонент пов'язаний із питаннями професійної підготовки майбутніх менеджерів організації з урахуванням рівня сформованої внутрішньої потреби (ціннісної орієнтації) і чинників, що впливають на активне застосування засобів мультимедіа в самоосвіті.

Створення комфортного інформаційно-освітнього середовища.

Ефективна підготовка майбутнього менеджера організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності можлива за умови створення інноваційного інформаційно-освітнього середовища (далі – ІОС), що базується на таких положеннях:

1. Інноваційне ІОС містить ціннісно-цільовий, програмно-методичний, інформаційно-знаннєвий, комунікаційний і технологічний блоки та поєднує сукупність мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів.

2. Розробка теоретико-методичних основ створення інноваційного ІОС повинна здійснюватися за допомогою принципів інтерактивності, нелінійності інформаційних структур і процесів, комбінованого використання різних форм, інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій навчання, комплексного використання гетерогенних комп'ютерних засобів. Названі принципи реалізуються не тільки в змісті мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів, а й у методиці їх використання.

Інноваційність інформаційно-освітнього середовища у підготовці майбутнього менеджера організації до застосування засобів мультимедіа забезпечується за умови входження до складу мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів таких компонентів: а) інтерактивних навчальних курсів, які містять підбірку навчально-методичних матеріалів у Word та PDF, систему презентацій у PowerPoint, навчальні комп'ютерні програми різного типу та навчальні відеоматеріали; б) професійної сторінки викладача для колег, студентів, випускників та абітурієнтів у соціальних мережах; в) інтернет-платформи на сайті університету; г) комп'ютерних засобів і засобів мультимедіа з доступом до мережі вищого ВНЗ та Інтернету.

В умовах ІОС засоби мультимедіа розширюють можливості викладачів у частині управління процесом навчання та використання навчально-

методичних ресурсів, які недосяжні в традиційній системі професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, забезпечують їх успішне просування в навчанні, в їх професійно-особистісному саморозвитку [2; 4]. Впровадження в навчальний процес інноваційних технологій навчання дає змогу подавати теоретичні матеріали в електронному вигляді, на лекціях основна увага приділяється обговоренню проблемних питань професійного змісту, на семінарах і практичних заняттях викладач (а під час самостійної роботи – навчальна програма) ставить перед студентами творчі завдання, націлюючи їх на пізнавальну діяльність пошуково-дослідницького типу, в процесі якої майбутні менеджери працюють з алгоритмами вирішення виробничих завдань. При цьому застосування викладачем таких методів активізації творчих здібностей, як мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз та інші в режимі віртуального семінару із застосуванням засобів мультимедіа, дає змогу кожному студенту розкрити свої можливості, сприяючи тим самим усвідомленню себе, своїх розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей у своїй навчальній діяльності [2]. Для підготовки до занять майбутній менеджер може використовувати електронні навчально-методичні матеріали, представлені у створеному у виші ІОС, отримати доступ до електронних каталогів бібліотек, до баз даних і електронних підручників, самоорганізуючи таким чином свою індивідуальну освітню діяльність. Готуючись до заліків або до іспитів, майбутній менеджер зможе отримати нові знання, вміння та навички, а також закріпити і поглибити наявні, розвиваючи власну здатність використовувати засоби мультимедіа у процесі такої підготовки.

Введення в навчальний процес фахової підготовки майбутніх менеджерів інтегративного спецкурсу "Засоби мультимедіа у професійній діяльності менеджерів організації".

З метою підготовки майбутнього менеджера організації до прискореної адаптації в умовах фахової практичної діяльності за змістом і характером діяльності спецкурс має соціально-професійний орієнтувальний характер.

Соціально-професійна орієнтація – це характеристика суб'єктивної схильності до певної діяльності, вона детермінується престижем цієї професійної ролі, усвідомленням фахівцем суспільно значущих професійних цілей і необхідністю бути конкурентоспроможним на ринку праці. Сформованість професійної орієнтації майбутнього менеджера організації – одна із провідних характеристик його активної життєвої позиції, тісно пов'язана з практичним залученням до професії. Кожна контекстна ситуація, контекстна модель ставить перед студентами нові проблеми, вимагає уточнення конкретних цілей і завдань діяльності організації та її персоналу, вибору рішень, визначення необхідних методів впливу. Вирішуючи типові контекстні проблеми, студент накопичує професійний досвід.

Контекстне навчання являє собою моделювання і структури, і процесу діяльності організації та її персоналу, включаючись в який видозмінюються, вдосконалюються всі учасники цієї пошуково-творчої діяльності. Тому така змістова й організаційна структура спецкурсу дала змогу підсилити не тільки когнітивний компонент мультимедійної підготовки майбутнього мене-

джера організації, а й створила можливості для порівняння, узагальнення як власного професійного досвіду студентів, набутого як на заняттях з інформатики та споріднених дисциплін, так і під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін та в процесі виробничої практики. Змістове та практичне забезпечення інтегративності фахової підготовки майбутнього менеджера організації в межах спецкурсу реалізувалося через застосування діяльнісного підходу до процесу формування готовності майбутнього менеджера організації застосовувати засоби мультимедіа.

Діяльнісний підхід до підготовки майбутнього менеджера організації полягає у здійсненні студентами інтегративної діяльності, що визначається повнотою свого змісту в процесуальному та змістовому аспектах (постановка цілей застосування засобів мультимедіа – проектування технологічного ланцюга застосування мультимедіа, реалізація проекту, результати) і у видовому аспекті, адже у ній повинні бути досить повно подані пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, перетворювальна та комунікативна діяльності.

Моделювання управлінських ситуацій в системі навчальної та позанавчальної діяльності майбутнього менеджера.

Сучасні підприємства вимагають все більшої оперативності у період швидких змін на ринку, коротшого циклу обігу продукції та послуг, мінливості споживчого попиту, важлива фундаментальність бази для прийняття стратегічних рішень і контроль над їх виконанням. Традиційні паперові носії інформації слугують явним бар'єром на шляху впровадження передових технологій управління. У зв'язку із цим використання сучасних методів збору, обробки, зберігання, аналізу та подання інформації для управлінських рішень є одним із найважливіших важелів розвитку бізнесу. З інформаційної точки зору стрижнем управління підприємством є система додатків підготовки прийняття рішень. Спеціалізоване програмне забезпечення становить інформаційну підтримку оперативних можливостей і комфортних умов для прийняття менеджерами обґрунтованих рішень, відповідних завданням підприємства, а також його стратегічним і тактичним цілям.

Ефективною формою підготовки майбутнього менеджера організації до застосування засобів мультимедіа в рамках спецкурсу було моделювання управлінських ситуацій у діяльності організації та застосування вищезазначених засобів у процесі їх вирішення.

Ми виділили такі проблеми, з якими стикаються молоді менеджери – випускники вишів:

– відсутність практичних навичок управління, тобто відсутність найбільш надійного прогнозу управлінських рішень;

– наявність розрізнених знань у галузі застосування інформаційно-комунікаційних технологій і невміння комплексно та своєчасно застосовувати засоби мультимедіа-;

– нераціональна організація праці та використання робочого часу.

Подібна ситуація пов'язана з тим, що вища освіта пронизана теоретичною спрямованістю та відсутністю практичного досвіду студентів. Вирішення цієї проблеми полягає в підвищенні практичної спрямованості

навчання за допомогою традиційних методів (організації більшої кількості практичних занять студентів, проведення ділових ігор, розбору реальних кейс-ситуацій, запрошення на заняття фахівців-практиків для проведення пізнавальних бесід, виконання самостійних, курсових, лабораторних і випускних кваліфікаційних робіт із конкретних замовлень підприємств, проходження виробничої практики) та сучасних форм роботи (організації проектної діяльності та розвитку студентського бізнесу, поєднання навчання студентів з роботою за обраною спеціальністю, індивідуального підходу викладачів до працюючих студентів).

Підбиваючи підсумок відзначимо, що необхідною педагогічною умовою є моделювання у навчальній діяльності майбутніх менеджерів управлінських ситуацій, максимально наближених до практики.

Розвиток комп'ютерно-орієнтованого мислення як основи ефективного й осмисленого застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності сучасного менеджера організації.

Особливу увагу при організації освітнього процесу потрібно приділяти розвитку комп'ютерно-орієнтованого мислення менеджера-професіонала, що працює в інформаційному суспільстві.

На наш погляд, комп'ютерно-орієнтоване мислення менеджера – це сукупність способів і процес вирішення професійних завдань управління, які передбачають підбір оптимальних мультимедійних засобів, а також побудову алгоритму їх використання для досягнення найкращого результату.

Формування комп'ютерно-орієнтованого мислення майбутнього менеджера організації як основи для підготовки до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності, можливе за умови варіативності навчальної діяльності студентів. Цей процес є ефективним, якщо він здійснюється безперервно і поетапно на всіх курсах. На молодших курсах студенти освоюють сукупність знань, умінь і навичок, на основі яких надалі формуються основні професійні вміння. Оволодіння засобами мультимедіа на цих курсах відбувається в рамках вивчення дисципліни "Інформатика". Необхідно проводити диференціацію змісту освіти з інформатики з урахуванням специфіки менеджменту. При розробці адаптивних навчальних програм, наприклад з дисципліни "Інформатика", необхідне включення в неї варіативних компонентів, що враховують специфіку спеціальності "Менеджмент організації". Так, наприклад, до програми цієї дисципліни для майбутніх менеджерів ми включили вивчення інформаційно-пошукових систем "Гарант" і "Консультант Плюс", розвиваючи таким чином знання по базах даних. Необхідність включення до загального курсу "Інформатика" варіативних компонентів зумовлена тим, що оволодіння студентами вміннями та навичками роботи з комп'ютерними технологіями можливе лише при усвідомленні особистої значущості оволодіння цими вміннями.

Висновки. На основі проведених досліджень обґрунтовано такі педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності: самоак-

туалізація потреби в оволодінні засобами мультимедіа на основі усвідомленої орієнтації студента на професію менеджера; створення комфортного інформаційно-освітнього середовища; введення в навчальний процес фахової підготовки майбутніх менеджерів інтегративного спецкурсу “Засоби мультимедіа у професійній діяльності менеджерів організації”; моделювання управлінських ситуацій у системі навчальної та позанавчальної діяльності майбутнього менеджера; розвиток комп’ютерно-орієнтованого мислення як основи ефективного й осмисленого застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності сучасного менеджера організації.

Основними напрямами продовження дослідження є розробка навчально-методичного забезпечення реалізації кожної із виділених педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Мадзігон В.М. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка / В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2010. – № 3 (83). – С. 3–6.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

3. Рупасов Н.Ю. Интернет-технологии как социальный механизм взаимодействия субъектов образования в развитии регионального университета : дис. … к. с. н : 02.00.04 / Николай Юрьевич Рупасов. – Екатеринбург, 2004. – 152 с.

4. Федотова Е.Л. Формирование готовности студентов к использованию информационно-компьютерных технологий в профессиональной деятельности : дис. … к.п.н. : 13.00.08 / Елена Леонидовна Федотова. – Москва, 2007. – 230 с.

Морохов Г.О. Педагогические условия формирования готовности будущих менеджеров организации к применению средств мультимедиа в профессиональной деятельности

В статье обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих менеджеров организации к применению средств мультимедиа в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, информационная среда, мультимедиа, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

Morokhov G. Pedagogical conditions of formation of the students-managers of organizations ready to use multimedia in their professional activities

This article focuses on the rationale of pedagogical conditions of formation of the students-managers of organization, which should be ready to use multimedia resources in their professional activities.

Key words: pedagogical conditions, information environment, multimedia, training, management of organization.

УДК 378.371

О.В. МОЛЧАНЮК, І.В. ПОЛЯКОВА

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті виявлено особливості мотивації професійної діяльності як важливого фактора формування креативності майбутніх учителів.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиватори, креативність, креативна освіта.

Сучасні реалії життя потребують від професійної освіти якісно нового підходу в галузі підготовки майбутнього спеціаліста. Динаміка розвитку суспільства, а також його креативогенність вимагають від вищої школи творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. Це вимагає перегляду методології підготовки майбутніх фахівців.

Проблема формування професійно важливих якостей нині актуалізує педагогів-дослідників, адже треба створити таку модель навчання, завдяки якій можна забезпечити практичну підготовку майбутнього фахівця. І. Бех уважає, що “умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого спеціаліста, який зайнятий даним видом діяльності, з іншого – індивідуальне, внесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності” [1, с. 157].

Н. Ничкало ставить головним завданням професійної підготовки – підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості.

І.І. Драч та І.М. Драч вважають, що у випускника ВНЗ повинні бути сформовані: 1) спрямованість, яку розглядають як складне особистісне утворення, що є потребнісно-мотиваційною сферою людини; 2) моральна стійкість особистості, яка дає змогу їй зберегти психічне здоров’я в умовах несприятливого соціуму; 3) креативність (готовність до творчості), яка виявляється в інтелектуально-творчій ініціативі, широті асоціацій, гнучкості й оригінальності мислення, динамізмі психічних процесів; 4) готовність до продовження освіти, яка включає: переконання у правильному виборі діяльності; мотивацію, яка характеризує позитивне ставлення до обраної професії й об’єкта майбутньої професії на рівні стійких інтересів і нахилів; знання про обрану діяльність; початкові вміння, необхідні для творчого вирішення завдань [2, с. 29].

Отже, підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності – це процес формування комплексу мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які надають йому реальну можливість професійно-особистісного становлення, виявлення його творчої активності; переходу з позицій наслідування (репродуктивного рівня) у позицію творця свого

професійного життя, самого себе як творчої особистості (творчого рівня), співтворця креативного процесу (рівня творчої співпраці).

Необхідними компонентами у формуванні творчої активності є мотиваційний (соціальні, професійні мотиви; мотиви творчого особистісного розвитку), когнітивний (система знань загальної теорії творчості та знання професійного спрямування), операційно-технологічний (комплекс умінь і навичок, що забезпечують ефективність у створенні та функціонуванні творчого процесу і готовність до творчої діяльності особистості). Результатом цього підходу повинно бути формування творчого стилю діяльності майбутнього педагога.

Мета статті – розглянути особливості мотивації професійної діяльності як важливого фактора формування креативності майбутніх учителів.

Теоретичну основу дослідження становлять концепції: креативної освіти (В. Андрєєв, М. Зіновкіна, В. Мадзігон, О. Морозов, С. Сисоєва, А. Сологуб, А. Хутірський, О. Щербакова та ін.), мотивації (Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс).

У психології під терміном “мотив” розуміють не тільки усвідомлену потребу, або предмет потреби, а й проводять ототожнення із власною потребою особистості [4]. До мотиву науковці відносять інстинкти, потяги (у західній психології – драйви), потреби, емоції, установки, ідеали.

“Філософський енциклопедичний словник” визначає “мотив” як рушійну силу, спонукальну дію [9, с. 277].

У психологічному словнику мотив визначається як: 1) спонукання до діяльності, пов’язане із задоволенням потреб суб’єкта; 2) предметно спрямована активність певної сили; 3) матеріальний або ідеальний предмет, що спонукає й визначає вибір напряму діяльності; 4) усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [4].

Згідно із Л. Божович, мотиви можуть виступати як предмети зовнішнього світу, ідей, почуттів і переживань, тобто в усьому, у чому знайшла втілення потреба [4]. Це визначення мотиву поєднує в єдине ціле його енергетичну, динамічну та змістовну сторони.

Загальний системний аналіз мотиваційної сфери особистості дає дослідникам змогу класифікувати мотиви за різними ознаками залежно: а) від характеру участі в діяльності (ступінь розуміння, реальні мотиви, за О. Леонтьєвим); б) від часу (довжини) діяльності (далека або коротка мотивація, за Б. Ломовим); в) від соціальної значущості (соціальні й вузькоособистісні, за П. Якобсоном); г) від факту включеності в саму діяльність, або перебування поза нею (широкі соціальні й вузькоособистісні мотиви, за Л. Божович); д) мотиви певного виду діяльності, наприклад, навчальної діяльності; е) від характеру спілкування (ділові й емоційні, за П. Якобсоном).

Слід зазначити, що відносно поняття “мотив” ширшим є поняття “мотивація”. Мотивацію як педагогічну категорію стали розглядати в

першій третині XX ст., але найбільшого поширення вона одержала в його другій половині.

Як писав Г. Гутман, для розуміння творчої діяльності слід брати до уваги не лише розумові процеси, а й динамічні сили, що приводять ці процеси в дію для винайдення чогось нового. А С. Рамон-і-Кахаль уважав, що дослідника відрізняють від інших людей не особливі інтелектуальні здібності, а його мотивація, що поєднує дві пристрасті: любов до істини і бажання слави [5, с. 25].

На думку Є. Ільїна, мотив – складне психологічне утворення, яке повинен побудувати суб'єкт [4]. У процесі ж виховання і соціалізації особистості формується той будівельний матеріал, який буде у подальшому використовуватися для мотивації тієї чи іншої дії або вчинку. Цим матеріалом є такі особистісні утворення, як інтереси і нахили, моральні принципи, установки та самооцінювання, формування яких є завданням педагогіки. Відповідно, ззовні формуються не мотиви, а мотиватори (і разом із ними – мотиваційна сфера особистості). При цьому мотиваторами або мотиваційними детермінантами Є. Ільїн називає психологічні фактори, що беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та зумовлюють ухвалення людиною рішення, вони стають аргументами прийнятого рішення.

Доцільно виокремити такі групи мотиваторів: моральний контроль (наявність моральних принципів); переваги (інтереси, захоплення); зовнішня ситуація; власні можливості (знання, уміння, якості); власний стан у певний момент; умови досягнення цілей (витрата зусиль і часу); наслідок власної дії, вчинку [4, с. 89].

Важливою функцією викладача у створенні активної пізнавальної діяльності студентів є стимулювання. У його основі лежить дія викладача з розвитку позитивних мотивів навчання.

Мотивація навчання є важливою частиною всієї системи процесу навчання, його функціональною характеристикою. Тому ефективність управління пізнавальною діяльністю студентів залежить від створення педагогічних умов і стимулів, які забезпечують позитивну мотивацію як у студентів, так і у викладача.

Для визначення рівня мотивації запропоновано систему рівнів мотивації, розроблену з використанням ідей деяких дослідників [4]: негативний – негативне ставлення, немає інтересу до вивчення дисциплін; байдужий – немає самостійних цілей; нестійкі мотиви інтересу до зовнішніх результатів навчання; пасивність у нових умовах і ситуаціях; позитивно-аморфний – розуміння, початкове осмислення і досягнення цілей, поставлених батьками; пізнавальний мотив як інтерес до оцінювання викладача; позитивно-пізнавальний – розуміння зв'язку результату зі своїми можливостями; розрізнення своїх здібностей і зусиль у постановці реалістичних цілей з урахуванням своїх можливостей; постановка мети з урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху; позитивно-ініціативний – самостійне визначення мети і за власною ініціативою; постановка гнучких цілей, які

змінюються залежно від ситуації; усвідомлення співвідношення власних мотивів і цілей; постановка нестандартних, перспективних цілей; позитивно-дієвий – досягнення та реалізація всіх видів цілей і доведення діяльності до її завершення; наполегливість у подоланні перешкод і труднощів при досягненні цілей; прагнення розширити коло своїх можливостей.

Із погляду М. Зіновкіної, навчання і виховання майбутнього спеціаліста як творчої особистості у ВНЗ повинно орієнтуватися на його усвідомлене самопізнання та самоорганізацію, самовиховання й саморозвиток, самовдосконалення, самокерування і самоконтроль. При взаємодії педагога зі студентом як суб'єктом навчально-творчої діяльності особливу роль відіграє створення стійкої позитивної мотивації навчання. Позитивна мотивація до матеріалу, що вивчається, визначається інтелектуальною активністю особистості. Зусилля педагога слід спрямувати на створення педагогічних умов, що забезпечують активізацію емоціональності особистості, на стимуляцію усвідомленого інтересу студента до навчання, а також на активність його розумової діяльності. Ефективність цих цілей може здійснюватися шляхом формування та реалізації таких каналів мотивації: перший канал мотивації – поступова індивідуалізація навчання та виховання студента на основі глибокого систематичного вивчення його особистості; другий канал мотивації – пізнавальні інтереси студента, які формуються шляхом синтезу системності, проблемності й алгоритмізації навчання, що спрямовує педагога на поетапне формування структури професійно-творчого потенціалу студента; третій канал мотивації – інтелектуальна активність студента, мобілізуючим фактором підвищення якої є атмосфера доброзичливої співтворчості, демократизму, невимушеності, творчої діяльності, що створена педагогом на заняттях. Це досягається: 1) організацією вільного обміну думками у творчих групах студентів; 2) товариською взаємодопомогою; 3) багатоваріантним розглядом студентами досліджуваної проблеми, вагомий вплив на розвиток інтелектуальної активності має систематичний зворотний зв'язок (контроль і самоконтроль); четвертий канал мотивації – соціальна організація та демократизація навчального процесу. На думку М. Зіновкіної, для втілення цього важливим є створення в навчальних групах творчих мікрогруп на добровільній основі, залежно від побажань студентів і психологічної сумісності, що допомагає продуктивно, творчо працювати в аудиторії та позаудиторний час, дає можливість кожному виявити особисті здібності в навчанні, інтелектуальній пошуковій діяльності й творчому саморозвитку [3, с. 197–199].

Отже, креативна педагогічна освіта визначає таку організацію навчання, виховання і розвитку творчої активності, позитивної мотивації, яка прагне отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового. Студент у ній – один із головних суб'єктів або головних дійових осіб співробітництва і педагогічної фасилітації (сприяння) [2].

М. Прокоф'єва в своїй дисертаційній роботі розробила та науково обґрунтувала теоретичну модель інтегрованої підготовки майбутніх учите-

лів початкових класів. У дослідженні організація педагогічного процесу охоплює умовно декілька етапів навчання, серед яких мотиваційний етап ставить на меті формування спрямованості особи майбутнього фахівця, пов'язаний із систематичним оволодінням новою інформацією психолого-педагогічного характеру, позитивній мотивації навчання, відкритості до нового, готовності до вирішення професійних завдань на інноваційних основах опанування початкового обсягу теоретичних знань [7].

Ю. Старенченко вважає, що для прояву творчих здібностей необхідні своєрідні умови – креативне середовище, що характеризується такими ознаками: оптимальною мотивацією, що припускає середній рівень мотивації досягнення (закон Йоркса – Додсона: максимальна продуктивність діяльності можлива лише при підтримці мотивації досягнення на середньому рівні), а також відсутність мотивації змагання та мотивації соціального схвалення; невимушеними умовами навчального процесу, що визначається відсутністю загрози і примушення, ухваленням і стимулюванням будь-яких ідей, свободою дій і відсутністю критики.

Під час створення творчого продукту (креативному процесі) виділяється ряд обов'язкових стадій: поява нестандартної проблеми та виникнення суперечності між необхідністю і неможливістю її вирішення; зародження і оптимізація мотивації до вирішення завдання; дозрівання ідеї в процесі раціонального відбору і накопичення знань про проблему; логічна "безвихідь", що супроводжується обов'язковою фрустрацією емоційно-вольової сфери особи; осяяння (інсайт) – інтуїтивне прозріння, що виштовхує потрібну ідею в свідомість; експериментальна перевірка ідеї.

Таким чином при різноманітті психологічних теорій креативності існує ряд базових ознак творчої діяльності, впливаючи на які можна тією чи іншою мірою підвищувати продуктивність творчого мислення та розвивати творчі здібності особистості [8].

Важлива для психологічно грамотної організації мотивації навчання орієнтація викладача під час навчання на індивідуальні стандарти досягнень студентів.

Сам викладач повинен являти собою зразок внутрішньо мотивованої діяльності досягнення.

О. Морозов виокремлює чотири способи, за допомогою яких викладачі вишу прагнуть вплинути на ціннісні орієнтації студентів [6]: моралізаторство – щось оголошується хорошим, щось поганим, при цьому використовується будь-який авторитет, на який можна послатися для того, щоб підкріпити свої слова; особистий приклад – викладач прагне діяти відповідно до своїх переконань, сподіваючись, що студенти, які оточують його, вчитимуться на його досвіді та скористаються його прикладом; невтручання – студентам дозволяється поводитися так, як їм хочеться, їх поведінка не коментується, і в неї не втручаються; допомога в проясненні ціннісних орієнтації – студентам допомагають у виборі тих цінностей, які більше відповідають їх цілям, звертаючи увагу скоріше на їх користь і адекватність конкретній ситуації.

Допомога в проясненні ціннісних орієнтації сприяє розумінню студентами власних позицій. Прояснені таким чином ціннісні орієнтації нерідко стають особистими, такими, яким перевага віддається самим студентом; вони мають послідовний і стійкий характер. Проте перш ніж братися за зміну ціннісних орієнтації студентів, викладач повинен усвідомити власні ціннісні орієнтації.

Висновки. Отже, головне завдання мотивації навчання – така організація освітньої діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента.

До умов, необхідних для забезпечення внутрішнього мотивування процесу навчання, слід віднести такі: надання свободи вибору – студент повинен мати можливість вибору вишу, викладача, програми навчання, видів занять, форм контролю; свобода вибору створює ситуацію, коли студент ВНЗ переживає почуття самодетерміації; максимально можливе зняття зовнішнього контролю, мінімізація застосування нагород і покарань за результати навчання, оскільки це послаблює внутрішню мотивацію.

Завдання навчання повинні виходити із запитів, інтересів і прагнення студента. Результати навчання мають відповідати потребам студента і бути значущими для нього. У міру дорослішання у студента формується така важлива потреба, як потреба в структуризації майбутнього. Ступінь вираженості й усвідомленості цієї здатності є одним із показників соціальної і особової зрілості. Необхідно вдало контролювати виникнення цієї потреби й у міру дозрівання особи у неї повинна визначатися життєва перспектива. Таким чином, на вищому рівні формується внутрішня мотивація. У свою чергу, навчання як засіб досягнення мети не потребує зовнішнього контролю. Шлях досягнення життєвої мети повинен бути поділений на дрібніші підцілі з конкретним очевидним результатом. Тоді перехід учасників освітнього процесу до перспективного планування буде менш хворобливим.

Таким чином, прояснення особистих ціннісних орієнтації стає одним із засобів підвищення ефективності педагогічної діяльності, допомагає виробленню стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3–4. – С. 157.

2. Драч І.І. Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ / І.І. Драч, І.М. Драч // Коледжанин. – 2002. – № 1. – С. 28–31.

3. Зиновкина М.М. Педагогическое творчество : модульно-кодовое учеб. пособ. / М.М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2007. – 258 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с. – (Серия “Мастер психологии”).

5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 444, [173] с. – (Серия “Мастер психологии”).

6. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Александр Владимирович Морозов. – М. : РГБ, 2005. – 445 с.

7. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічноі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів – вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / М.Ю. Прокоф'єва ; Південноукраінський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 22 с.

8. Старенченко Ю.Л. Диагностика и активизация творческих способностей : учеб.-метод. пособ. [Электронный ресурс] / Ю.Л. Старенченко // Психология массовой коммуникации. – Ч. I. – Режим доступа: http://dvo.sut.ru/libr/soirl/i136star/3.htm.

9. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Е.Ф. Губский и др.]. – М. : Инфра-М, 1998. – С. 277.

Молчанюк О.В., Полякова И.В. Мотивация профессиональной деятельности как важный фактор формирования креативности будущих учителей

В статье рассмотрено особенности мотивации профессиональной деятельности как важного фактора формирования креативности будущих учителей, определено главное задание мотивации учебы как организации креативной образовательной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности студента.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотиваторы, креативность, креативное образование.

Molchanyuk O., Poliakova I. Motivation of professional activity as important factor of forming of creativity of future teachers

In the article the features of motivation of professional activity are considered as an important factor of forming of creativity of future teachers, a main task motivation of studies as organization of creative educational activity which would be maximally instrumental in opening of internal motivational potential of personality of student is certain.

Key words: reason, motivation, creativity, creative education.

УДК 377.36:37.046

М.О. НАКАЗНИЙ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ (ОЗДОРОВЧИЙ КОМПОНЕНТ)

У статті розглянуто теоретичні аспекти оздоровчого компонента діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, а саме: організація харчування дітей і підлітків; медико-санітарно-епідеміологічні вимоги до оздоровлення дітей і підлітків; формування навичок здорового способу життя; програми психологічних тренінгів; фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова та туристсько-краєзнавча робота педагогічного колективу в умовах функціонування дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: оздоровчий компонент; дитячий заклад оздоровлення та відпочинку; харчування дітей і підлітків; медико-санітарно-епідеміологічні вимоги; фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова, туристсько-краєзнавча робота.

Сьогодні, в період відродження та формування національної освітньо-виховної системи України, актуальною була й залишається проблема оздоровлення дітей і підлітків в умовах функціонування дитячих закладів відпочинку. Виокремлюючи основні напрями діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, слід зосередити увагу на його основних змістових компонентах: виховному, оздоровчому та соціально-психологічному. Виховний компонент розглядає різновид напрямів виховної діяльності; оздоровчий компонент зосереджує увагу на повноцінному харчуванні дітей, дотриманні медико-санітарно-епідеміологічних вимог, фізкультурно-оздоровчій, спортивно-масовій та туристсько-краєзнавчій діяльності; а соціально-психологічний компонент забезпечує дослідження законів і закономірностей психічного життя, розвитку й проявів психічних явищ, механізмів серед дітей і підлітків у тимчасовому колективі.

Метою статті є визначення теоретичних аспектів оздоровчого компонента діяльності дитячого закладу відпочинку. Виходячи із цього ми досліджуємо:

1) організацію харчування дітей і підлітків;

2) медико-санітарно-епідеміологічні вимоги до оздоровлення дітей і підлітків;

3) формування навичок здорового способу життя;

4) програми психологічних тренінгів;

5) фізкультурно-оздоровчу, спортивно-масову та туристсько-краєзнавчу діяльність дітей і підлітків в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Організація харчування дітей і підлітків в умовах діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Відомо, що в оздоровленні суб’єктів оздоровчо-виховного процесу особливе місце відводиться організації харчування дітей і підлітків, що в подальшому сприяє покращенню здоров’я покоління, яке підростає.

По-перше, харчування дітей у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку забезпечує оптимальну потребу дитячого організму у визначених кількостях і співвідношенні злаків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних солей, води.

По-друге, у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку дотримуються режиму харчування з інтервалом не більше ніж чотири години.

По-третє, в закладі оздоровлення та відпочинку забезпечується обов'язкове дотримання співробітниками харчоблоку особистої гігієни; санітарних вимог стосовно приготування їжі; збереження продуктів, що швидко псуються; суворе дотримання встановлених термінів реалізації продуктів харчування, готових страв тощо.

Слід підкреслити, що взаємозалежність між здоров'ям і якістю харчування була відома ще за часів Гіппократа, Демокрита, Цельсія, Галена, пізніше – Ю. Лібиха, М.І. Певзнера, А.А. Покровського, А.М. Уголєва [1] та ін. На особливу увагу заслуговують рекомендації Управління в справах сім'ї та молоді Донецької області державної адміністрації, в яких зосереджено увагу на питаннях організації харчування згідно з Державними санітарними правилами та нормами [2, с. 11–26].

Медико-санітарно-епідеміологічні вимоги до оздоровлення дітей і підлітків.

Медико-санітарно-епідеміологічні вимоги до оздоровлення дітей і підлітків завжди залишаються однією з основних умов функціонування дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, на що вказують: І.М. Коротков, який розглядає дотримання санітарних вимог дітьми, підлітками та працівниками в літньому таборі [3, с. 6–7]; С.М. Вендель, який зосереджує увагу на санітарно-гігієнічних вимогах до організації піонерських таборів, медичному контролі за фізичним вихованням та самообслуговуванням, медичним контролем за харчуванням дітей тощо [4, с. 7–196]; С.Є. Лазарєв, який визначає чотири періоди (підготовчий, організаційний, основний і заключний) організації та вирішення питань лікувально-оздоровчої та профілактичної роботи з дітьми [5, с. 3]; М.П. Гребняк, який розкриває валеологічні основи літнього оздоровлення [6, с. 3–280]; також М.П. Гребняк разом із В.В. Ніколаєнко й О.А. Дмитренко та ін. обґрунтовують інноваційні технології оздоровлення дітей безпосередньо у літніх установах оздоровлення та відпочинку [7, с. 24–26; 8; 9].

Формування навичок здорового способу життя.

Дослідники О.В. Вінда, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, О.П. Коструб, Н.Л. Лук'янова, Н.Ю. Максимова, Н.Б. Підлісна, І.Г. Сомова [10] приділяють особливу увагу формуванню навичок здорового способу життя дітей і підлітків. Необхідною складовою роботи з профілактики тютюнокуріння, алкоголізму та наркоманії є своєчасне виявлення підлітків "групи ризику" та надання їм психолого-педагогічної допомоги. Для цього фахівці, що працюють із дітьми в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку (практичні психологи, педагогічні працівники, лікарі та ін.), повинні мати достатній рівень поінформованості про причини виникнення потягу до тютюну, алкоголю, наркотиків у підлітків і володіти відповідними соціально-психологічними техніками та методами.

Програми психологічних тренінгів.

Пропонуючи сучасні техніки та методи психологічної підтримки дітей і підлітків, О.П. Коструб розробляє програму психологічного тренінгу "Як

стати вільним і любимим (профілактика паління та інших форм поведінки залежності в підлітків 12–16 років)"; О.В. Вінда створює авторську програму психологічного тренінгу "Життя без гачка (профілактика тютюнопаління й інших форм залежної поведінки)", а І.Г. Сомова залучає дітей і підлітків до програми валеологічного тренінгу "Скажемо курінню – НІ!" [10, с. 5].

Фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова та туристсько-краєзнавча діяльність дітей і підлітків в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Не менша увага приділяється дослідниками спортивно-масовій та туристсько-краєзнавчій діяльності дитячого закладу. Так, В.М. Кочашкін акцентує увагу на плануванні й обліку роботи з фізичного виховання [11, с. 268–280]; М.А. Мариняко – на питаннях організаційної роботи; А.А. Костенко та М.А. Мариняко розглядають питання кадрової політики; В.І. Тритиниченко окреслює коло питань організації, змісту, форм і методів роботи із фізичного виховання серед учнів і студентської молоді; Я.Є. Бяльковський розглядає проблему спортивного обладнання; П.І. Погиба та В.В. Маєвський піднімають проблеми пропаганди фізичної культури та спорту; А.К. Зубенко, Ю.Ф. Мамаєва та Г.І. Соков обговорюють питання лікарського контролю [12].

Поряд із цим дослідники акцентують увагу на нових наукових відкриттях щодо вікових закономірностей розвитку фізичних якостей у юних спортсменів [13, с. 6–133]; освітньо-профілактичній роботі в умовах табору [14, с. 192; 15; 16]; дають матеріал для добору ігор та їх проведення на всіх етапах навчально-тренувальної роботи з дітьми [17, с. 3–103] або взагалі використовують літо для масового навчання плаванню [18, с. 1–128].

Фізичне виховання в дитячому закладі, на думку В. Євтушка, є однією з найважливіших ділянок роботи з дітьми. Основними його завданнями є: зміцнення здоров'я, фізичного розвитку та загартування дітей; удосконалення їх рухових умінь і навичок, набутих під час навчального процесу в школі; прищеплення інтересу та формування санітарно-гігієнічних знань, умінь і навичок; розвиток морально-вольових та організаторських здібностей особистості [19, с. 46–48]. Б.С. Толкачов зазначає, що фізична культура виступає чудовим засобом уникнення всіх захворювань [20, с. 3–176]; вона повинна відповідати віку й рівню підготовленості вихованців та узгоджуватися з режимом табору [21, с. 51–54]. Як стверджують Т.Є. Криводуд, Н.А. Кулик, О.В. Міщенко, фізкультурно-масова та спортивна робота повинна прищеплювати всім дітям, і особливо фізично слабким, стійкість звички до постійних занять фізичними вправами [22, с. 4].

Тому за умов чітко організованої й спланованої системи фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової та туристсько-краєзнавчої роботи повною мірою розкриваються змістові аспекти оздоровчого компонента діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, а саме:

1) визначення впливу на організм дітей і підлітків фізичної культури та спорту; зміцнення здоров'я та загартування організму;

2) сприяння колективному розвитку рухливих якостей під час ігрової діяльності, фізичних вправ, гімнастики тощо;

3) формування прикладних навичок орієнтування, розширення пізнавальних можливостей особистості в природному середовищі, уміння вижити в нестандартних ситуаціях;

4) виховання витривалості, спостережливості, відповідальності, бережливого ставлення до природи, турботи про іншого;

5) сприяння інтенсивності впливу на зростання і формування молодого організму, удосконалення спортивних знань, умінь і навичок;

6) зміцнення здоров'я шляхом прийому сонячних і повітряних ванн, водних процедур, купання;

7) формування необхідних санітарно-гігієнічних навичок;

8) розвиток пізнавальних інтересів про історичне минуле та сучасний стан спортивного життя.

Поряд із цим фізкультурно-оздоровча, спортивно-масова та краєзнавчо-туристська робота, як і інші складники оздоровчого компонента, повинні будуватися на засадах особистісно орієнтованого навчання шляхом урахування інтересів і потреб дітей різних вікових груп. За такого підходу забезпечуватиметься:

а) зміцнення здоров'я шляхом залучення дітей до фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової та краєзнавчо-туристської роботи;

б) виховання інтересів до систематичних занять фізичною культурою, спортом, туристсько-краєзнавчою роботою, а також формування пізнавальних інтересів про історію та розвиток фізичної культури, спорту та туризму;

в) активна пропаганда здорового способу життя дітей і підлітків, яка стосується всіх сфер здоров'я – фізичної, соціальної, духовної, психічної;

г) закріплення санітарно-гігієнічних знань, умінь, навичок (особиста гігієна дитини, режим життя тощо) та поширення знань про охорону здоров'я.

Як бачимо, оздоровчий компонент спрямований на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних можливостей дитини, формування в неї пізнавальних інтересів до фізичної культури та здорового способу життя і враховує:

1. Організаційно-підготовчі заходи, що проводяться в закладі з метою забезпечення виїзду дітей до дитячого закладу оздоровлення та відпочинку (організація міської чи районної комісії та дитячих оздоровчих секторів; підготовка закладу до літньої оздоровчо-виховної роботи; протипоказання щодо направлення дітей до табору; попередня робота та вимоги до персоналу дитячого закладу; отримання дозволу на відправку дітей до дитячого закладу оздоровлення та відпочинку тощо).

2. Організаційно-підготовчу роботу медичного персоналу з метою забезпечення відправки дітей до дитячого закладу оздоровлення та відпочинку (план роботи з медичного обслуговування дітей; організаційно-підготовча робота перед виїздом і в перші дні перебування дітей у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку).

3. Санітарно-гігієнічні вимоги до організації діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку (санітарні вимоги до території та приміщень, контроль за санітарним станом дитячого закладу, миття рук, прання та прасування дитячих речей в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку тощо).

4. Санітарні вимоги до водопостачання і каналізації дитячої установи.

5. Організацію лікувально-оздоровчих заходів (диспансерне спостереження за дітьми із хронічними захворюваннями, основні положення режиму дня тощо).

6. Медичний контроль за фізичним вихованням у дитячому закладі (форми фізичного виховання дітей, основні вимоги до спортивних майданчиків, протипоказання для занять фізичною культурою та спортом, медико-санітарне забезпечення масових спортивних занять, лікарський контроль за роботою спортивних секцій і занять, функціональні проби).

7. Медичний контроль за організацією трудового виховання та самообслуговування дітей у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку (гігієнічні вимоги до організації трудового процесу, самообслуговування дітей у дитячому закладі).

8. Медичний контроль за харчуванням дітей (фізіологічні основи харчування; режим харчування; норми харчування; заміна одних продуктів харчування іншими; контроль за меню-розкладкою; теоретичні підрахунки хімічного складу продуктів і калорійність продуктів харчування; санітарні вимоги щодо утримання харчоблоку; особиста гігієна персоналу харчоблоку; загальні правила миття посуду й інвентаря; загальні санітарні вимоги щодо утримання та збереження харчових продуктів; санітарне оцінювання харчових продуктів, їх термічна обробка та збереження).

9. Протиепідеміологічні заходи при виникненні інфекційних захворювань.

10. Дезинфекційні заходи.

11. Санітарно-просвітницьку роботу серед вихованців дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

Висновки. Таким чином, теоретичні аспекти проблеми оздоровлення дітей під час відпочинку враховують:

1. Забезпечення високоякісної організації процесу харчування в умовах функціонування дитячого закладу, а саме:

а) забезпечення необхідних умов роботи харчоблоку;

б) визначення обов’язків осіб, відповідальних за організацію харчування;

в) роботу комісії по складанню семиденного меню та меню-розкладки;

г) дотримання необхідних норм харчування, транспортування продуктів, обладнання харчоблоку та збереження продуктів;

д) визначення правового порядку забезпечення якості харчових продуктів;

е) дотримання вимог кулінарної обробки харчових продуктів, вітамінізації солодких страв і напоїв;

ж) дотримання режиму миття скляного та кухонного посуду.

2. Дотримання медико-санітарно-епідеміологічних вимог до функціонування дитячого закладу, а саме:

а) проходження медичного огляду суб'єктами оздоровчо-виховного процесу;

б) організацію лікувально-профілактичних і гігієнічних заходів;

в) визначення переліку необхідної документації в закладі оздоровлення та відпочинку.

3. Організацію безпечної життєдіяльності суб'єктів оздоровчо-виховного процесу дитячого закладу оздоровлення та відпочинку.

4. Використання оптимальних форм і методів оздоровлення дітей під час відпочинку; виховання підростаючого покоління фізично здоровим і загартованим.

Список використаної літератури

1. Організація харчування в санітарно-курортних закладах та технологічні карти страв : в 2 т. / за ред. Е.О. Колесника. – К. : Купріянова О.О., 2004. – Т. І: Офіційні документи. – 2004. – 385, [4] с.
2. Организация питания в детском оздоровительном лагере / Управление по делам семей и молодежи Донецкой области государственной администрации, отдел по гуманитарным вопросам областного совета профессиональных союзов. – Донецк, 2006. – 247 с.
3. Коротков И.М. Зимний пионерский лагерь / Игорь Михайлович Коротков. – М. : Молодая гвардия, 1977. – 142 с.
4. Вендель С.М. Медицинское обеспечение пионерских лагерей / Самуил Мордухович Вендель. – 3-е изд., дополн. и перераб. – Л. : Медицина, 1979. – 232 с.
5. Основные задачи медицинского обеспечения детей в летнем оздоровительном лагерне : метод. рек. / Методический детский центр "Артек". – Алушта, 2000. – 23 с.
6. Гребняк Н.П. Валеологические основы летнего оздоровления детей : монография / Николай Петрович Гребняк. – Донецк : Норд-Пресс, 2006. – 281 с.
7. Гребняк Н.П. Оздоровительные технологии в летних детских учреждениях / Н.П. Гребняк, В.В. Николаенко, О.А. Дмитренко // Довкілля та здоров'я. – 2007. – № 2. – С. 24–27.
8. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд]. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
9. Настільна книга педагога : посіб. для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / [упоряд.: В.М. Андрєєва, В.В. Григораш]. – Х. : Основа, 2006. – 352 с.
10. Формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків / [Н.Ю. Максимова, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко та ін.] ; за ред. В.Г. Панка. – К. : Ніка-Центр, 2001. – 264 с.
11. Качашкин В.М. Методика физического воспитания : учеб. пособ. для учащихся школьных пед. училищ / Виктор Михайлович Качашкин. – 5-е изд., доп. – М. : Просвещение, 1980. – 304 с.
12. Справочник физкультурного работника / [под ред. Н.Ф. Савицкого]. – 2-е изд., допол. и перераб. – К. : Здоров'я, 1978. – 344 с.
13. Новое в методике воспитания физических качеств у юных спортсменов / [под общей ред. к.п.н., мастера спорта СССР В.П. Филина]. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 208 с.

14. Літо для дитини : посібник : [у 2 ч.] / [упоряд.: О. Главник]. – К. : Главник, 2007. – Ч. 2. – 192 с.

15. Программы и методические рекомендации спортивно-оздоровительного лагеря. – М. : ГОУЦРСДОР, 2003. – 64 с.

16. Спортивне дозвілля клієнтів соціальної роботи: профілактика, реабілітація, реінтеграція : метод. розробки з організації масових спортивних заходів. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 52 с.

17. Онопрієнко Б.Й. Ігри та розваги на воді / Борис Йонович Онопрієнко. – К. : Здоров'я, 1977. – 104 с.

18. Булгакова Н.Ж. Плавание в пионерском лагере / Н.Ж. Булгакова – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 128 с.

19. Євтушок В. Фізичне виховання в літньому оздоровчому таборі / Василь Євтушок // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 1. – С. 46–48.

20. Толкачев Б.С. Физкультурный заслон ОРЗ / Борис Сергеевич Толкачев. – М. : Физкультура и спорт, 1992. – 176 с.

21. Єрегіна С. "Професійна кухня" інструктора з фізкультури і спорту у дитячому таборі / Світлана Єрегіна // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – квітень (№ 7/8). – С. 51–54.

22. Міщенко О.В. Організація проведення оздоровчих заходів у літніх таборах відпочинку : навч.-метод. посіб. до вивчення курсу фізичного виховання різних груп населення / О.В. Міщенко, Н.А. Кулик, Т.Є. Криводуд. – Суми : Сум ДПУ ім. А. Макаренка, 2003. – 58 с.

Наказный М.О. Теоретические аспекты деятельности детского заведения оздоровления и отдыха (оздоровительный компонент)

В статье рассматриваются теоретические аспекты оздоровительного компонента деятельности детского оздоровительного учреждения, а именно: организация питания детей и подростков; медико-санитарно-эпидемиологические требования к процессу оздоровления; формирование мировоззрения, нацеленного на здоровый образ жизни; программы психологических тренингов; физкультурно-оздоровительная, спортивно-массовая и туристско-краеведческая работа педагогического коллектива в условиях функционирования детского оздоровительного учреждения.

Ключевые слова: оздоровительный компонент, детское оздоровительное учреждение, питание детей и подростков, медико-санитарно-эпидемиологические требования, физкультурно-оздоровительная, спортивно-массовая, туристско-краеведческая работа.

Nakazny M. Theoretical aspects of children's rehabilitation and recreational establishment (health component)

In the article we take into consideration theoretical aspects of health-improving component of children's health and recreation institutions, that is children catering, medical, sanitary and epidemiological requirements to health improving of children, forming of healthy life-style skills, programs of psychological trainings, physical and health training, sports and fitness, tourist and local history activities of teaching staff in working conditions of children's health and recreation institution.

Key words: health-improving component; children's health and recreation institution; children catering; medical, sanitary and epidemiological requirements; physical and health training, sports and fitness, tourist and local history activities.

УДК 371.1.07

М.М. ОКСА

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ОСВІТИ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У статті з'ясовано проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітнім закладом освіти.

Ключові слова: якість освіти, управління, соціальні цінності.

Сьогодні дуже популярною темою наукового обговорення вважається проблема якості освіти. На нашу думку, найважливіші фактори новизни такі:

1) головна відмінність нового уявлення про освіту (і про якість) полягає в тому, що ми розглядаємо поняття "освіта" як не рівнозначне навчанню, де останнє – тільки частина освіти;

2) результати академічних знань стають все менш головними показниками якості освіти; їм на зміну приходять такі показники, як: сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя, ступінь розвитку особистості;

3) принципово новим є тлумачення терміна "якість освіти" як співвідношення мети та результату, як засобу досягнення мети за умови, що мета спрогнозована на розвиток особистості, чого не було раніше (загальновідома практика, коли цілі передбачають одне, результати дають інше, а тому їх неможливо навіть зіставити);

4) за сучасним трактуванням якості освіти визначається рівень вихованості особистості;

5) ніколи раніше якість освіти не оцінювалася з позицій, якою ціною досягнуто ті чи інші його показники; зараз до якості освіти відносять негативні ефекти або наслідки освіти як обов'язкової складової;

6) за нового трактування якості освіти вона визначається справді якісною, якщо людина навчається і виховується на максимально можливому для неї рівні. Тож можна оцінювати роботу не тільки "елітних" закладів освіти, де навчається талановита, обдарована частина суспільства, а й закладів освіти, в яких навчаються люди з обмеженими можливостями, де основою є корекційно-розвивальне навчання;

7) можна говорити про вирівнювання соціально значущих оцінок якості освіти, що дають змогу уникати суперечностей між особистостями, які схильні до розумової діяльності, та тими, хто має здатність до інших видів діяльності та досягає в них значних здобутків, що приведе до рівної соціальної цінності, і тих, хто професійно займається наукою, і тих, хто керує виробництвом чи будь-якою галуззю народного господарства або професійно володіє будь-якою робочою спеціальністю;

8) за нового тлумачення якості освіти пріоритетним стає виховання в освіті, що є дуже важливою умовою розвитку суспільства;

9) з'являється можливість розрізняти й аналізувати показники якості освіти на різних рівнях: шкільному, вузівському, муніципальному, регіональному [3, с. 157].

Мета статті полягає в обґрунтуванні проблеми якості освіти в управлінні загальноосвітнім закладом освіти.

Якість освіти особистості ми визначаємо як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. Жодні результати не можна визнавати добрими, якими б значними вони не були, якщо той, хто навчається, може досягти більшого, та жодні результати, якими б незначними вони не були, не можна визнавати поганими, якщо вони відповідають максимальним можливостям особистості. Якість освіти передбачає зміну рівня освіченості учнів, раціональне використання їхнього часу, збереження здоров'я та високу самооцінку. Деякі автори пишуть: "Якість і ефективність – це, насамперед, суспільні дисциплінарні категорії. Перша з них має філософську основу, джерело другої міститься в управлінні. У категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність, це своєрідний суспільно необхідний ДОСТ на кінцеві результати школи". "Якість – та чи інша властивість, достоїнство, ступінь придатності чого-небудь". "Якість об'єкта виявляється в сукупності його властивостей. При цьому об'єкт не складається з властивостей, не є своєрідним "пучком властивостей", а володіє ними: <…> існують не якості, а тільки речі, що володіють якостями, і при цьому нескінченно багатьма якостями".

Щоб забезпечити ефективність управління, необхідно, перш за все, знати його методологічні та теоретичні основи. Отже спробуємо з'ясувати сутність і специфіку поняття "управління", розглянувши різні погляди щодо його визначення. П. Друкер зазначає: "Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу".

В.Г. Афанасьєв зауважує: "Управління – це, передусім, усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи до відповідної до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації" [1]. Б.А. Гаєвський говорив: "Процес управління є впорядкуванням системи". У філософському словнику зазначено: "Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети". Г.В. Єльнікова наголошує на тому, що "управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління". Б.М. Андрушків, О.Є. Кузьмін засвідчують: "Управління – це цілеспрямована дія на об'єкт з метою зміни його стану або поведінки у зв'язку зі зміною обставин". І.Ф. Ісаєв відзначає: "Під управлінням взагалі розуміється діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої ме-

ти, аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації". В.С. Лазарєв говорив: "Управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їх зусилля" [5, с. 17].

М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі зауважують на тому, що "управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації". В.П. Жигалов, Л.М. Шимановська говорили: "Управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні слова він означає вплив на процеси, об'єкти, системи з метою збереження їхньої сталості або переводу з одного стану в інший згідно з поставленими цілями". На нашу думку, управління освітою означає керувати всіма компонентами, які її формують, а саме: ресурсами освіти, що включають інформаційно-методичну базу, персонал, фінанси; безпосереднім освітнім процесом, тобто технологією навчання. Саме це найчастіше називають педагогічним менеджментом; правильним використанням продукту освіти; кадровими питаннями. Оскільки освіта є сферою міжособистісної взаємодії, кадри вирішують все – не лозунг, а керівництво до дії менеджера освіти.

У філософському словнику зазначено: "Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення і розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства і витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності".

В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков наголошують: "Управління – це: процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в якомусь установленому режимі; цілеспрямована діяльність усіх суб'єктів, спрямована на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування і розвитку школи; цілеспрямована й чітко скоординована робота вчителів і колегіальних органів школи та інших навчальних закладів, підприємств, установ і громадськості, що являють собою керівну систему з комплексного створення всіх умов, необхідних для досягнення кінцевої мети виховання і навчання школярів" [4, с. 7]. А.Л. Свенцицький говорив: "Соціальне управління – цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригуючим врахуванням змін, що відбуваються в останньому". Безумовно, при оцінюванні якості освіти спочатку треба проаналізувати й оцінити якість мети. Якщо цілі сформульовані некоректно, то про якість не може йтися зовсім, бо під ці неправильні цілі вибиратимуться й відповідні їм неправильні методи, форми, засоби та ін., тому й результати освіти не будуть позитивними.

Якщо якість – це відношення результату до мети, то ефективність – це відношення результату до витрат. Чим більше держава витрачає коштів

на освіту, тим вищою буде якість життя. При визначенні ефективності управління освітою відношення результатів до витрат визначається не арифметичною дією, а порівнянням витрат за інших результатів. Спочатку визначають сферу, в межах якої будь-які результати вважаються оптимальними, та сфера, в межах якої всі витрати визначають припустимими або мінімально необхідними, тобто оптимальними. Оптимальними визначають витрати в тому випадку, коли вони не перебільшують раніше запланованих, тобто відповідають їм.

Висновки. Якщо результати максимально можливі для конкретних умов або відповідають заздалегідь заданим критеріям, а витрати мінімально необхідні або не виходять за межі можливостей, то ефективність управління визначається найвищою, тобто оптимальною. Але тут треба зауважити, що йдеться не про загально мінімальні, а про мінімально необхідні витрати, тобто поріг умов, витрат, нижче за який навіть мінімальна якість стає недосяжною. Ефективне управління завжди має на увазі мінімально необхідні витрати сил, коштів, ресурсів, а також часу, а не мінімальні витрати взагалі.

Список використаної літератури

1. Дмитренко Г.А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : навч.-метод. посіб. / Г.А. Дмитренко та ін. – К. : УІПККО, 1996. – 84 с.

2. Калініна Л.М. Структура і змістовне наповнення автоматизованої системи управління школою / Л.М. Калініна // Стратегія управління закладами освіти : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. 7–9 груд. 2005 р. – К. ; Ніжин ; Чернігів, 2005. – С. 60–64.

3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. –240 с.

4. Павлютенков Є.М. Основи управління школою / Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко. – Х. : Основа, 2006. – 176 с.

5. Смолюк А.А. Директор-менеджер / А.А. Смолюк. – Рига, 1997. – 92 с.

Окса М.М. Проблема образования в управлении учреждением образования

В статье выяснены проблемы качества образования в управлении общеобразовательным учреждением.

Ключевые слова: качество образования, управление, социальные ценности.

Oksa M. Problem of education quality in the management of educational institution

In the article the problem of quality education in the management of schools of education.

Key words: quality of education, management, and social values.

УДК 378.14

Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розглянуто науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих закладах освіти системи охорони здоров'я України.

Ключові слова: якість освіти, фахова підготовка, педагогічні умови, лікарі.

Сучасний етап розвитку світової економіки характеризується, з одного боку, тенденціями до інтеграції та співробітництва, а з іншого – нарощуванням конкуренції та боротьби за виживання в умовах глобалізації. Освіта як одна зі сфер соціального життя також підпадає під вплив ринкових відносин, а це означає, що і в цій галузі проблема якості стає надзвичайно актуальною. Постановка проблеми в загальному вигляді полягає в тому, що саме якість вищої освіти забезпечує формування висококваліфікованого спеціаліста, який буде конкурентоспроможним і користуватиметься попитом на ринку праці.

Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, на задоволення її освітніх потреб вимагає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до самовдосконалення.

Важливим кроком до формування загальноєвропейського освітнього простору стало зростання вимог до професійної компетентності кваліфікованих фахівців. Не виключенням у цьому процесі є система медичної освіти України.

Упроваджена в Україні модель вищої медичної освіти покликана готувати фахівців відповідної кваліфікації та відповідного рівня компетентності, яка давала б змогу на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки.

Сьогодні підготовку фахівців у вищих медичних закладах освіти в Україні здійснюють за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста та магістра. Суспільна значущість і складність професії вимагає від майбутніх лікарів високого рівня професійної підготовки, досконалих знань сучасної теорії та практики, опанування навичками, відповідними методами фахової діяльності.

Мета статті – визначити сутність професійної підготовки майбутніх лікарів у системі вищої медичної освіти України.

Освіта – сукупність знань, отриманих у результаті систематичного навчання; процес засвоєння знань; система закладів і установ, через які здійснюються навчально-виховні заходи; загальний рівень знань у суспільстві. С.С. Вітвицька пропонує найбільш загальне тлумачення поняття "освіта". На її думку, освіту можна розглядати як систему, процес і результат процесу пізнання [1, с. 15].

Як зазначає С.Я. Батишев у "Енциклопедії професійної освіти", професійна освіта – це процес формування та збагачення знань, навичок та

умінь, необхідних для заняття певним видом фахової діяльності. Таким чином, задіяні навчальна діяльність, пов'язана з виконанням спеціалізованих функцій в системі технологічного розділення праці; система закладів, призначених для підвищення професійної кваліфікації та засвоєння нових видів професійної діяльності; набуті людиною розуміння суті професійної діяльності, а також його знання, уміння, навички, які визначають здатність до виконання спеціалізованих функцій у професійній діяльності [2, с. 159].

У тлумачному словнику сучасної української подано три визначення поняття "професійна освіта":

1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;

2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури;

3) складова системи освіти [3, с. 374].

Друге визначення професійної освіти, з наведених вище, передбачає існування системи навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами бакалавра, спеціаліста та магістра, мають необхідний кадровий потенціал, матеріально-технічну базу.

Основним компонентом професійної освіти є професійна підготовка і визначається вона як "сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішного виконання професійних обов'язків" [2, с. 167].

Інше визначення професійної підготовки розглядає її як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [3, с. 381].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь і формування необхідних особистісних професійних якостей. Ми розглядаємо процес професійної підготовки майбутніх фахівців у трьох аспектах: як процес, під час якого відбувається професійне становлення майбутнього професіонала; як мету і результат діяльності навчального закладу під час професійної підготовки студентів; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців визначається навчальними програмами та планами, розробленими на основі кваліфікаційної характеристики, реалізується під час навчання та практики.

Ми вважаємо, що професійну підготовку лікарів треба розглядати як складову ступеневої освіти, що передбачає оволодіння знаннями, уміннями, навичками майбутнього фахівця, спрямовану на максимально повно-

цінну професійну самореалізацію особистості та зорієнтовану на забезпечення якісної освіти.

У сучасній педагогічній літературі якість освіти – це певний рівень знань і вмінь розумового, морального та фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається, на певному етапі цього процесу відповідно до цілей, котрі плануються. Це, передусім, ступінь задоволення сподівань різних учасників процесу освіти освітніми послугами, що їх надає навчальний заклад. Якість освіти вимірюється її відповідністю освітньому стандарту [4, с. 56].

У своєму дослідженні З. Курлянд стверджує, що якість освіти є узагальненим показником розвитку суспільства в певному часовому просторі, який визначається внутрішніми і зовнішніми чинниками, що впливають на якість освіти. Так, внутрішніми факторами вона вважає: якість освітнього простору, якість реалізації освітнього процесу, якість результатів цього процесу та ін. Зовнішні чинники відображають особливості соціально-економічних умов тієї чи іншої країни, наприклад, доступність освіти для представників різних верств населення, відповідність освіти світовим освітнім стандартам, наступність середньої та вищої освіти тощо. Оцінювання якості освіти пов’язано з ідеалом освіченої людини, що склався в суспільстві, із процесами організації навчання і виховання. Ми пропонуємо визначати якість освіти за критерієм ефективності функціонування освітньої системи.

Освітня система – це педагогічна система загальної підготовки фахівця, якій притаманні всі ознаки, властивості та принципи дослідження, характерні для систем [5, с. 7].

Науковцями поняття “система” трактується по-різному. Зокрема вважається, що: систему необхідно розглядати як упорядковану сукупність взаємопов’язаних елементів, що об’єднані спільною метою функціонування та єдністю керування й можуть вступати у взаємодію із середовищем як цілісна єдність; система – певна спільність елементів, які функціонують за внутрішніми законами, притаманними лише їй, є цілісним утворенням, наділеним інтегративними властивостями; система має певні елементи або об’єкти з їхніми взаємозв’язками та функціями. Ми погоджуємося зі всіма визначеннями.

Стосовно процесу професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних закладах освіти України під загальним визначенням поняття “система” ми будемо розуміти упорядковану певним чином множину компонентів, що взаємопов’язані між собою і створюють цілісну єдність, яка володіє інтегративними властивостями та закономірностями, котрі дають змогу успішно реалізувати мету діяльності системи.

Такий багатофункціональний підхід до професійної освіти ускладнює проблему діагностики та технології отримання об’єктивної інформації стосовно діяльності освітніх систем та їх складових із метою оцінювання педагогічної ефективності, тобто відповідності отриманих результатів до поставленої та передбачуваної мети. Планомірне діагностичне спостере-

ження за діяльністю цих систем не обмежується функцією контролю, а містить дослідження чинників, які спроможні змінити освітню систему, спрямувати її на прогресивний шлях розвитку.

С.С. Вітвицька, розкриваючи проблеми ефективності управління навчально-виховним процесом, наголошує на необхідності розкриття специфіки ВНЗ, виявлення закономірностей і суперечностей педагогічного процесу. Вона розглядає цей процес як керовану систему, основними структурними компонентами якої є: мета і завдання, засоби, форми та моделі організації навчального процесу, органи управління, викладачі й студенти [1, с. 64].

Виходячи із вищезазначеного, можна зробити висновок, що професійна підготовка майбутніх лікарів повинна здійснюватись на засадах розкриття структури кожного елемента системи, із вивченням функціональних зв'язків за умови забезпечення його цілісності.

Повноцінна та якісна підготовка фахівців неможлива без створення певних умов успішного функціонування всіх компонентів педагогічної системи. Умова є необхідною обставиною, яка уможливлює здійснення, створення і утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Її особливістю є те, що вона сама, без діяльності людини, не може стати продуктивною. У ВНЗ умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні умінь і розвитку навичок.

Оскільки реалізація процесу професійної підготовки майбутніх лікарів відбувається під час навчального процесу, серед видів умов ми обрали педагогічні. Питання про педагогічні умови розглядається у працях багатьох дослідників.

Педагогічні умови – це результат "цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення <...> цілей" [3, с. 264].

С.М. Хатунцева вважає що, педагогічні умови – це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його наяності та можливостей вдосконалення. Більше того, спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один до одного [6, с. 98].

Розглядаючи категорію "педагогічні умови" в межах професійної підготовки майбутніх лікарів, ми визначаємо педагогічні умови як сукупність обставин, які створюють сприятливу ситуацію для ефективного протікання навчально-виховного процесу та якісної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищої медичної освіти України.

Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх лікарів активізують потреби, орієнтації, зусилля для розвитку ефективної педагогічної діяльності викладача та студента. Реформування професійної підготовки майбутніх лікарів передбачає оновлення змісту педагогічних умов фахової підготовки відповідно до стандартів освітньо-кваліфікаційної характеристики, які передбачають наявність у фахівця знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи.

Висновки. Отже, рівень підготовки сучасного фахівця вимагає розробки концепції якісного підходу до навчання – це вміння кваліфіковано виконувати завдання або роботу, що передбачає набір знань, навичок та умінь, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, які підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення поняття “кваліфікація” компетентного лікаря.

Список використаної літератури

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник для студентів магістратури за модульно-рейтинговою системою навчання / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 164 с.

2. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 390 с.

3. Професійна освіта : тлумачний словник / [уклад. І.М. Забіяка та ін. ; за ред. І.М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 510 с.

4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 370 с.

5. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 18–44.

6. Хатунцева С.М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Хатунцева. – Х., 2004. – С. 97–98.

Орел-Халик Ю.В. Научно-теоретические основы профессиональной подготовки будущих врачей

В статье рассматриваются научно-теоретические основы профессиональной подготовки будущих врачей в высших учебных заведениях системы здравоохранения Украины.

Ключевые слова: качество образования, профессиональная подготовка, педагогические условия, доктора.

Orel-Xalik Yu. The scientifically-theoretical backgrounds of the professional training of the future physicians

The article considers the scientifically-theoretical backgrounds of the professional training of the future physicians in higher educational establishments of public health care of Ukraine.

Key words: education quality, professional training, pedagogical conditions, physicians

УДК 377

Л.Є. ПЕРЕТЯГА

ПОРУШЕННЯ ГОЛОСУ СЕРЕД ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто проблему розповсюдженості порушень голосу серед педагогів, а також доведено, що у студентів вищих педагогічних навчальних закладів є потреба у формуванні голосової культури.

Ключові слова: мовний голос, функціональні порушення голосу, голосова культура, майбутні вчителі.

На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу й інформаційних технологій роль спілкування, комунікативних зв'язків набуває особливого значення. Невід'ємним компонентом процесу комунікації є голос. Саме він виконує комунікативну, інформативну функції, але для багатьох людей голос є ще й "знаряддям праці", інструментом, що забезпечує професійну діяльність [2; 4; 7]. Саме до таких професій відносяться: вокалісти – професіонали різних жанрів виконання, актори вокально-драматичного жанру (оперета) та драматичних театрів, студенти середніх і вищих музичних та театральних закладів, викладачі вищих та середньоосвітніх навчальних закладів, вихователі дитячих дошкільних установ, диктори телебачення і радіо, гіди-перекладачі, диспетчери та ін. Крім того, до осіб, професія яких пов'язана із підвищеним голосовим навантаженням, відносяться політичні діячі, юристи, керівники будь-якого рангу, військовослужбовці, лікарі, священики та ін.

Сьогодні практично не існує професій, в яких би голос і мова не мали панівного значення. Тому підтримання голосу в нормальному стані є запорукою успішної життєдіяльності. На жаль, останнім часом спостерігається стійка тенденція до зростання кількості порушень голосу серед представників усіх голосомовних професій.

За даними Л. Зарицького, В. Триноса, Л. Триноса, близько 40% осіб голосомовних професій мають захворювання голосового апарату або передумови для їх виникнення.

За даними Ю. Василенко, захворюваність голосового апарату зафіксовано у 31% перекладачів, 36% вихователів дитячих садків і ясел, 40% педагогів, 77% екскурсоводів [2].

З метою звернення уваги людей до оцінювання стану свого голосу, роз'яснення впливу шкідливих звичок на голос, правил його гігієни, способів запобігання захворювань голосового апарату щорічно 16 квітня, починаючи з 1999 р., відзначають Міжнародний день голосу (World Voice Day).

До однієї із найбільших і соціально значущих голосомовних професійних груп відносяться особи, які займаються освітньо-педагогічною діяльністю. Цю групу складають вихователі дошкільних установ, викладачі середніх, середніх спеціальних і ВНЗ.

Педагогічна сфера є сферою "підвищеної голосомовної відповідальності", тому що мова та голос як один зі структурних компонентів мовної

продукції є найважливішим інструментом діяльності педагога. Тому професії викладача, вихователя та вчителя дитячих закладів відносяться до професій із високими вимогами до якості голосу (за класифікацією Союзу європейських фоніатрів (UEP)) [7].

Вимоги до продуктивності голосового апарату в осіб мовних професій доволі значні. По-перше, він має бути достатньо витривалим, тому що особи голосомовних професій за характером роботи інтенсивно користуються голосомовним апаратом протягом декількох годин щоденно упродовж декількох десятиліть. По-друге, голос професіонала повинен бути достатньо сильним, щоб перекрикувати шум класу, аудиторії; мати достатню мелодійність, гнучкість, приємний тембр тощо.

І хоча сьогодні в педагогічній роботі все ширше застосовуються технічні засоби та різноманітні види наочності, живе слово педагога продовжує залишатися найважливішим засобом навчального процесу. І чим краще педагог володіє своїм голосом, тим якісніше результат його роботи.

У щоденному житті голосовий апарат досить легко справляється з навантаженням. Але коли вчителеві доводиться виступати тривалий час перед класом, переконувати десятки людей, то звичайних засобів уже замало.

Отже, повноцінна діяльність педагогів багато в чому залежить від працездатності їхнього голосомовного апарату та вміння ефективно їм користуватись.

Проблемами голосу займається ряд спеціалістів, а саме: логопеди, фоніатри, фонопеди, оториноларингологи, психотерапевти, вокалісти та інші спеціалісти.

Частота та характер голосових розладів у осіб голосомовних професій цікавить значну частину дослідників (А. Зуєв, О. Кажлаєв, А. Макуха, В. Тринос, Л. Тринос, С. Чернобельський, Heidelbach, Sabol, Seinder, Wendier).

Сьогодні хоча й існують найрізноманітніші методи впливу на голосовий апарат (медикаментозні, фізіотерапевтичні, хірургічні, психотерапевтичні, фонопедичні, вокальні), але всі вони націлені лише на подолання вже існуючих порушень голосу. Водночас необхідно зосередити увагу на попередженні порушень голосу, і насамперед у педагогів, шляхом підготовки студентів до майбутніх голосових навантажень, оскільки профілактика завжди переважніше за лікування.

Мета статті полягає в аналізі сучасної ситуації, пов’язаної з порушеннями голосу серед вчителів, а також акцентуванні уваги на необхідності підготовки студентів до голосових навантажень ще під час навчання з метою попередження розладів голосу в майбутньому.

На сьогодні, незважаючи на успіхи сучасної медицини, у професіоналів голосу спостерігається досить високий рівень захворювань голосового апарату.

На думку І. Воробйової, поширеність порушень голосу неоднакова в різні вікові періоди і залежить від професійної належності. Частіше за все

порушення голосу зустрічаються в осіб із підвищеним голосовим навантаженням (педагоги, диктори, актори, вокалісти та ін.), а також у робітників різних галузей промисловості, умови праці яких супроводжуються комплексним впливом на організм таких виробничих шкідливих чинників, як промислові аерозолі та хімічні речовини (газо- та електрозварювальники, столяри, робітники цементних виробництв та ін.).

Зростає захворюваність голосового апарату серед педагогів порівняно з 30–60-ми рр. XX ст. і останніми десятиліттями (30–40% і 55–60% випадків, відповідно) (Т. Лебедєв, О. Орлова, В. Панкова, G. Bohme, H. Gundermann, R. Satalloff та ін.) [7].

Таке становище вчені пояснюють численними техногенними факторами, які впливають на голосоутворювальну систему людини, а саме: стреси та конфліктні ситуації, загальна перевтома та підвищене голосове навантаження, запальні захворювання верхніх дихальних шляхів.

При цьому серед численних причин особливе значення надається зростанню психологічних (стресових) факторів, які є найактуальнішими в наш час. Також на людину негативно впливає високий темп життя, напружений рівень праці, перевантаження інформацією, мала рухливість, сімейні конфлікти, розумове та фізичне перевантаження, негативні емоції тощо.

F. Brodnitz вказує, що у людей, які професійно використовують голос, порушення голосу виникають частіше за все тоді, коли їхня робота пов’язана з напруженістю, хвилюванням і великою відповідальністю. Але однією з головних причин, що призводить до порушень голосу, є неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруження голосового апарату (З. Аникєєва, Л. Дмитрієв, О. Лаврова та ін.).

Але серед усіх порушень голосу найбільш розповсюдженими і різноманітними є *функціональні*, тобто такі розлади голосової функції, при яких не спостерігаються виражені органічні порушення у голосовому апараті, але наявні певні порушення фонації. При таких захворюваннях не спостерігаються виражені запальні чи об’ємні зміни, а на перший план виступають функціональні розлади, пов’язані зі зміною тембру, інтенсивності, модуляції голосу, рухової та коливальної здатності голосових складок.

Незважаючи на численні дослідження, функціональні порушення голосу, як і раніше, посідають одне із провідних місць у патології голосоутворення, особливо серед осіб голосомовних професій. Частота функціональних голосових порушень, за даними різних авторів, коливається в межах від 13,7 до 70% від загальної кількості осіб, що звернулися зі скаргами на порушення голосу.

Свого часу Ю. Василенко відзначав, що хворі з функціональними порушеннями голосу (далі – ФПГ) становлять основний контингент фоніатрічних кабінетів і поліклінік. Таке положення зберігається і сьогодні. Г. Іванченко вказує, що в загальній структурі голосових розладів найбільша частина припадає на функціональні захворювання гортані (28–52,7%) [2].

Їх розповсюдженість серед осіб голосомовних професій вражає. Є. Романенко констатує, що 86% вчителів загальноосвітніх шкіл мають функціональні порушення голосу. Такий високий рівень патології голосу серед педагогів пов'язаний із тим, що близько 50% свого робочого часу вони активно та невміло використовують свій голосомовний апарат, а це призводить до різноманітних порушень голосу.

M. Calas відзначає значне поширення функціональних порушень голосу серед учителів, яке в більшості випадків зумовлене дефектною голосовою орієнтацією (неправильною постановкою голосу). Своєчасне обстеження голосу, краща інформованість та оволодіння правильною технікою голосоведення позитивно впливають на зменшення кількості голосових порушень [7].

Зарубіжний учений E. Smith виділяє вчителів як групу ризику для голосових порушень і підкреслює, що їх проблеми з голосом мають негативний як професійний, так і економічний ефект. Оскільки понад 20% з обстежених учителів часто втрачають кілька днів роботи на місяць внаслідок проблем із голосом. При цьому вони скаржаться не тільки на специфічні голосові симптоми, а й на фізичний дискомфорт, головний біль, швидку втомлюваність та ін. Досліджувані вчителі в переважній більшості випадків хвилюються, що проблеми з голосом можуть несприятливо вплинути на їх кар'єру та спричинити необхідність зміни професії.

За даними російських учених встановлено, що під час профоглядів виявляється в 3,5 раза більша захворюваність голосомовного апарату педагогів, ніж реєструється за листками непрацездатності. Цей факт підтверджує й анкетування, проведене М. Калініним, за результатами якого було виявлено, що більше ніж половина викладачів не звертаються взагалі за медичною допомогою, тобто реальний рівень захворюваності голосомовного апарату педагогів значно вищий. Отже, є підстави стверджувати, що рівень голосової культури серед педагогів дуже низький, педагоги часто працюють хворі й не приділяють належну увагу стану свого голосомовного апарату. І згадують про свій голос лише тоді, коли стає занадто пізно.

Оскільки у більшості хворих хронічними функціональними порушеннями голосу голос має професійне значення, тому його порушення призводить до проблем у професійній діяльності. Досить часто таким хворим доводиться передчасно змінювати і роботу, і професію, форми відносин у найближчому соціальному оточенні. Усе це, в свою чергу, призводить до розвитку додаткового стресогенного фактора в міжособистісних стосунках.

Ситуація ускладнюється і тим, що функціональні порушення голосу найчастіше виникають у період найбільшої трудової активності людини у віці, що надає цій проблемі соціально-економічного значення.

О. Лаврова та інші вчені вказують, що серед усіх обстежених хворих із голосовими порушеннями 80% є професіоналами голосу віком від 25 до 55 років. Порушення голосу призводить до тривалої непрацездатності, а

іноді й до інвалідності (Л. Гончарук, В. Панкова) і позбавляє суспільство кваліфікованих кадрів.

Однак, було б помилковим вважати, що порушення голосу відсутні у вчителів, які тільки починають свою трудову діяльність. Згідно з результатами дослідження, 55% педагогів уже на першому році роботи мають різні за ступенем порушення голосу, що підтверджує факт неготовності більшості випускників педагогічних закладів до великих голосових навантажень [7].

За даними хронометричних досліджень, педагоги близько 50% робочого часу активно використовують свій голосомовний апарат. Крім цього, під час уроку педагог говорить голосніше, ніж у звичайних умовах. Таке становище пов'язане з необхідністю перекрикувати шум у класі, що безпосередньо впливає на голосову систему внаслідок ефекту заглушення та примушує педагогів підвищувати інтенсивність голосу, що є вихідним моментом для ураження голосового апарату (І. Максимов).

Ігнорування можливостей модулювати висоту та силу звука при проведенні уроку робить мовлення деяких учителів монотонним, сухим, невиразним і створює тим самим передумови для професійних розладів голосоутворення (В. Єрмолаєва).

Російські вчені звернули увагу на той факт, що хоча серед викладачів усіх спеціальностей спостерігається втомлюваність голосу, але вона різна. Так, серед учителів різних предметів найбільший відсоток втомлюваності голосу спостерігався у вчителів іноземної мови (59%), мови та літератури (58,2%), а також у викладачів географії (57,6%), математики (57,5%) та вчителів початкових класів (56,8%). Менший відсоток голосового втомлення спостерігався у викладачів фізкультури (20%), праці та малювання (34%). Таким чином, проблема вдосконалення голосу майбутнього вчителя надзвичайно актуальна, оскільки голос як один зі структурних компонентів мовної продукції є головним інструментом діяльності педагогів усіх спеціальностей.

F. Brodnitz вказує, що у людей, які професійно використовують голос, порушення голосу виникають частіше за все тоді, коли їхня робота пов'язана з напруженістю, хвилюванням та великою відповідальністю.

При цьому, на думку багатьох авторів, функціональними порушеннями голосу переважно страждають жінки. Так, Т. Шидловська зазначає, що більшість серед хворих на функціональні дисфонії становлять жінки (71,7%). Таке становище зумовлене, перш за все тим, що переважна більшість серед педагогів – це жінки, по-друге, праця педагогів емоційно насичена і часто пов'язана зі стресовими ситуаціями, а жінки більш емоційно реагують, ніж чоловіки.

Робочий день вчителя становить 5–6 годин, протягом тижня голосове навантаження, яке відповідає одній ставці, становить 24 години, але, як правило, педагоги беруть додаткове навантаження і тому працюють зі значним перевищення голосових норм. Усе це зумовлює підвищене навантаження на голосовий апарат і нервову систему педагогів.

Отже, захворювання голосового апарату у педагогів виникають під впливом постійного перенапруження голосу, тривалого голосового навантаження, використання голосового апарату в умовах гострих запальних захворювань верхніх дихальних шляхів внаслідок роботи в шумних приміщеннях тощо (Ю. Василенко, Н. Державіна, Л. Зарицький, О. Осипенко, В. Тринос, Л. Тринос).

Однак значний шкідливий вплив несприятливих чинників зовнішнього середовища на гортань під час фонації відзначається у тих осіб, які не оволоділи навичками правильного *голосоведення.* Це стосується, насамперед, осіб, що мають значне голосове навантаження під час своєї роботи, але не отримали належної освіти в контексті правильного користування голосом, у зв'язку із характером своєї праці вони змушені часто користуватися голосом, нерідко у форсованій манері (З. Аникеєва, І. Максимов, О. Орлова, І. Плешков).

Необхідно пам'ятати, що голос учителя є своєрідним зразком для учнів, які досить легко засвоюють як гарні, так і погані звички. Отже, вчитель повинен бути живим прикладом правильного використання голосового апарату. Але нажаль, добре поставлений від природи голос є великою рідкістю. Щоб сформувати професійно значущі якості голосу, треба спеціально вчитися. К. Станіславський в "Роботі актора над собою" писав про те, що гарні голоси в розмовному мовленні рідкі. Якщо ж вони й зустрічаються, то виявляються недостатніми за силою та діапазоном. Для кожного, хто прагне стати педагогом, незаперечною заповіддю можуть служити слова К. Станіславського, що навіть гарний від природи голос варто розвивати не тільки для співу, а й для мовлення.

Педагогічний голос – це професійно сформований голос, який повною мірою забезпечує звукову сторону педагогічного спілкування. Властивості голосу зумовлені, з одного боку, *індивідуальними* (анатомічними та психофізіологічними) особливостями людини, а з іншого боку, *завданнями професійної діяльності* й умовами, у яких вона здійснюється.

На сьогодні немає єдиного терміна, який характеризує цей процес. У науковій літературі використовуються поняття: *постановка, розвиток* або *виховання мовного голосу* чи *техніка мовлення.*

Ми поділяємо точку зору С. Большакової, яка вважає, що роботу над мовленнєвим голосом, тобто його професіоналізацію, краще називати не постановкою голосу, як це прийнято у вокальній педагогіці, а *вихованням природних даних мовленнєвого голосу для професійної роботи* [1].

Завдання постановки голосу ставляться та вирішуються переважно у галузі вокального мистецтва, де необхідність голосової підготовки є очевидною, а також у театральних навчальних закладах, де техніка мовлення є складовою дисципліни "Сценічне мовлення". Заняття проводять педагоги зі сценічного мовлення, яких не так уже і багато. Провідним принципом навчання під час вивчення дисципліни "Сценічне мовлення" є комплексність викладання всіх аспектів сценічного мовлення: розвиток мовних і голосових можливостей майбутніх акторів, вибивання інтонаційно-мелодійної культу-

ри, виховання дикційної й орфоепічної культури, навчання процесу оволодіння змістовною, діючою та стильовою природою авторського слова.

Під час навчання (протягом чотирьох років навчання у ВНЗ) у студентів формують навички правильного фонаційного подиху, вдосконалюється їх мовний голос, зміцнюється та розширюється їх діапазон (звуковисотний, динамічний, темпоритмічний), усуваються мовні недоліки (говірки, дикційні відхилення від фонетичних норм), знімаються психологічні та фізичні затиски, що заважають вільному голосовому звучанню.

У вищих педагогічних навчальних закладах проблему голосу намагаються вирішити під час вивчення окремих фахових дисциплін "Культура мовлення" і "Риторика" протягом одного семестру на музичному факультеті. Студенти займаються у хорових колективах і відвідують індивідуальні заняття з вокалу. Серед навчальних предметів є дисципліна "Основи педагогічної майстерності", яка передбачає вивчення теми "Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності", де в ознайомчому плані торкаються питань дихання та гігієни голосу. Але розвиток голосу – процес тривалий та індивідуальний, вимагає контролю з боку досвідчених фахівців-педагогів.

Анкетування показало, що перші проблеми пов'язані з голосом студенти починають відчувати вже під час проходження педагогічної практики: голос виявляється недостатньо гнучким, швидко стомлюється. Спостереження за студентами показали, що від 50% до 70% із них не вміють володіти голосом, диханням, їх мова монотонна, виявляються індивідуальні недоліки: нечітка дикція, невміння знайти оптимальний рівень гучності, темпу мовлення.

Нерідко у педагогічні навчальні заклади поступають студенти із хворим голосовим апаратом, не придатним для педагогічної роботи. Як правило, і самі майбутні педагоги при вступі до ВНЗ не замислюються про можливості свого голосового апарату, а медичний огляд за загальною формою № 086У не припускає такого показника спеціального відбору. Внаслідок цього не всі студенти мають звучний і гнучкий голос, здатний адекватно пристосовуватися до професійних завдань.

Висновки. Актуальність проблеми зумовлена великою поширеністю функціональних захворювань голосового апарату, серед великого контингенту осіб голосомовних професій, і, особливо, невпинним зростанням частоти їх розвитку серед педагогів. Порушення голосової функції значно ускладнює виконання людиною професійних обов'язків. Таке становище позбавляє суспільство працездатних кваліфікованих працівників. А тому охорона голосу педагогів на сьогодні набуває державної значущості.

Розглядаючи проблему якісної фахової підготовки майбутнього педагога, не можна обійти важливого аспекту його професійної діяльності – голосової культури, оскільки повноцінна діяльність викладачів, учителів, вихователів залежить від їх розвинутого голосового апарату, уміння правильно й ефективно використовувати його в професійних цілях.

Отже, виникає необхідність в оволодінні голосовою культурою, що розуміємо як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення, котре включає: *ціннісне ставлення* людини (спеціаліста) до свого голосу; *знання* щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань; *вміння* володіти своїм голосом, що забезпечують ефективність, з одного боку, краще засвоювання учнями навчального матеріалу, а з іншого – зниження кількості захворювань голосового апарату серед педагогів.

Перспективним напрямом подальшої роботи є вивчення здобутків театральної, вокальної педагогіки та виявлення потенціалу фахових дисциплін із метою формування голосової культури майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Большакова С.Е. Речевые нарушения у взрослых и способы их преодоления : сборник упражнений / С.Е. Большакова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 160 с.

2. Василенко Ю.С. Профессиональные нарушения голоса у лиц речевых профессий, их лечение, профилактика : дис. … д-ра мед. наук / Ю.С. Василенко. – 1974. – 325 с.

3. Князьков А.А. Техника речи и постановка голоса : метод. разраб. / А.А. Князьков ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1990. – Вып. 2. – 68 с.

4. Козлянинова И.П. Речевой голос и его воспитание : учеб. пособ. по курсу “Сцен. речь” для театр. вузов / И.П. Козлянинова, Э.М. Чарели ; Гос. ин-т театр. искусства им. А.В. Луначарского. – М. : ГИТИС, 1985. – 100 с.

5. Савостьянов А.И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А.И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.

6. Таптапова С.Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушениях голоса : кн. для логопеда / С.Л. Таптапова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

7. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу / Т.А. Шидловська. – К. : Логос, 2011. – 523 с.

Перетяга Л.Е. Нарушения голоса у педагогов

В статье рассматривается проблема распространенности нарушений голоса среди педагогов, а также доказывается, что у студентов педагогических учебных заведений есть потребность в формировании голосовой культуры.

Ключевые слова: речевой голос, функциональные нарушения голоса, голосовая культура, будущие учителя.

Peretyaga L. Voice breaches among teachers

Modern situation connected with voice breaches among teachers is anolysed. It is proved, that students of the higher pedagogical educational institutions have a requirement for formation of their voice culture.

Key words: voice culture, students, voice breaches, professional training.

УДК 378.14

К.І. ПРИХОДЧЕНКО

ЕТНОНІМ “НАРОДНИЙ СПІВЕЦЬ” У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття підносить проблему вивчення кращих традицій фольклору, які пропонувалися народними співцями. Розглянуто жанри, виконувані в різних країнах світу. Надано характеристика ліро-етнічним творам, які користувалися найбільшою популярністю в різні часи у різних народних виконавців.

Ключові слова; народний співець, фольклорні жанри, взаємопроникнення культур.

Етнокультурні традиції мають міцне коріння в усіх народів світу. Спробуємо провести паралель між етнонімом “народний співець”, починаючи із сивої давнини й до сьогодення в різних культурах, охарактеризувати жанрову специфіку їх творів та особливості манери виконання.

Звернувшись до теорії й історії світової літератури, ставимо за ***мету***: якнайширше охопити межі фольклорного розмаїття народних співців світу; показати первинність основи літературних традицій у витоках усної народної творчості, яскравими представниками якої є народні співці, вирішуючи такі завдання:

– дати тлумачення дефініціям “народний співець” і “фольклорні жанри”, виконувані ними;

– описати особливості народних традицій різних народів;

– прослідкувати процес взаємопроникнення культур і надання специфічних рис того народу, який сприйняв повністю чи частково чужу культуру.

Вивченням означуваного питання займалися Г. Горина, Р. Кирчів, І. Крип’якевич, О. Нельма, С. Павлюк та ін. [1–3]. Велика заслуга належить етнографам Ф. Колессі та К. Квітці. Займалися вивченням народної пісні угорський композитор і вчений Бела Барток, фінський композитор і дослідник Іломарі, історик музики доктор Зданек Неєдли.

Народних співців мали всі народи світу. Так, на Кавказі у вірмен та азербайджанців їх називали ашуги (від араб. ашик – закоханий). Найбільше відомостей про ашугів збереглося в літературі XVII ст. Професійними ашугами були Сант-Нова (близько 1712–1798 рр.), Сулейман Стальський (1869–1937 рр.). Вони часто декламували своєрідні пісні-частушки – баяті під акомпанемент музичних інструментів сазу, кеманчі чи торі. Ще у вірмен були гусани, які виконували свої пісні у супроводі бубна, сопілки, ліри або труби в час народних гулянь та обрядових свят; тахасяці, що виконували пісні-тахи. Збірник тах називався тахаран. У Туркменістані й Узбекистані – це були бахші (багші), які виконували свої пісні у супроводі гри на дутарі – музичному інструменті з двома струнами. Великі епічні твори дастани (своєрідні поеми, сказання) вони виконували чергуючи розповідь і спів. Від них записано багато пісень, об’єднаних у такі збірники, як: “Гьор-огли”, “Аимур Гариб” та ін. Виконувалися узбекськими співцями і так звані туйуцки – невеликі чотиривірші, часто вітального змісту, чорбаіти – восьмивірші. Бояном (рідше Баяном) називали легендарного співця часів Київської Русі. Уперше згадується в “Слові о полку Ігоревім”. Невідомий автор цієї найвеличнішої пам’ятки кілька разів звертався до Бояна, називаючи його “віщим” співцем, “соловейком старих часів”.

Також у давні часи були скоморохи. Так звали як народних співців, так і артистів. Це були і мандрівні музики, і співаки, і танцюристи й автори здебільшого жартівливих та сатиричних пісень у народному дусі. Скоморохи були постійними учасниками народних свят, розваг, обрядів. При цьому часто співали пісні та виконували музикально-драматичні сценки. Гра скоморохів зображена на одній із фресок Софійського собору в Києві. У XVI ст. скоморохи іноді створювали цілі трупи-ватаги, граючи на народних інструментах – домрі, сурнах, гуслях, гудках.

Давній Рим теж мав своїх співців. Звалися вони гістріони. У римлян перших століть нашої ери поширеним був жанр "сильва" (від лат. silva – ліс, silvae – матеріали, нариси). За формою сильви – імпровізації із широким використанням красномовних виразів. Відомим автором сильв був співець Стацій (помер близько 95 р.). Римляни часто зверталися до так званого фалекієвого вірша (від імені автора Фалека), який поєднує в одному творі дактиль і хорей. До нього звертався вишуканий Катул Дум (I ст. до н. е.) – народний поет, співець і музикант – імпровізатор в Афганістані. Він виконує свої пісні під акомпанемент струнного інструмента.

Жіршами і оленшами називаються народні співці у Казахстані. Вони виконують під акомпанемент домри епічні, фольклорні та літературні твори. За рідким винятком, жірші самі творять пісні. В основному виконують почуте від інших, додаючи при цьому й дещо своє. Відомий у казахських співців і так званий безсюжетний вірш, що містить філософські або інші роздуми – толгау. Із такими віршами, виконуваними речитативом, виступали казахські поети Абай Кунанбаєв, акин Джамбул Джабаєв та ін. Киргизи співців-імпровізаторів, які виконують свої пісні під акомпанемент триструнного музичного інструмента – комузу, шановано величають ірчами. Ірчі – постійні учасники народних свят і зборищ. Амикул Усенбаєв – популярний серед казахського народу ірчі.

В Індії співець, що уміло імпровізує відповідно до ситуації, іменується кабі. На межі II–I тисячоліть до н. е. (до появи буддизму) тут були веди. Вони виконували переважно віршовані релігійні гімни, молитви, пісні, що відзначаються ліризмом, різноманітністю віршованих розмірів, багатством художніх заходів. Твори ведів об'єднані в збірники – самхіти. Їх чотири: Ригведа – веда гімнів; Самведа – веда пісень; Яджурведа – веда жрецьких висловлювань і формул; Атхарведа – веда заклинань жерців. У найважливішій з них – Ригведі – 1028 гімнів (сукта), що виконувалися індійськими співцями. Так званими упанішадами (санскр – таємне) – філософськими творами у I тисячолітті до н. е. збагачений народний фольклор. Їх основний зміст становлять релігійні догми, обґрунтування брахмаїзму, морально-дидактичні положення, інколи наївно-матеріалістичні міркування про будову світу, відгуки історичних подій тощо.

Німецький середньовічний поет-співець і виконавець лицарської лірики XII–XIV ст. мав назву мінезингер (від нім. Msnnesiger – співець кохання). Найвидатнішим мінезингером вважають Вальтера фон дер Фогельвейде (1170–1230 рр.). Популярними в Німеччині були фастнахтшпілі (від нім. fastnachtspil – розваги в час масниць) – невеликі веселі твори періоду XV–XVI ст. Багато творів цього жанру написав Ганг Сакс. Мандрівними професійними співцями у стародавній Греції були рапсоди (від грец. rhapsodos, rhapto –

складаю, ode – пісня). Якщо більш давні співці – веди – самі створювали пісні та співали їх під акомпанемент ліри, то рапсоди виконували наспівною декламацією переважно завчені ними гомерівські сказання про діяння легендарних героїв і богів, своєрідно "складали" їх в один твір. З VI ст. до н. е. на всіх грецьких святах в Афінах влаштовувалися змагання рапсодів. Вони при цьому один за одним декламували розділи з "Іліади" й "Одіссеї". Давні греки уявляли собі легендарного автора "Іліади" й "Одіссеї" Гомера Сліпим рапсодом. Пізніше слово "рапсод" стало вживатися у переносному значенні як синонім до слів "поема", "співець". Звідси виникло й слово "рапсоди" (від грец. rhapsodis). У Давній Греції так називався уривок народно-епічної поеми про легендарних героїв і богів, зокрема пісня "Іліади" або "Одіссеї", з якою виступав перед слухачами рапсод. Поширеним у Греції були і фалісні пісні (від грец. Phalioas – фалос, культовий символ плодючості). Арістотель стверджував, що жанр комедії пішов саме від фалісних пісень. Скальдами (від сканд. skald) іменувалися народні співці та поети Давньої Скандинавії. В епоху раннього середньовіччя (VII–X ст.) скальди складали пісні про походи та битви вождів нормандських племен – конунгів, морських піратів, купців, вікінгів.

У XII–XIV ст. скальдами стали називати придворних поетів, що створювали переважно величальні рицарські пісні. Мали своїх мандрівних співців і французи. Трувери (від франц. trouver – творити) були відомі в XI–XIV ст., переважно у північних провінціях Франції. Це були як епічні, так і ліричні поети та виконавці. Спершу трувери широко використовували традиції народної творчості (ритм, мелодії, мотиви) та складали пісні про героїчні подвиги. Потім підпадають під значний вплив придворної лірики трубадурів (від франц. troubadour, від прованс. trobador – віршувати) – середньовічних провансальських поетів і співців XII–XIII ст., що складали пісні про кохання, оспівували рицарське служіння обраній дамі. Основні жанри творів у труверів були такі: альби, балади, рондо та ін. Від труверів бере свій початок рицарський роман, адже рицарство в цілому звали ще трубадурами, творчість яких поклала початок за виникненням труверів. Прованс був південною провінцією старовинної Франції – Батьківщиною трубадурів, але пісні в їх власному виконанні знали не лише у Франції, а й в Італії, Іспанії. Найулюбленіші жанри їх лірики: балада, альба, кансона, сирвента та ін. Деякі з них (альби, балади) були запозичені труверами. Охарактеризуємо ті фольклорні жанри, які були найважливішими у труверів і трубадурів. Найпоширеніші з них – балада (від франц. ballade, прованс. ballada – танцювати) – невеликі ліро-етнічні твори казково-фантастичного, легендарного або героїчного змісту з драматично напруженим сюжетом. Гострота, часом традиційність сюжетної лінії поєднується в ній з яскраво-ліричним забарвленням розповіді. Досить поширеним був такий фольклорний жанр, як альба (від прованс. alba – світанок, ранкова зоря). Це одна із жанрових форм середньовічної (XI–XIV ст.) куртуазної лірики, що зображує розставання вранці закоханих після таємного побачення. У трубадурів ця пісня набула сталої форми – монологу або діалогу, також широковживаними у них були кансони, або канцони (від італ. carzone – пісня) – одна із форм середньовічної лірики на тему кохання, пов'язаного з культом дами з рицарським служінням їй. Неве-

ликі канцони називали канцонетами. Виконувалися кантилени (від лат. cantilena – пісня, розповідь) – невеличкі твори ліро-епічного характеру; сирвенти (від прованс. sirven – той, хто перебуває у когось на службі) зразку провансальської лірики XII–XV ст. У сирвентах прославлялися подвиги рицарів, хрестові походи; рондо (від франц. rondeau – круглий) – одна зі строфічних форм, що виникла в середньовічній ліричній поезії з повторенням в кінці тих слів, якими починався твір; ронделі (від франц. rondel – коло) – закінчений вірш із тринадцяти рядків, поділений на три строфи, перші дві – по чотири рядка, третій – п'ять рядків. Перші два рядки вірша повністю повторюються в кінці другої строфи, а перший рядок ще й завершує рондель.

На теренах України народних співців було чи не найбільше різновидів. Виконавцями дум, пісень, балад, жалів були кобзарі, лірники, бандуристи. Охарактеризуємо кожний із цих напрямів розвитку фольклору. Першими виникли кобзарі. Назва походить від інструмента, яким користувалися співці, – кобзи. Уже в XVI ст. мистецтво кобзарів досягло високого розвитку. Кобзарі були учасниками козацьких походів, і в думах та піснях прославляли героїв, що відзначилися у боях. Найбільш відомими кобзарями були Іван Стрічка, Андрій Шут, Остап Вересай, Іван і Михайло Кравченки, Федір Кушнерик, Єгор Мовчан, Павло Носач, Терешко Пархоменко, Гнат Гончаренко та ін. Показовим є той факт, що Т. Шевченко назвав "Кобзарем" свою збірку віршів і поем. Ця назва стала другим ім'ям великого українського поета. Пізніше з'явилися бандуристи, які замість кобзи користувалися бандурою. В бандурі стрій неусталений. Подібний до бандури торбан. Зі струнних ударних музичних інструментів відомі цимбали, зі струнних смичкових – скрипка, підбасок, або басоль, струнно-клавішова ліра. Із духових дерев'яних назвемо сопілку зі свищиком, яка має декілька різновидів: денцівку, теленку (з кори або ліщини), жоломаги (подвійна денцівка), сопілку "на зуб" (більших розмірів), флояру без свищика, одно- і двобічну свиріль (ряд тростинових сполучених цівок різної довжини), трембіту (із вижолобленого дерева, обвитого березовою корою, завдовжки понад 2 м), пастуший ріг із волового рога, дерева та бляхи (подібної конструкції, як трембіта), коза, дуда, або волинка, у вигляді трьох трубок ("сисак", "гуп" і "карабки" з ріжком), з'єднаних із міхом із козячої або телячої шкіри, бубон (тарабан), решітце, труби, сопіли, дуди, гуслі, восьмиструнні слов'янські лютні, дволіктеві дуди тощо.

Золотою добою української народної пісні можна вважати XVI–XVIII ст. У піснях цього періоду відтворюються та закріплюються ті характерні прикмети української народної пісні, які відрізняють її від пісень інших народів. З'являється нова форма козацьких дум ліро-епічних творів імпровізовано-речитативного характеру. Спорідненими з думами є історичні пісні. Їх виконавці – кобзарі, бандуристи, лірники – організувалися у співацькі братства, або цехи, своїми традиціями. Подальший розвиток української народної пісні зближує її з європейською системою, із чітким поділом з означеною тональністю, у високооригінальну форму гетерофонії ("підголосків"). Зміст пісень наповнений індивідуальними переживаннями людини у різноманітних формах. З'являються танкові форми мелодії шумки, козачка, метелиці, коломийки тощо. У XV–XVII ст. маємо звістки про співаків і музик із так званих поборових

реєстрів. Також у XVI ст. зустрічаємо часто в польських, німецьких табулятурах лютню з українськими танковими мелодіями. Лірники були відомі як в Україні, так і в Білорусі. Вони під акомпанемент струнно-клавішного музичного інструмента ліри співали моралізаторські, а також історичні та сатиричні пісні, іноді думи – народні ліро-епічні твори, переважно героїчного змісту, про важливі події історії України (починаючи з XV ст.), виконувані народними співцями речитативом (співом-декламацією). У думах немає поділу на строфи, а розмежування відбувається на нерівні періоди, в кожному з яких висловлена закінчена думка. Рядки думи нерівно-складові (від 4 до 20 складів), римування переважно дієслівне і часто охоплює цілий період. Виконання думи переважно є імпровізацією. Відомо близько 50 сюжетів дум у більше, ніж 300 варіантах. До XIX ст. народні співці називали думи лицарськими піснями та піснями про старовину. На початку XIX ст. український фольклорист М. Максимович ввів термін "дума" в тому значенні, в якому він вживається і сьогодні.

Висновки. Таким чином, нами зроблена спроба розглянути етнонім "народний співець" у творчому доробку народів світу. Також описано їх жанрову специфіку, манеру виконання поетичних творів тощо. Підкреслено, що слово народного співця реагує на все, що відбувається в нашому житті, дає свою оцінку подіям, явищам і особам, збагачуючи музичну традицію народів світу. Етнічне розглядається як світ упредметнених в музичних інструментах, виконавчій манері цінностях, як шлях до самосвідомості етнографічної маси, як рівень самоідентифікації народу. Народною музикою вважається весь скарб вокальних та інструментальних мелодій, що від найдавніших часів існування збереглося у сьогоденні, як індивідуальний витвір кобзарів, лірників, бандуристів тощо. У культурному житті народна музика відіграє незвичайно важливу роль, є початком, зародком музичної культури в індивідуально-творчому значенні, засобом національного відродження, одним із найкращих і найбагатших проявів духовних прикмет народу.

Список використаної літератури

1. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.

2. Українське народознавство / за заг. ред. С.П. Павлюка, Г.Й. Горинь, Р.Ф. Корчіва. – Л. : Фенікс, 1997. – 608 с.

3. Нельга О.Ф. Теорія етносу : навч. посіб. / О.Ф. Нельга. – К. : Тандем, 1997. – 368 с.

Приходченко К.И. Этноним "народный исполнитель" в мировой литературе

Статья поднимает проблему изучения лучших традиций фольклора, которые пропагандировались народными исполнителями. Рассматриваются жанры, исполняемые ими в разных странах мира. Дается характеристика лиро-эпическим произведениями, которые пользовались наибольшей популярностью в разные времена у разных народных исполнителей.

Ключевые слова: народный исполнитель, фольклорные жанры, взаимопроникновение культур.

Prikhodchenko K. The word "Folk Singer" in the world literature

Article lifts a problem of studying of the best traditions of folklore which were propagandized by elegant executors. The genres executed by them, in the different countries of the world are considered. The characteristic liro-ethnic is given by products which used the greatest popularity at various times at different national executors.

Key words: the national executor, folklore genres, interosculation of cultures.

УДК 378.126.08

Т.П. ПРИХОДЬКО

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито теоретичні основи дослідження професійної ідентичності викладача вищого навчального закладу, визначено умови формування підготовки фахівця.

Ключові слова: ідентичність особистості, професійна ідентичність, викладач вищого навчального закладу.

Сучасний етап розвитку вітчизняної педагогічної науки характеризується відновленням інтересу до проблеми викладацької діяльності у вищій школі, професійної компетентності викладача ВНЗ, його професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації (О. Коржуєв, В. Попков, Ю. Фокін та ін.). Визначення умов, які б сприяли успішному гармонійному професійному розвитку педагога вищої школи, подоланню можливих професійних криз і досягненню професійної зрілості є найактуальнішою науковою проблемою, що висувається суспільною освітньою практикою. Відтак, особливої актуальності набуває проблема дослідження сутності професійної ідентичності викладача ВНЗ, оскільки саме професійна ідентичність є визначальним чинником гармонійного професійного розвитку фахівця, критерієм його професійної зрілості. Проте саме в періоди кардинальних змін у соціальній, політичній, культурній, економічній, науковій та інших сферах життя ускладнює формування професійної ідентичності особистості внаслідок порушення стійкої ідентифікації.

Метою статті є визначення теоретичних основ дослідження професійної ідентичності викладача ВНЗ. Основними завданнями є: 1) проаналізувати основні підходи щодо визначення сутності феномену ідентичності особистості; 2) розкрити структуру ідентичності особистості; 3) визначити теоретичні основи дослідження професійної ідентичності викладача ВНЗ.

Поняття “ідентичність” для сучасної психолого-педагогічної науки не є новим. Традиційно у вітчизняній і зарубіжній психології уявлення про сутність ідентичності особистості розвивалося в рамках дослідження самосвідомості та самовідношення, ідентичність розглядалась як один із аспектів проблеми “Я”. Підходи до визначення сутності ідентичності як особливого феномену внутрішнього світу людини традиційно у психолого-педагогічних дослідженнях (І. Антонова, Л. Шнейдер та ін.) поділяють на такі: психоаналітичні теорії ідентичності; інтеракційні та когнітивні теорії ідентичності.

Широке використання терміна “ідентичність” і його введення у науковий категоріальний апарат пов’язано з ім’ям Е. Ериксона, на думку якого, ідентичність – це внутрішня неперервність і тотожність особистості; мати ідентичність – по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття; по-друге, це значить, що минуле, теперішнє та майбутнє переживаються як єдине

ціле; по-третє, це значить, що людина відчуває зв'язок між власною неперервністю та визнанням цієї неперервності іншими людьми [7]. Змістом ідентичності, за Е. Ериксоном, є конфігурація, яка виникає шляхом успішного его-синтезу та ресинтезу протягом дитинства. Ця конфігурація поступово об'єднує конституційні задатки, базові потреби, ефективні захисні реакції, успішні сублімації та постійні ролі. Отже, ідентичність у працях Е. Ериксона розглядається як певна структура, що складається з певних елементів, яка переживається суб'єктивно як почуття тотожності та неперервності власної особистості при сприйнятті інших людей, котрі визнають цю тотожність і неперервність [8, с. 532].

Подальший розвиток проблема ідентичності людини знайшла у працях О. Ватермана, Дж. Марсіа, Д. Маттесона та ін. Так, Дж. Марсіа визначив ідентичність як структуру Его – внутрішню самовідтворювальну, динамічну організацію потреб, здібностей, установ, індивідуальної історії. Ідентичність виявляється крізь патерни "вирішення проблем", що можуть спостерігатися. Вирішення кожної, навіть незначної, життєвої проблеми робить певний внесок у досягнення ідентичності. О. Ватерман вважає, що ідентичність пов'язана з наявністю в людини чіткого самовизначення, яке включає вибір цілей, цінностей і поглядів. Цілі, цінності та погляди він називає елементами ідентичності.

Ідентичність може виявлятися у декількох типах. Слідом за Е. Ериксоном Дж. Марсіа визначив такі типи ідентичності особистості: досягнута або зріла ідентичність; мораторій; передчасна ідентичність і дифузна ідентичність. Досягнута ідентичність характеризується тим, що людина має сформовану систему цілей, цінностей і поглядів, вона знає чого хоче і, відповідно, структурує власне життя. Таким людям властиві почуття довіри, стабільності, оптимізм відносно майбутнього. Мораторій характеризує людину, яка знаходиться у стані кризи ідентичності та активно намагається подолати її. Така людина постійно перебуває у стані пошуку інформації, що необхідна для подалання кризи, і спочатку переживає почуття допитливості, радісного очікування. Передчасна ідентичність визначає людину, яка ніколи не переживала стан кризи ідентичності, проте має певний набір цілей, цінностей і поглядів. Ці елементи є результатом не самостійного пошуку, а наслідком ідентифікації з батьками та іншими значущими людьми. Дифузна ідентичність характерна для людей, які не мають стійких цілей, цінностей і поглядів. Вони часто переживають такі негативні стани, як песимізм, апатія, відчуження, тривога, відчуття безпорадності та безнадійності [2].

Інший напрям дослідження сутності ідентичності пов'язаний з працями Дж. Міда, який під ідентичністю розумів здатність людини сприймати власну поведінку та життя в цілому як єдине ціле. Дж. Мід виокремлює усвідомлену та несвідому ідентичність. Несвідома ідентичність людини базується на комплексі очікувань, несвідомо прийнятих норм, звичок. Свідома ідентичність виникає тоді, коли людина починає розмірко-

вувати про себе, свою поведінку, що можливо тільки за наявності рефлексії [1].

Розвиваючи ідеї Дж. Міда про соціальну й індивідуальну детермінацію ідентичності людини, І. Гофман виокремлює такі її види: 1) соціальна ідентичність – типізація особистості іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої вони належать; 2) особиста ідентичність – індивідуальні ознаки людини (індивідуальні фізіологічні, психологічні ознаки й унікальна комбінація фактів і дат історії життя); 3) Я-ідентичність – суб'єктивне відчуття індивідом власної життєвої ситуації, власної неперервності й унікальності.

Сутність ідентичності людини досліджувалась і в когнітивному напрямі як когнітивна система, яка виконує роль регуляції поведінки у відповідних умовах (у працях Х. Теджфела, Дж. Тернера). Ідентичність складається з двох підсистем: особистісна ідентичність і соціальна ідентичність. Перша стосується самовизначення через фізичні, інтелектуальні та моральні риси. Друга містить окремі ідентифікації та визначається належністю людини до різних соціальних категорій: національності, статі тощо. Особистісна та соціальна ідентичності людини є двома полюсами одного біполярного континуума. На одному полюсі – поведінка, яка повністю визначається особистісною ідентичністю, на іншому – поведінка, яка повністю детермінується соціальною. Найбільш типовою, ефективною є поведінка, яка знаходиться між цими двома полюсами. Досягнення ідентичності, за Х. Теджфелом, можливо як внаслідок розвитку особистісної ідентичності, так і внаслідок формування соціальної ідентичності. З метою адаптації до навколишнього середовища людина регулює свою поведінку: домінуючою стає чи особистісна, чи соціальна ідентичність. У кожній ситуації людина буде поводити себе як особистість при актуалізації у Я-концепції особистісної ідентичності, як член суспільства, соціальної групи – при актуалізації соціальної ідентичності. Важливим є те, що між рівнем вираження соціальної й особистісної ідентичності, на думку когнітивістів, є функціональний антагонізм: з позиції особистісної ідентичності людина не бачить схожості між групами, з позиції групової ідентичності не розрізнює індивідуальних характеристик окремих членів групи. Будь-які чинники, що посилюють групову ідентичність, приводять до посилення сприйняття особистістю тотожності між собою та членами групи й таким чином деперсоналізують індивідуальне самосприйняття.

Отже, здійснений аналіз підходів щодо визначення сутності ідентичності особистості в сучасній науці дає підстави зробити такі висновки.

Ідентичність є суб'єктивною категорією, феноменом, який характеризує внутрішній світ людини. Ідентичність має внутрішню будову, в якій домінують два основні компоненти – особистісний і соціальний. Онтогенетично особистісна ідентичність є вторинною відносно соціальної. Ідентичність є динамічною структурою, що розвивається протягом життя, причому цей розвиток не є лінійним, рівномірним і може йти як у прогресив-

ному, так і в регресивному напрямі. Можливе виділення різних типів ідентичності за критерієм її зрілості, усвідомленості, спрямованості.

Ідентичність є багатомірним, інтегративним психологічним феноменом, який забезпечує цілісність, тотожність і визначеність людини. Сутність ідентичності є синтезом усіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається й переструктуровується в результаті суб'єктивної прагматичної орієнтації в постійно мінливому середовищі [6, с. 10].

У сучасних вітчизняних дослідженнях феномену ідентичності особлива роль надається вивченню становлення ідентичності людини у пострадянському просторі, адже виникає проблема суперечності "старої" та "нової" соціальних ідентичностей: у тоталітарному радянському суспільстві соціальна ідентичність була ідентичністю державно-громадянською, що вимагала прийняття офіційної ідеології і системи цінностей радянської людини. Крах тоталітарної системи є процесом становлення нової соціальної ідентичності, яка має характер конфронтаційного плюралізму різних еліт (політичних, економічних, культурних, етнонаціональних, релігійних тощо). Становлення соціально-групової ідентичності таким чином стає складно передбачуваним і неоднозначно інтерпретованим. Відтак, постає вкрай актуальним і практично значущим дослідження особливостей формування соціальної ідентичності людини в нових суспільних умовах.

Професійна ідентичність у сучасній науці розглядається як одна з основних складових соціальної ідентичності людини, як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійного співтовариства; певна міра ототожнення-диференціації себе з працею та іншими представниками професії (Л. Шнейдер). Професійна ідентичність завжди виявляється у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах "Я". Вона, на думку Е. Зеєра, є професійним образом "Я", що включає професійні стереотипи й унікальність власного "Я"; усвідомлення своєї тотожності з професією.

Професійна ідентичність є складним динамічним феноменом. Під час її становлення особистість проходить ті самі етапи, що й під час соціалізації – етапи довіри, автономії, ініціативності, досягнення, ідентичності, інтимності, творчості, інтеграції (за Е. Ериксоном). Кожний етап становлення професійної ідентичності може визначатися як позитивним, так і негативним результатом. Якщо результат позитивний, то це приводить до подальшого позитивного розвитку професійної ідентичності, найвищою точкою якого є зріла ідентичність. Якщо результат негативний – розвиток професійної ідентичності порушується аж до виникнення дифузної, розщепленої ідентичності, що вказує на несумісність, крайню конфліктність особистісного та професійного в "Я" людини.

За своєю рівневою структурою, етапами розвитку, професійна ідентичність особистості складається (за мірою ускладнення) з: 1) усвідомлення фахівцем далеких і близьких професійних цілей, прагнен-

ня зрозуміти власну професійну справу, оволодіти нею у повному обсязі, засвоїти всі професійні функції; 2) засвоєння основних вимог професійної діяльності до людини, усвідомлення власних можливостей, здійснення діяльності за зразком, встановлення професійних контактів, входження до професійного співтовариства; 3) практичної реалізації обраних професійних цілей, самостійної та свідомої реалізації професійної діяльності, формування певного кола професійних контактів, інтенсифікації професійного спілкування, формування індивідуального стилю професійної діяльності; 4) вільної реалізації професійної діяльності, професійного самовдосконалення, професійної творчості [6, с. 21].

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним із джерел є професійна освіта, зміст якої визначають нормативні державні документи про освіту. Спеціаліст, який навчався на певному факультеті та отримав диплом, сприймається як професійно ідентичний своїй професії. В цьому випадку основною умовою становлення професійної ідентичності є освітньо-професійна єдність долі та професійна освіченість. Важливою є ритуалізація в професійній поведінці: проведення професійних свят, захист дипломів, виступи на конференціях тощо, що має важливе значення для всіх членів професійної спільноти та формує почуття професійної єдності. Одним з визначальних механізмів формування професійної ідентичності на етапі професійного навчання є ідентифікація з учителем, викладачем, науковим керівником, в образі якого втілюються професійні норми та цінності, професійні уявлення. На думку вітчизняних дослідників (Є. Климов, В. Петренко, М. Пряжников та ін.), саме вчитель частіше за все стає “прототипом” – персоніфікованим образом самої професії, що розвивається під час професійної освіти та подальшого професійного розвитку фахівця.

Іншим із джерел формування професійної ідентичності є індивідуально-психологічні особливості, здібності особистості, які визначають успішність входження особистості в професію. Важливу роль під час становлення професійної ідентичності мають суб’єктивні очікування та можливості соціальних перспектив, а також визнання оточенням людини як професіонала, що сприяє утвердженню професійної ідентичності.

Висновки. Професійна ідентичність викладача ВНЗ у сучасній вітчизняній і зарубіжній науці є малодосліджуваною, що виявляється у відсутності ґрунтовних праць, присвячених її вивченню. Проте актуальність її дослідження зазначена в працях провідних учених, які займаються дослідженням професійної діяльності, професійної компетентності, професіогенезу педагогів вищої школи (В. Ащепков, О. Гура, В. Каргаполов, О. Коржуєв, Л. Макарова, Ю. Фокін та ін.). Теоретична невизначеність і практична значущість проблеми визначення сутності професійної ідентичності викладача ВНЗ спонукають нас на подальше її дослідження.

Список використаної літератури

1. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности / И.В. Антонова // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 471–488.

2. Бергер П. Идентичность / П. Бергер, Т. Лукман // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 567–589.

3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.

4. Коржуев А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.

5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 214 с.

6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. … дис. д. психол. н. / Л.Б. Шнейдер. – М. : МПГУ, 2001. – 41 с.

7. Эриксон Э. Идентичность / Э. Эриксон // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 534–565.

8. Эриксон Э. Идентичность. Теоретическая интерлюдия / Э. Эриксон // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2007. – С. 517–534.

Приходько Т.П. Профессиональная идентичность преподавателя высшей школы

В статье раскрываются теоретические основы исследования профессиональной идентичности преподавателя высшей школы, определяются условия ее формирования в процессе профессиональной подготовки специалиста.

Ключевые слова: идентичность личности, профессиональная идентичность, преподаватель высшей школы.

Prihodko T. Professional identity of the teacher of a higher school: theoretical bases of research

In clause the theoretical bases of research of professional identity of the teachers of a higher school are opened, the conditions of they formation during professional leaning are defined.

Key words: person’s identity, professional identity, teacher of a higher school.

УДК 378.147

О.С. РЕЗУНОВА

КРОС-КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА-АГРАРІЯ

У статті визначено роль крос-культурної компетентності під час формування професійної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. Узагальнено сутність понять "компетенція", "компетентність", "компетентісний підхід".

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентісний підхід, професійна компетенція, крос-культурна компетентність.

Питання вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх аграріїв набуває останнім часом особливої актуальності у зв'язку із бурхливим розвитком ринкових відносин у сільському господарстві, переходом до формування різноманітних форм власності в аграрному комплексі України, вступом нашої країни до ВТО. Це спонукає до пошуку шляхів оновлення змісту і форм аграрної освіти з метою підготовки конкурентоспроможного вітчизняного фахівця аграрного профілю. Вирішення окреслених завдань можливе за умови, якщо під час професійної підготовки майбутніх аграріїв у вищих аграрних навчальних закладах забезпечити високий рівень професійної підготовки, яка сприятиме вирішенню складних проблем агропромислового виробництва.

Зростання відкритості державних економік, збільшення вільного руху людей, капіталів і різноманітної продукції між країнами зумовлює необхідність опанування крос-культурною компетентністю випускниками аграрних університетів економічного спрямування. Це дасть змогу майбутнім фахівцям успішно працювати із зарубіжними партнерами, вивчати міжнародний досвід економічної діяльності в різних сферах господарства і впроваджувати його в своїй діяльності на теренах рідної країни. Особливо важливою в цьому зв'язку є підготовка спеціалістів, які були б не тільки професіоналами у своїй сфері, а й відігравали роль елемента-зв'язки у відносинах між власною компанією й зарубіжним партнером, а також між компанією та її філіями в інших країнах.

Більшість останніх розробок, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур, належать американським і західноєвропейським дослідникам (У. Гудікунст, С. Кім, С. Кітаяма, Г. Маркус, Р. Нісбетт, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстед та ін.) і базуються на аналізі культурних систем за чотирма основними параметрами (владна дистанція, уникнення ситуацій непевності, індивідуалізм vs. колективізм, маскулінність vs. фемінність) і встановленні кореляцій між ними та певними культурними проявами.

Проблемою формування крос-культурної компетенції студентів займалися Г. Антипова, Ж. Войнова, О. Донських, І. Морковіна, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова. На їхню думку, навчання спілкуванню між людьми різних націй стає можливим завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного чинника, зокрема національних, специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. Питанням формування професійної компетентності присвячено достатню кількість психолого-педагогічних

досліджень. Так, формування професійної компетентності студентів вивчалось В. Адольфом, Ю. Варданян, А. Кочневим, І. Родіоновою та ін. Проте проблеми підготовки майбутніх економістів-аграріїв до крос-культурної комунікації все ще залишаються невизначеними.

Мета статті – розглянути роль крос-культурної компетентності під час формування професійної компетентності майбутніх економістів аграрних ВНЗ.

Приєднання України до Болонського процесу окреслює нові напрями процесу реформування освіти, визначальними критеріями якого є якість підготовки фахівців, відповідність європейському ринку праці, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

Зміни у розвитку економічних процесів, виникнення різних форм власності та нових економічних відносин, розвинута інфраструктура сучасної економічної системи потребують від майбутнього фахівця фундаментальної економічної освіти, сформованості економічного мислення, опанування значною кількістю професійних компетентностей.

Проблема формування професійної компетентності фахівця в будь-якій галузі знаходиться в полі зору багатьох наукових дисциплін: соціології, культурології, психології, історії, філософії, професійної педагогіки тощо. Тому розгляд цієї складної проблеми передбачає здійснення теоретичного пошуку на перетині кількох наукових дисциплін.

Необхідність розгляду проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу викликана загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції, глобалізацію світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. Істотним, як зазначає І. Зимня, є й той факт, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської та викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів, уведення освітніх кредитів, – все це передбачає також певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття компетентності [2, с. 9]. Крім того, необхідність введення поняття компетентності та компетентнісного підходу в освіті визначається зміною освітньої парадигми – сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності фахівців спрямовує нас до визначення понять: “компетентність” і “компетенція”. Ці поняття в сучасній науковій літературі суттєво відрізняються, тому їх доцільно розглядати як різнорівневі й окреслювати по-різному. Термін “професійна компетентність” з’явився в наукових працях у кінці 80-х рр. XX ст. (С. Вершловський, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.). Огляд словникових джерел показав, що поняття “компетентність” в різних виданнях не має значних відмінностей і означає володіння знаннями, котрі необхідні для розмірковування про дещо, обізнаність, авторитетність в певній галузі знань. С. Ожегов у “Словнику російської мови” розкриває поняття “компетентність” як похідне від прикметника “компетентний” – знаючий, обізнаний, авторитетний в певній галузі [5, с. 265].

Поняття “компетентність” в широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, сутності роботи, яка виконується, складних зв’язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених

цілей. У зміст компетентності включається рівень базової та спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

У широкому значенні компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього. У вузькому значенні компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, як міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів.

Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. Вона передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентнісна в окремій галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. Важливим при цьому є не протиставляти компетентність знанням або умінням, оскільки перше поняття ширше, ніж поняття “знання” або “вміння”.

У зміст поняття “компетентність” можна включити три аспекти:

1) проблемно-практичний – адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна постановка й ефективність виконання цілей, завдань у цій ситуації;

2) змістовий – адекватне осмислення ситуації в загальному культурному контексті;

3) ціннісний – здатність до адекватного оцінювання ситуації, її суті, цілей, завдань із позиції власних і загальноприйнятих цілей [6].

На думку Б. Гершунського, професійна компетентність – це рівень професійної освіченості, досвід, індивідуальні здібності педагога, його постійне прагнення до самоосвіти, рівень творчого і відповідального ставлення до справи [1, с. 83–84].

Професійна компетентність допускає володіння спеціалістом всією сукупністю відомих людству культурних зразків у цій галузі людської діяльності. Якщо людина компетентна і поза межами власної професійної діяльності, вона володіє загальнокультурною компетентністю [6].

А. Флієр під поняттям “культурна компетентність” розуміє досить високу міру соціалізованості й інкультурованості індивіда, що дає йому змогу достатньо вільно розуміти, використовувати та інтерпретувати весь комплекс буттєвих і спеціалізованих знань, які утворюють стандарти загальносоціальної ерудованості людини в конкретному середовищі, сукупність правил, зразків законів, звичаїв, заборон.

Культурна компетентність особистості виявляє, насамперед, міру її обізнаності із сукупним соціальним досвідом нації в цілому і нормами міжлюдських відносин, які вироблені цим досвідом [7, с. 240–242].

Поняття крос-культурної компетентності досліджувалось багатьма вченими та називалось по-різному: “міжкультурна ефективність” (Хаммер,

Гідіцинт і Візман, 1978; Ханніган, 1990; Куі та Ван Ден Берг, 1991), “міжкультурна компетентність” (Дінджис, 1983; Чень, 1998; Ортиць і Мур, 2000), “компетентність міжкультурної комунікації” (Шпітцберг, 1989; Візман, Хаммер і Нішіда, 1989; Кім, 1991), “ефективність крос-культурної комунікації” (Рубен, 1987), “крос-культурна ефективність” (Келі, 1989), “компетентність різноманітності” (Кокс і Біль, 1997), “багатокультурна компетентність” (Поуп і Рейнольдс, 1997), “крос-культурна компетентність” (Г. Ферапонтов, 1999) та ін.

Аналізуючи праці вчених, можна побачити, що вони пропонують дещо різні, але не протилежні визначення терміна “крос-культурна компетентність”. На нашу думку, можна погодитися з тими, хто вважає, що крос-культурна компетентність повинна визначатися як “процес навчання новій культурі, її мові, типам поведінки з метою розуміння людей цієї культури, відчуття симпатії, бажання успішно жити та взаємодіяти з ними”. Проте слід відзначити, що для розвитку компетентності студентів суттєвою в цьому процесі є можливість трансформації точок зору та відповідна реакція на проблеми та можливість взаємодії з людьми, які належать до інших культур.

Аналізуючи думки багатьох дослідників, можна відокремити такі основні елементи крос-культурної компетентності:

1) когнітивний (знання про інші культури (групи) та когнітивні можливості вищого рівня);

2) внутрішньоособистісний (співвідноситься з внутрішнім станом, із розвитком “Ego” та самовизначенням особистості) [3];

3) міжособистісний (відноситься до здатності людини находити спільну мову та відповідно поводитись під час міжкультурної взаємодії).

Таким чином, крос-культурна компетентність містить такі можливості, типи поведінки та практичної діяльності, які дають індивідам змогу ефективно взаємодіяти з іншими індивідами, соціокультурне середовище яких відрізняється від їх особистого походження та виховання. Для цього слід мати повагу до людей і розуміння культурної різниці між ними.

Можна погодитися з тими авторами, які визначають три специфічні освітні цілі, які пов’язані з крос-культурною компетентністю:

1) виховання інтелектуальної терпимості (відкритість новим ідеям, готовність мати сумніви в загальноприйнятому та традиційному, вміння долати складності та невизначеності, розуміння й оцінювання інтелектуального та культурного різноманіття, космополітичний світогляд та ін.);

2) формування гуманного світогляду (здатність відчувати емпатію, піклування, співчуття, повагу; навички в спілкуванні та співпраці з представниками іншого соціокультурного середовища);

3) навчання навичок практичної толерантності (вміння розуміти нові ідеї та види діяльності, готовність приймати зміни, бути кмітливим при вирішенні проблем, готовність іти на компроміси, залишати варіанти вибору та ін.).

Висновки. З прискоренням глобалізації та поширенням міжнародних ділових зв’язків в Україні зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах у галузі аграрного бізнесу. Інтеграція в світовий культурний, освіт-

ній і економічний простір вимагає якісної підготовки фахівців, здібних до успішної професійної діяльності в рамках світової спільноти. Нові умови життя, нові вимоги до майбутнього фахівця, нові прийоми прийняття на роботу вимагають вдосконалення підходів до підготовки сучасного фахівця. У цьому контексті володіння крос-культурною компетентністю стає необхідністю для майбутнього фахівця.

Випускники зі сформованою крос-культурною компетентністю матимуть змогу успішно долати професійні проблеми та взаємодіяти з колегами та клієнтами, які належать до різних культур, що дасть їм можливість зайняти своє місце в сучасному світі та сприятиме ефективному функціонуванню в аграрній галузі.

Актуальними напрямами подальшої розробки проблеми є окреслення процесу формування крос-культурної компетентності майбутніх аграріїв як необхідної складової професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 1997. – 693 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Крючко Л.Ю. Формирование кросс-культурной компетентности студента высшей школы [Электронный ресурс] / Л.Ю. Крючко. – Режим доступа: http://ftip.nspu.net/joo/index.php.
4. Маєвська Л.М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізацій них зрушень [Електронний ресурс] / Л.М. Маєвська. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 846 с.
6. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования / Н.С. Розов. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
7. Флеер А.Я. Культурология для культурологов : навч. посіб. для высшей школы / А.Я. Флеер. – М. : Академический проект, 2000. – 496с.

Резунова О.С. Кросс-культурная компетентность как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности будущего экономиста-агрария

В статье определена роль кросс-культурной компетентности в процессе формирования профессиональной компетентности будущих экономистов-аграриев. Обобщена суть таких понятий как “компетенция”, “компетентность” и “компетентностный подход”.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный поход, профессиональная компетентность, кросс-культурная компетентность.

Rezunova O. Cross-cultural competence as an integral component of professional competence of the future of agrarian economist

It is shown the role of cross-cultural competence in a process of professional competence formation in agrarian students education. It is given general meaning of such words as “competency”, “competence” and “competence approach”.

Key words: competency, competence, competence approach, professional competence cross-cultural competence, international communication, practical training.

УДК 378.371.14

Н.Б. САМОЙЛЕНКО

НЕОБХІДНІСТЬ ВКЛЮЧЕННЯ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ В СПЕЦІФІКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто необхідність науково обґрунтованих досліджень і створено на цій основі рекомендації щодо формування освітнього середовища, адекватного новим завданням міжнародної діяльності у сфері середньої, вищої, післядипломної професійної та додаткової освіти і підготовки вчителів в умовах міжнародної співпраці; описано міжнародні освітні програми і проекти, які поширюються у ВНЗ України.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, міжнародна діяльність, міжнародна освіта, міжнародні освітні програми.

Проблема професійної підготовки вчителів в умовах міжнародного співробітництва є новою у світовій педагогічній практиці.

На початку XXI ст. світова спільнота зіткнулась з проблемами налагодження взаєморозуміння й співпраці в багатьох сферах людської діяльності, що спричинено процесами глобалізації, міграції, економічної, політичної та соціальної нестабільності. Один зі шляхів розв'язання проблем міжкультурного спілкування та взаємодії передбачає співробітництво в освітній сфері. Інтеграція вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір передбачає збереження пріоритету національних інтересів, збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації, миротворчу спрямованість міжнародної діяльності, системний і взаємовигідний характер співпраці. Для повноцінної інтеграції України в європейський і світовий освітній простір держава має сприяти розвитку співпраці вітчизняних навчальних закладів з міжнародними фондами, організаціями, установами.

Актуальність теми дослідження зумовлена попитом українського суспільства на високопрофесійних учителів, які брали б участь у міжнародних програмах, навчились проектувати педагогічну діяльність і реалізовувати свої плани, здатних навчити учнів адаптуватись до постійно змінюваних умов навколишнього середовища та плідно функціонувати в царині викладання філологічних дисциплін та організації роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті визначає найважливіші заходи у сфері міжнародної співпраці, спрямовані на інтеграцію української освіти у світовий освітній простір.

Сучасне суспільство перебуває на етапі активного пошуку шляхів розв'язання проблеми міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим виникає нове поняття – міжнародна освіта, яка покликана забезпечити ознайомлення людини з різними культурами, занурення у світ їх цінностей і надання учасникам можливості спілкуватися мовами народів різних країн.

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя завжди приділялася значна увага. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень), проблеми безперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко,

Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер), вищої педагогічної освіти (В.І. Бондар, А.А. Булда, О.В. Глузман, В.І. Луговий, В.К. Майборода, С.В. Майборода, О.П. Мещанінов, С.М. Ніколаєнко), формування педагогічної майстерності (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн), підготовки вчителя до педагогічної творчості та впровадження педагогічних технологій (С.О. Сисоєва), системного аналізу педагогічного процесу у вищій школі (В.А. Кушнір). Розроблено системи різнорівневої та ступеневої підготовки фахівців (Г.О. Козлакова, А.О. Лігоцький), теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованого навчання (М.Г. Чобітько) [4; 7; 8; 15].

Проблеми підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти ґрунтовно відображено у працях російських учених, зокрема О.А. Абдуліної, С.І. Архангельського, Н.В. Кузьміної, Ф.Г. Паначіна, В.О. Сластьоніна [1].

Дослідженню міжнародної співпраці в галузі освіти в аспекті інтернаціоналізації освітнього простору приділено значну увагу в працях В.Г. Кинельова, Н.П. Кирилова, Е.М. Короткова, В.С. Леднева, Е.Г. Леонтьєвої, А.П. Ліферова, Е. Майєр, Г.І. Петрової, Н.С. Розова, В.В. Шукшунова і В.П. Борисенкова, М.В. Кларіна, А.Д. Копитова, М.П. Пальянова, Е.Е. Федотової та ін. Крім того, починаючи з 1970-х рр., опубліковано значну кількість праць, пов’язаних з узагальненням зарубіжного досвіду в галузі викладання окремих дисциплін (В.П. Максаковський, В.Г. Разумовський та ін.).

Питанням, пов’язаним з можливістю використання досягнень зарубіжного досвіду у вітчизняній освіті, присвячено праці В.Ф. Бондаренко, О. Верхогляд, О.В. Вощевської, Р.О. Гришкової, Г.О. Козлакової, К.В. Корсака, В.І. Лугового, І.В. Ляшенко, Л.П. Пуховської, О.О. Романовської, Ю.Ю. Романовської, О.О. Романовського, Ж.В. Таланової [7; 19; 20].

Проблеми міжнародної діяльності ВНЗ і вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядають такі українські дослідники, як: Я.Я. Болюбаш, В.З. Грищак, В.Г. Кремень, О.В. Співаковський, М.Ф. Степко. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують І.О. Мінгазутдінов, Т.Ю. Подобєдова, С.А. Шмельова, О.І. Шнирков [7].

Разом із тим модернізація вищої педагогічної освіти у світлі глобалізаційних, інтеграційних і соціокультурних процесів у суспільстві, участь усіх представників навчального процесу в численних міжнародних освітніх програмах, стажуваннях, мовних школах, тренінгах і семінарах, в навчанні з метою здобуття різних освітніх або наукових рівнів (бакалавра, фахівця, магістра, кандидата або доктора наук) за кордоном, організація навчальними закладами міжнародної співпраці та науково-методичного супроводу впровадження міжнародних проектів і програм ставлять вимогу комплексного дослідження проблеми підготовки вчителів в умовах міжнародного співробітництва в теоретичному та методичному аспектах. Зокрема, розроблення й обґрунтування потребують концепція, модель такої під-

готовки, критерії та умови її ефективної реалізації у ВНЗ для забезпечення формування професійної компетентності вчителя.

Соціальне значення й актуальність якісної професійної підготовки вчителів в умовах міжнародного співробітництва, необхідність розроблення та обґрунтування концепції і моделі підготовки вчителів в цих умовах, осмислення і виявлення сутності діяльності вчителів міжнародного співробітництва зумовили вибір теми дослідження.

Тому ***метою статті*** є опис міжнародної співпраці ВНЗ України в галузі освіти в аспекті інтернаціоналізації освітнього простору.

Рівень розвитку національної системи освіти визначає шлях економічної, політичної та соціокультурної інтеграції держави в суспільному просторі Європи. Під впливом глобалізації економічних, політичних і культурних зв'язків відбувається формування відкритих освітніх систем.

Отже, держава має сприяти розвитку співпраці навчальних закладів з міжнародними організаціями й установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейським Союзом, Радою Європи та ін.), Світовим банком, зарубіжними освітніми фондами. Особлива роль відводиться характеристикам засад, на яких базується інтеграція вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір. Вони такі: пріоритет національних інтересів; збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації; миротворча спрямованість міжнародної співпраці; системний і взаємовигідний характер співпраці; толерантність щодо оцінювання досягнень освітніх систем зарубіжних країн і адаптація цих досягнень до потреб національної системи освіти [17; 18; 22].

Відомо, що співробітництво із зарубіжними країнами, університетами, міжнародними фондами здійснюється в таких формах: спільні наукові дослідження, міжнародні конференції, освітні та наукові обміни, стажування і навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Це дає змогу аналізувати, відбирати отримані результати, втілювати кращі зразки зарубіжного досвіду у вітчизняну освіту.

У сучасних умовах особливого значення набуває розвиток міжнародних зв'язків, зокрема в галузі освіти. Міжнародні зв'язки в галузі освіти передбачає включення учнів у діалог культур з метою формування в них системи цінностей як усвідомлених сенсів життя. Залучення молодих людей шляхом участі в міжнародних освітніх програмах до іншої культури дає їм змогу повніше усвідомити себе як особистість, належність до певного мовного та культурного співтовариства, формує повагу і терпимість до іншого способу життя, досягнень культури інших народів.

Міжнародні освітні програми дають можливість залучитися до тих цінностей виховання й освіти, які знаходяться поза корпоративними, вузькими соціальними та національними інтересами.

Необхідність подальшого вивчення досвіду в галузі освіти й ознайомлення з освітніми програмами зарубіжних країн сьогодні стала актуальною у зв'язку з розширенням участі студентів нашої країни в міжнародних олімпіадах, збільшенням кількості школярів і студентів, які виїжджають за

кордон за обмінними програмами. В Україні почали виникати навчальні заклади, що реалізовують міжнародні освітні програми при поглибленому вивченні іноземних мов, які при цьому вивчаються не тільки як засіб спілкування, а і як інструмент нагромадження й узагальнення соціального досвіду, залучення до загальнолюдських цінностей, професійного спілкування.

У цьому контексті особливої уваги потребує узагальнення досвіду участі викладачів, студентів і учнів у міжнародних освітніх програмах як одного з факторів підвищення якості освіти. Необхідно дослідити та визначити основні цілі і завдання участі викладачів, студентів і учнів у міжнародних освітніх програмах; запровадження у вищій педагогічній школі освітніх програм з підготовки вчителя до професійного використання інноваційних технологій; формування у вчителів творчих умінь застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Міжнародні освітні програми та проекти, які поширюються у ВНЗ України, такі:

1) за професійною ознакою – бакалаврські програми, проекти:

– програма “Песталоцці” – структурний підрозділ Директорату з питань освіти та мовної політики Ради Європи, яка організовує та проводить постійні семінари “Європейські модулі для навчання тренерів” з метою підготовки практиків-професіоналів (з 2007 р.);

– міжнародна програма вдосконалення вчителів – TIPD (Teachers International Professional Development) (з 2002 р.);

– IREX – Представництво ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (з 1995 р.);

– UGRAD (Програма обміну для студентів 1–3-х курсів ВНЗ України) (з 2006 р.);

– ТЕМПУС – одна з програм Європейського Співтовариства, що розроблена для надання допомоги соціально-економічним перетворенням у країнах-партнерах (з 2007 р.);

– Еразмус Мундус (програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти (з 2004 р.);

– стипендії Вільного університету м. Берлін – Міжнародний літній університет Вільного університету м. Берліна (FUBiS) пропонує студентам Центральної та Східної Європи 10 стипендій для участі у своїй програмі. Претендент має закінчити принаймні один курс ВНЗ;

– навчання у Віадріні – Європейський університет Віадріна, Франкфурт (Одер) оголошує конкурс на здобуття стипендій для українських студентів різних спеціальностей, які дуже добре володіють німецькою мовою;

2) магістерські програми і проекти:

– стипендії ім. Фулбрайта (з 1992 р.);

– програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі (з 2006 р.);

– DAAD – Німецька академічна служба обмінів (з 2005 р.);

3) формування лідерських якостей:

американські ради з міжнародної освіти: ACTR/ACCELS (FLEX – Програма обміну майбутніх лідерів) (з 1992 р.);

– освітні програми Британської ради в Україні: програма Global Gateway (з 2004 р.)

– міжнародна освіта – творча співпраця (інтернет-портал);

– молодіжна програма People to People International (з 2004 р.);

– проект “Dreams + Teams (з 2006 р.) [9–12].

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики професійної підготовки вчителів в умовах міжнародного співробітництва (в контексті модернізації вищої педагогічної освіти) засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують вирішення, а саме:

– між збільшенням контингенту учнів, студентів і вчителів – учасників міжнародних освітніх програм та браком викладачів, які здатні швидко підготувати учнів і студентів, учителів гуманітарних дисциплін до реалізації міжнародних освітніх програм;

– між практикою професійної підготовки вчителя в більшості ВНЗ України, впровадженням до системи вищої педагогічної освіти Європи та США варіативних моделей підготовки вчителя-практика до міжкультурної взаємодії з урахуванням основних факторів: полікультурності регіону професійної діяльності та участі педагогів у реалізації міжнародних програм і невизначеністю нормативно-правової бази підготовки вчителя, а також поширення міждисциплінарних освітньо-професійних програм у системі вищої педагогічної освіти України;

– між формально задекларованим інтенсивним шляхом розвитку вищої освіти та реально реалізованими в педагогічній практиці екстенсивними підходами, що виявляється у відсутності дієвої системи критеріїв і показників якості професійної підготовки майбутніх учителів та їх готовності до міжнародної співпраці.

Висновки. Для вирішення проблеми готовності навчальних закладів до міжнародної співпраці та впливу її на розвиток освітнього середовища педагогічного університету потрібні науково обґрунтовані дослідження і створені на цій основі рекомендації щодо формування освітнього середовища, адекватного новим завданням міжнародної діяльності у сфері середньої, вищої, післядипломної професійної та додаткової освіти, а також зміцнення науково-педагогічних зв’язків. Саме цим, насамперед, визначається актуальність нашого дослідження, мета якого: здійснити цілісний науковий аналіз проблеми підготовки студентів і вчителів в умовах міжнародного співробітництва; розробити й обґрунтувати теоретичні та методичні засади підготовки вчителя в умовах міжнародного співробітництва; виявити організаційно-методичні умови реалізації цього процесу у ВНЗ гуманітарного профілю й експериментально перевірити їх під час організації навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Алладин И. Международное сотрудничество в высшем образовании: Глобализация университетов / И. Алладин // Высшее образование в Европе. – 1992. – № 4. – Т. 17. – С. 26–27.

2. АСПРЯЛ/АКСЕЛС. Программы для граждан СНГ // Международное сотрудничество в сфере образования. – 1997. – № 3. – С. 23–24.

3. Бацын В.К. Международное сотрудничество российской высшей школы/ В.К. Бацын // Международное сотрудничество в сфере образования. – 1997. – № 4. – С. 7–13.

4. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. – 536 с.

5. Европейская инициатива непрерывного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ellinet.org/elli/home.html.

6. Инициатива ЮНЕСКО “Образование без границ” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unesco.org/education/lwf.

7. Луговий В.І. Компетентності та компетенії: поняттєво-термінологчний дискурс // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3. (Дод. 1) / Ін-т вищої освіти АПН України ; [голов. ред. В. Андрущенко; редкол.: В. Баюров, І. Вакарчук, В. Луговий та інш.– [К.], 2009. – [Тем. вип.]: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.

8. Ляшенко І.В. Професійна готовність студентів аграрних університетів до реалізації міжнародних фахових програм як педагогічна проблема / І.В. Ляшенко // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. праць. – К. : КіМУ, 2008. – Вип. 11. – С. 132–142.

9. Международные проекты в образовательной сфере, реализуемые сегодня // Международное сотрудничество в сфере образования. – 1996. – № 1. – С. 13–17.

10. Міжнародна спільнота технологій в освіті International Society for Technology in Education (ISTE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iste. org.

11. Міністерство науки і освіти України (Міжнародні програми) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/international/ programs /rozd_3.doc.

12. Образовательные американские программы на 1997/98 годы // Международное сотрудничество. – 1996. – № 4. – С. 30–32.

13. Партнерство для навичок 21-го століття Partnership for 21st Century Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.21stcenturyskills.org.

14. Программы послевузовского обучения Эдмунда С. Маски и “Акт в поддержку свободы”. Программа “Акт в поддержку свободы для школьников” // Международное сотрудничество. – 1997. – № 4. – С. 25–26.

15. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

16. Самойленко Н.Б. Международные образовательные программы в образовательном процессе / Н. Б. Самойленко // Горизонты образования. – 2011. – С. 124–128.

17. Самойленко Н.Б. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Г.О. Козлакова, Н.Б. Самойленко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36-41.

18. Самойленко Н.Б. Особенности формирования профессиональных умений будущего учителя / Н.Б. Самойленко // Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии : матер. междунар. науч.-практ. конф. 15–16 декабря 2009 г. – Минск : МГЛУ, 2010. – С. 263–266.

19. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І.В. Соколова ; за ред. С.О. Сисоєвої ;

МОН України ; АПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

20. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи : монографія / М.І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.

21. Шапошников П.Д. Опыт участия российской стороны в международных кросс-национальных культурных проектах / П.Д. Шапошников // Международное сотрудничество в сфере образования. – 1998. – № 5–6. – С. 30–33.

22. Alexander R. Innovation and Continuity in the Teacher Education Curriculum // Alexander R., Craft M., Lynch J. (eds.) Change in Teacher Education. London: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

23. Arguris C., Schon D. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. – San Francisco : Jossey-Bass, 1974.

24. Broadfood P. Teaching and the Challenge of Change: Educational Research in Relation to Teacher Education // European Journal of Teacher Education. 1992. – Vol. 15. – № 1–2. – P. 45–53.

25. Clark B.R. and Neave G. The Encyclopedia of Higher Education. – Oxford : Pergamon Press, 1992.

26. Mythology of International Project Work // English. – 2000. – № 38. – P. 6.

Самойленко Н.Б. Необходимость включения международного опыта в специфику образования в Украине

В статье рассмотрена необходимость научно обоснованных исследований и созданы на этой основе рекомендации по формированию образовательной среды, адекватной новым заданиям международной деятельности в сфере среднего, высшего, последипломного профессионального и дополнительного образования и подготовки учителей в условиях международного сотрудничества; описаны международные образовательные программы и проекты, которые распространяются в вузах Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, международная деятельность, международное образование, международные образовательные программы.

Samoilenko N. Necessity to include international experience in the specifics of education in Ukraine

In the article the necessity of the scientifically grounded researches and created on this basis recommendations of forming of educational environment, adequate to the new tasks of international activity in the field of secondary, higher, in-service professional and additional education and preparation of teachers in the conditions of international cooperation is considered; the international educational programs and projects which spread in Higher Institutes of Ukraine are described.

Key words: professional preparation of teacher, international activity, international education, international educational programs.

УДК 378.9:796

А.В. СВАТЬЄВ

КОНЦЕПЦІЯ, МОДЕЛЬ І КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

У статті запропоновано концепцію системи якості підготовки фахівців. Проаналізовано прогалини в чинній системі підготовки, наведено приклади та шляхи усунення недоліків. Розкрито критерії ефективності підготовки майбутніх тренерів-викладачів, наведено характеристику можливостей і результатів упровадження системи якості підготовки студентів.

Ключові слова: концепція, модель підготовки, система, тренери-викладачі, якість підготовки.

Сучасний стан проблем у вищій освіті вимагає розробки концепції, моделі, принципів побудови та функціонування системи контролю за якістю підготовки майбутніх тренерів-викладачів, яка відсутня на сьогодні.

Необхідно також чітко визначити критерії наявності й ефективності систем контролю за якістю підготовки майбутніх тренерів-викладачів, що могли б використовуватися експертами під час проведення ліцензійної експертизи й акредитації. Необхідно відзначити, що система контролю за якістю підготовки майбутніх тренерів-викладачів, тобто сукупність принципів і методів вимірювання та збору інформації про основні параметри, критерії і показники процесів, результати діяльності не може бути ефективною, якщо вона розглядається у відриві від усієї *системи якості підготовки фахівців* [1–3]. Тому далі в статті йдеться про систему якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів, про систему контролю за якістю підготовки фахівців як найважливішу її підсистему.

Мета статті – розробити концепцію, модель і критерії ефективності системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Під системою якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів розуміється система менеджменту для керівництва й управління ВНЗ щодо якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів, тобто сукупність організаційної структури, документації (внутрішніх положень, документованих процедур, методичних указівок, робочих інструкцій тощо), процесів і ресурсів, необхідних для здійснення загального керівництва якістю. Якщо йдеться про систему якості підготовки спеціалістів у ВНЗ, то необхідно, перш за все, визначити модель, відповідно до якої вона будуватиметься [5; 6].

Під *моделлю системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів* розуміється сукупність принципів, методів, *параметрів* до різних аспектів і процесів діяльності ВНЗ, *критеріїв*, що визначають рівень досконалості цих процесів і *показників* їхнього оцінювання, які в сукупності визначають усі процеси діяльності ВНЗ, спрямованих на досягнення необхідних результатів.

У запропонованій нами моделі певною мірою перекриваються критерії та підкритерії, що корелюють між собою; є можливий варіант її адаптації до підготовки інших фахівців; є ряд критеріїв і вимог, без яких неможливо адекватно оцінити наявність і ступінь розвинутості системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів, але яких немає в стандарті (че-

рез його відсутність); закладено варіанти поліпшення якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

Визначимо ***метою статті*** розробку моделі системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Пропонована нами модель проста для розуміння та використання, закладені принципи спрямовано на стимулювання науково-педагогічних працівників ВНЗ до застосування принципів менеджменту і пошуку постійного поліпшення якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів під час надання освітніх послуг. Оцінювання системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів може проводитися за дев'ятьма критеріями моделі, що подано на рис.

Критерії, що взято за основу, поділено на дві групи: критерії групи "Можливості" і критерії групи "Результати". Підхід до оцінювання освітніх систем з орієнтацією на соціальне замовлення дуже близький до підходу в управлінні економічним розвитком, який запропоновано професором статистики Е. Демінґом. Отже, у кожному критерії реалізується цикл Е. Демінґа (Plan–Do–Check–Act), тобто процес постійного вдосконалення [5].

Кожний з основних критеріїв поділено на певну кількість підкритеріїв, які, у свою чергу, у деяких випадках поділяються на складові. Кожний підкритерій *(або його складові) оцінюються за рівнями досконалості, або стадіями розвитку. Таких рівнів виокремлено п'ять (високий, достатній, середній, нижче за середній і низький). Ці п'ять рівнів досконалості вказують напрям зростання, або, іншими словами, напрями для вдосконалення. ВНЗ проходить усі п'ять рівнів за певною послідовністю, один за одним, починаючи з першого і закінчуючи останнім щонайвищим рівнем досконалості [4; 7].*

Розглянемо детальніше критерії групи "Можливості". *Зауважимо, що оцінювання рівня досконалості за всіма критеріями, підкритеріями та складовими групи "Можливості" може здійснюватися приблизно однаково.*

Критерій 1. Керівництво

Критерій показує, як керівництво ВНЗ, факультету або кафедри, яка випускає фахівців, виявляє особисте лідерство в питаннях якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів та прийнятті рішень. Основними його елементами є: *особиста участь керівництва у визначенні місії, баченні політики та стратегії підготовки майбутніх тренерів-викладачів, забезпечення розробки й упровадження системи якості підготовки майбутніх фахівців тощо.*

Залежно від рівня, на якому цей критерій використовується, до керівництва відносимо проректора з навчально-педагогічної діяльності, декана, завідувача кафедри, куратора групи.

Пропонуємо такі підкритерії:

1.1. Місія, особиста участь керівництва ВНЗ у формулюванні та розвитку місії, бачення основних цінностей, політики, основної мети і завдань у сфері якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

1.2. Особиста участь керівництва в забезпеченні розробки, упровадження і постійного вдосконалення системи якості підготовки майбутніх тренерів – викладачів ВНЗ.

1.3. Особиста участь керівництва ВНЗ у роботі із зовнішніми зацікавленими сторонами (роботодавцями, директорами школи, партнерами, представниками громадськості та ін.).

1.4. Особиста участь керівництва ВНЗ у забезпеченні зворотного зв'язку з персоналом для поліпшення діяльності.

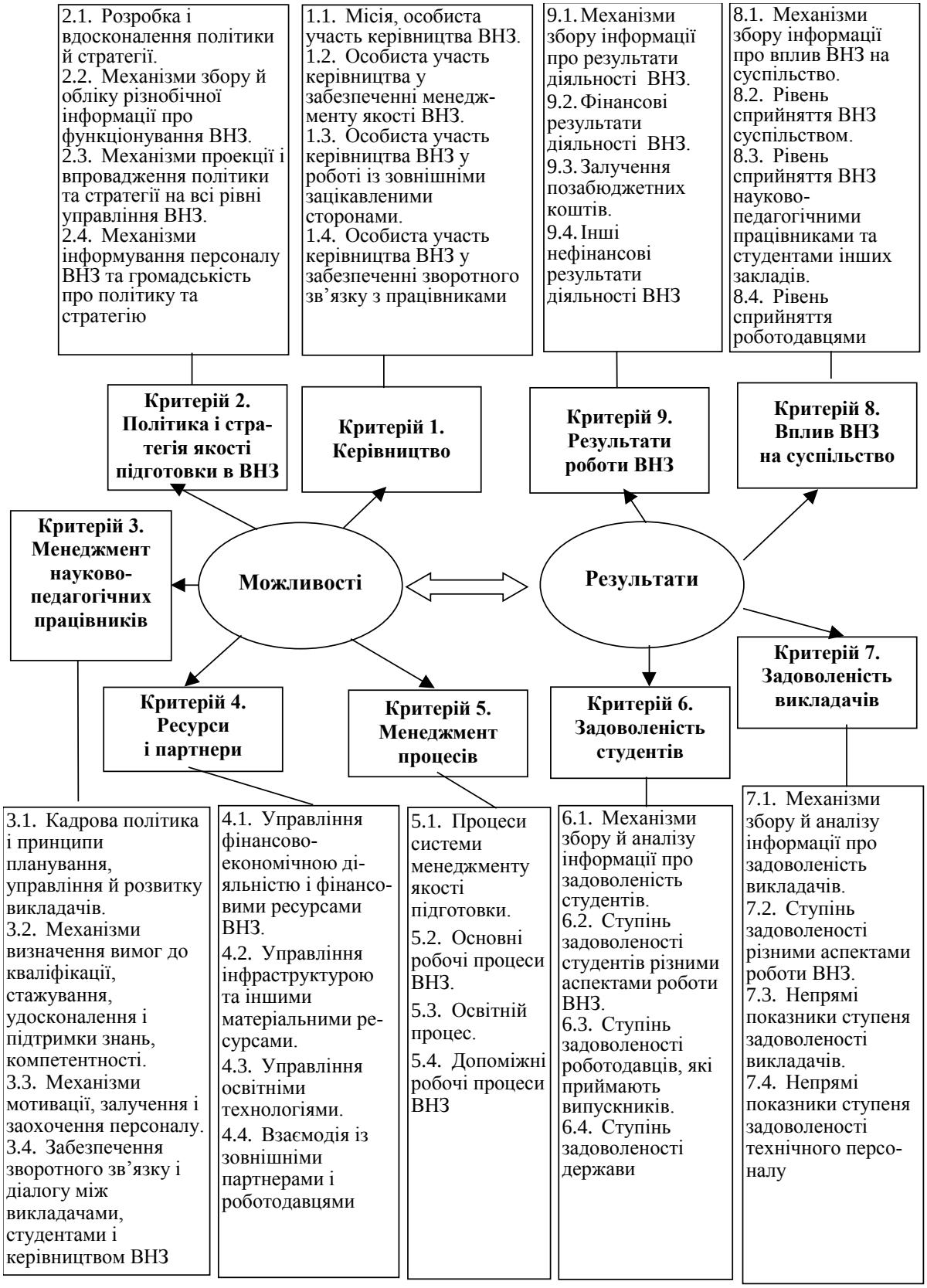

Рис. Модель системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів

Критерій 2. Політика і стратегія якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ

Критерій стосується мети і стратегічних планів ВНЗ, що використовуються для реалізації цієї мети. Політика стосується різних аспектів діяльності ВНЗ. Цей критерій характеризує, як ВНЗ реалізує своє призначення за допомогою чітко сформульованої, спрямованої на дотримання стратегії всіма зацікавленими сторонами, підтримуваної відповідними планами, метою, завданнями.

Пропонуємо такі підкритерії:

2.1. Розробка і вдосконалення політики та стратегії, ступінь участі в цих процесах зацікавлених сторін (науково-педагогічних працівників ВНЗ, роботодавців, партнерів, представників громадськості та ін.).

2.2. Механізми збору й обліку різнобічної інформації про результативність і ефективність функціонування ВНЗ.

2.3. Механізми проекції і впровадження політики та стратегії на всі рівні управління і ключові процеси ВНЗ.

2.4. Механізми інформування науково-педагогічних працівників ВНЗ та громадськість про політику та стратегію, що проводиться.

Критерій 3. Менеджмент науково-педагогічних працівників

Критерій стосується як кількісного, так і якісного аспекту управління викладачами ВНЗ. Цей критерій характеризує, як керівництво управляє науково-педагогічними працівниками, сприяє підвищенню рівня знань, стажуванню, кваліфікації та повному розкриттю потенціалу своїх працівників на індивідуальному, груповому й організаційному рівнях, як здійснює планування своєї діяльності в цих сферах на користь підтримки стратегії.

Пропонуємо такі підкритерії:

3.1. Кадрова політика та принципи планування, управління й розвитку науково-педагогічних працівників, ступінь їхньої інтеграції зі стратегічною метою ВНЗ.

3.2. Механізми визначення вимог до кваліфікації, стажування, удосконалення і підтримки знань, кваліфікації та компетентності викладачів.

3.3. Механізми мотивації, залучення і заохочення викладачів до діяльності з поліпшення якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів.

3.4. Забезпечення зворотного зв’язку та діалогу між викладачами, студентами і керівництвом ВНЗ.

Критерій 4. Ресурси і партнери

Цей критерій характеризує, як ВНЗ планує відносини із зовнішніми партнерами й управляє внутрішніми ресурсами з метою підтримки політики і стратегії, а також забезпечення ефективності освітнього процесу.

Пропонуємо такі підкритерії:

4.1. Управління фінансово-економічною діяльністю і фінансовими ресурсами ВНЗ.

4.2. Управління інфраструктурою та іншими матеріальними ресурсами.

4.3. Управління освітніми технологіями.

4.4. Взаємодія із зовнішніми партнерами.

Критерій 5. Менеджмент процесів

Цей критерій характеризує, як ВНЗ планує, проектує та вдосконалює свої робочі процеси й управляє ними з метою реалізації політики та стратегії і найповнішого задоволення потреб усіх зацікавлених сторін.

Пропонуємо такі підкритерії:

5.1. Процеси системи якості підготовки майбутніх тренерів – викладачів у ВНЗ (побудова організаційної структури системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів; внутрішні аудити (перевірки) і самооцінка ВНЗ і його структурних підрозділів).

5.2. Основні робочі процеси ВНЗ (маркетингові дослідження, використання програм підготовки, розробка навчально-методичного забезпечення програми).

5.3. Освітній процес (контроль і оцінювання якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів, контроль ЗУН, консультації та допомога студентам під час вибору майбутнього місця роботи, науково-дослідна діяльність тощо).

5.4. Допоміжні робочі процеси ВНЗ (методична робота та забезпечення освітнього процесу навчально-методичною літературою, взаємодія із роботодавцями).

Отже, ми розглянули критерії групи “Можливості”, далі *пропонуємо розглянути* критерії групи “Результати”.

ВНЗ може оцінити результати своєї діяльності за критеріями задоволеності своїх споживачів освітніми послугами, задоволеності науково-педагогічними працівниками, зворотного зв’язку із суспільством в цілому і результатами своєї діяльності (фінансовими та нефінансовими) [4; 5].

Розробка критеріїв цієї групи будується на таких принципах:

– підкритерії групи “Результати” мають відображати три основні аспекти: досконалість механізмів збору й аналізу інформації щодо задоволеності роботодавців, науково-педагогічних працівників і суспільства; ступінь задоволеності роботодавців, науково-педагогічних працівників і суспільства різними аспектами діяльності ВНЗ (на підставі їхнього реального анкетування або аудиту) і непрямі свідчення задоволеності зацікавлених сторін;

– ступінь задоволеності роботодавців, науково-педагогічних працівників і суспільства має оцінюватися за всіма аспектами діяльності ВНЗ, які визначаються критеріями, підкритеріями і складовими групи критеріїв “Результати”;

– конкретні показники й індикатори, за якими оцінюється ступінь задоволеності зацікавлених сторін, можуть деталізуватися з урахуванням специфіки діяльності ВНЗ.

Виходячи із цих принципів, було визначено такі критерії групи “Результати”:

Критерій 6. Задоволеність науково-педагогічних працівників і студентів

Підкритерії:

6.1. Механізми збору й аналізу інформації про задоволеність науково-педагогічних працівників і студентів.

6.2. Ступінь задоволеності студентів різними аспектами діяльності ВНЗ.

6.3. Ступінь задоволеності роботодавців, які приймають випускників ВНЗ.

6.4. Ступінь задоволеності держави в особі державних органів.

Критерій 7. Задоволеність науково-педагогічних працівників

Підкритерії:

7.1. Механізми збору й аналізу інформації про задоволеність науково-педагогічних працівників ВНЗ.

7.2. Ступінь задоволеності науково-педагогічних працівників ВНЗ різними аспектами діяльності.

7.3. Непрямі показники ступеня задоволеності викладачів ВНЗ.

7.4. Непрямі показники ступеня задоволеності технічного персоналу ВНЗ.

Критерій 8. Вплив ВНЗ на суспільство

Підкритерії:

8.1. Механізми збору інформації про вплив ВНЗ на суспільство.

8.2. Рівень сприйняття ВНЗ суспільством.

8.3. Рівень сприйняття ВНЗ науково-педагогічними працівниками та студентами інших закладів.

8.4. Рівень сприйняття ВНЗ роботодавцями.

Критерій 9. Результати діяльності ВНЗ

Підкритерії:

9.1. Механізми збору інформації про результати діяльності ВНЗ.

9.2. Фінансові результати діяльності ВНЗ.

9.3. Залучення позабюджетних коштів.

9.4. Інші нефінансові результати діяльності ВНЗ.

Нами використано спеціальні кваліметричні шкали, які вербально описують п’ять упорядкованих рівнів досконалості або стадій розвитку підкритеріїв і складових. Це дає змогу перейти від якісного оцінювання відповідних підкритеріїв (видів діяльності, робіт) до їхнього кількісного оцінювання, відповідної номеру вибраного рівня досконалості від 1 до 5 [4; 7]. У таблиці наведено (як приклад) фрагмент шкал для оцінювання рівнів досконалості підкритеріїв і складових моделі щодо підкритерію 1.1. Цей фрагмент показує загальний принцип формування подібних шкал, які можуть бути розроблені самостійно на рівні конкретного ВНЗ або факультету.

Висновки. Модель і критерії ефективності системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів можуть бути використані для проведення самооцінки і визначення напрямів для поліпшення діяльності будь-якого ВНЗ, а також дадуть змогу підготуватися до зовнішньої перевірки при проведенні експертизи. Самооцінка може проводитися на різних рівнях: ВНЗ, факультету, окремої кафедри тощо. Зауважимо, що запропонована модель і процедура оцінювання наявності й ефективності системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів повинна мати рекомендаційний характер як для ВНЗ, так і для експертів, що беруть участь у процедурі ліцензування або акредитації ВНЗ. Відповідно до традицій і загальних принципів якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів розробка й упровадження системи має бути доб-

ровільною, не можна нав'язувати єдину модель системи якості підготовки майбутніх тренерів-викладачів, хоча її можна і потрібно рекомендувати, тому що вона позитивно себе зарекомендувала в експериментальній апробації.

Список використаної літератури

1. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

2. Репкин В.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, В.В. Заика // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 48–61.

3. Сахарчук Е.И. Организационный механизм управления качеством подготовки специалистов в педвузе / Е.И. Сахарчук // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3 (31). – С. 63–67.

4. Соболев В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В.С. Соболев, С.А. Степанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 102–110.

5. Deming W. Edwards The New Economics for Industry, Government, Education. – 2nd. – MIT Press, 2000. – P. 23–121.

6. Vroeijenstijn A.I. Towards A Quality Model for Higher Education // INQAAHE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. – P. 34–67.

7. 2000 Education Criteria for Performance Excellence Baldrige National Quality Program. National Institute of Standards and Technology, 2000. – 80 p.

Сватьев А.В. Концепция, модель и критерии эффективности системы качества подготовки будущих тренеров-преподавателей

В статье предложена концепция системы качества подготовки специалистов. Проанализированы пробелы в действующей системе подготовки, приведены примеры и пути устранения недостатков. Автором раскрыты критерии эффективности подготовки будущих тренеров-преподавателей, предложена характеристика возможностей и результатов внедрения системы качества подготовки студентов.

Ключевые слова: концепция, модель подготовки, система, тренеры-преподаватели, качество подготовки.

Svatyev A. Conception, model and criteria of efficiency of the system of quality of preparation of future trainers-teachers

In the article the concept of quality of training. Analyzed the gaps in the existing system of training examples and ways to overcome weaknesses. The author has disclosed the preparation of future performance criteria for coaches, offered a description of opportunities and results related to the quality of student training.

Key words: concept, model training system, coaches-teachers, the quality of training.

УДК 769.4

Н.Н. СЕМЕНЕЦЬ

АНАЛІЗ ТЕХНІКИ БІГУ НА СЕРЕДНІ ТА ДОВГІ ДИСТАНЦІЇ

Для бігу на довгі дистанції дуже важливим є вміння змінювати техніку в умовах стомлення. Розглянуто та проаналізовано техніку бігу на довгі дистанції з урахуванням типових особливостей спортсменів. Методологія модифікації та вдосконалення техніки повинна будуватися на послідовному освоєнні окремих її елементів і цілісної структури як дій згідно з рівнями управління рухами.

Ключові слова: довгі дистанції, біг, техніка, майстерність.

Сучасний спорт характеризується рекордними спортивними результатами та високою конкуренцією на міжнародній спортивній арені. На сьогодні зростання спортивних результатів значною мірою зумовлене вдосконаленням спортивно-технічної майстерності. Технічна майстерність базується на таких поняттях, як “спортивна техніка” та “технічна підготовка” [10].

Опанування техніки легкого і красивого бігу досягається систематичним тренуванням і виконанням спеціальних вправ, що розвивають основні групи м’язів.

Мета статті **–** на основі теоретичного аналізу літературних джерел зарубіжних і вітчизняних авторів розглянути та проаналізувати техніку бігу на довгі дистанції з урахуванням типових та індивідуальних особливостей спортсменів.

Методи дослідження: аналіз літератури вітчизняних і зарубіжних авторів та аналіз науково-методичної літератури.

Біг – це спосіб реалізації найбільш раціональних і оптимальних рухів бігуна, що дає змогу пробігати певну дистанцію із запланованою швидкістю. Методологія побудови та вдосконалення техніки повинна базуватися на послідовному освоєнні окремих її елементів і цілісної структури як дій згідно з рівнями керування руху. Це реалізується шляхом підвищення ефективності, варіативності й економічності параметрів рухів у відповідних формах загальних, спеціальних і цілісних вправ [1; 12].

Кожен бігун має індивідуальні якості, такі як будова тіла, вага, зріст, а також строго індивідуальна звичка ходьби та бігу, що сформувалася в процесі його життя. Тому не можна рекомендувати всім єдину техніку бігу. Проте кожен бігун повинен дотримуватися основних елементів техніки рухів відповідно до своїх індивідуальних особливостей. Опановуючи спортивну техніку бігу, бігун не повинен копіювати та повторювати чиюнебудь техніку бігу, навіть якщо ця техніка всесвітньо відомого бігуна. Спортсмен повинен вивчати кращі зразки техніки провідних стаєрів і раціонально використовував ті її елементи, які можуть забезпечити найбільшу економічність і швидкість рухів на основі своїх індивідуальних особливостей і рівня своєї фізичної підготовки.

Для бігу на середні та довгі дистанції дуже важливим є вміння змінювати техніку в умовах стомлення, що настає, коли організм наповнюється молочною кислотою.

Умовно процес бігу можна поділити на старт і стартовий розгін, біг по дистанції і фінішування. На початку старту тулуб нахилений вперед на 40–45°, ноги зігнуті в тазостегнових і колінних суглобах, ОЦМ розташований ближче до поставленої вперед ноги. Положення тіла бігуна має бути зручним і стійким. Руки зігнуті в ліктьових суглобах і займають протилежне ногам положення. Погляд бігуна направлений вперед на доріжку приблизно на 3–4 м (рис. 1).

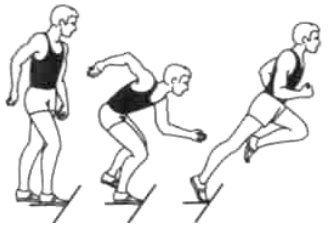

Рис. 1. Старт на довгі дистанції

Сприятлива техніка бігу по дистанції може виявлятися такими основними межами:

– невеликий нахил тулуба (4–5°) вперед;
– плечовий пояс розслаблений;
– лопатки трохи зведені;
– невеликий природний прогин у попереку;
– голова тримається рівно, м’язи тулуба і шиї не напружуються.

Основи техніки бігу є найбільш консервативними і вони істотно не змінювалися впродовж століть [11]. Дослідження, що проводяться в індивідуальній техніці серед провідних спортсменів, вносили лише невеликі зміни. В основному визначався вплив різних чинників на техніку бігу, робота певних м’язів у процесі створення швидкості бігу, визначалися біомеханічні параметри основних характеристик техніки бігу.

Техніка бігу складається з багатьох елементів: постановки стопи на опору, відштовхування, фази польоту, частоти та довжини бігового кроку, нахилу тулуба, рухів рук, дихання та ін., які на різних швидкостях істотно розрізняються в одного і того самого бігуна. Будь-який кваліфікований бігун на витривалість, незалежно від того, на одній або на декількох дистанціях він спеціалізується, може продемонструвати, як він володіє технікою:

а) спринтерського бігу (200, 400, 600, 800, 1000 м);
б) бігу на середні дистанції (1500, 2000, 3000 м);
в) бігу на довгі дистанції (5, 10, 20 км і більше);
г) бігу на марафонські і довші дистанції.

Треба зазначити, що на практиці далеко не всі бігуни на витривалість однаково добре володіють видами техніки бігу, наведеними вище. Одні спортсмени з бігу на витривалість відмінно володіють варіантом техніки спринтерського бігу, а іншими видами техніки – набагато гірше. На нашу думку, це залежить від індивідуальних і типових особливостей спортсменів [2].

Перший тип. Бігуни на витривалість, які майстерно володіють усіма техніками бігу. Про них фахівці зазвичай говорять, що це бігуни від бога. Їх, як правило, мало.

Другий тип. Бігуни на витривалість, які мають погану техніку бігу на всіх дистанціях. До того ж вони не схильні до її вдосконалення з причин індивідуального характеру (поганої внутрішньом'язової координації, особливостей статури та ін.). Проте на практиці відомі поодинокі випадки, коли і ці бігуни показують високі спортивні результати в основному за рахунок відмінно розвинутих функціональних систем організму та вольових якостей.

Третій тип. Бігуни на витривалість, які майстерно володіють спринтерською технікою бігу, а при переході на інші техніки бігу (стаєрську, марафонську та ін.) припускаються помилок і усувають їх насилу.

Четвертий тип. Бігуни на витривалість, які відмінно володіють технікою бігу на середні дистанції, а при переході на інші варіанти техніки (спринтерську, марафонську та ін.) припускаються істотних помилок.

П'ятий тип. Бігуни на витривалість, які майстерно володіють варіантом стаєрської техніки бігу, а при переході на інші види припускаються серйозних помилок і усувають їх насилу.

Шостий тип. Бігуни на витривалість, які відмінно володіють марафонською технікою бігу, а при переході на інші техніки мають істотні помилки [3].

Основною в бігу є робота ніг, аналіз якої прийнято починати з моменту постановки стопи на ґрунт (рис. 2).

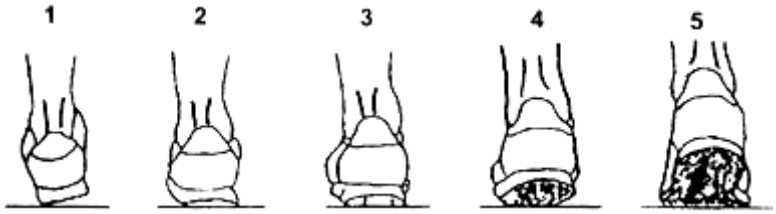

Рис. 2. Постановка стопи під час бігу: 1–3 – постановка стопи в бігу на середні та довгі дистанції (спочатку на зовнішній край); 4 – постановка в спринтерському бігу; 5 – відштовхування в усіх випадках

Найбільш раціональною є постановка ноги з передньої частини зовнішнього зведення стопи з подальшим перекочуванням на всю стопу. Тоді зменшується гальмівна дія переднього поштовху, скорочується його тривалість, краще зберігається поступальна хода бігуна. Постановка, що розглядається нами, можлива лише за наявності невеликого нахилу тулуба вперед і при високій роботі рук [4].

До моменту вертикалі (рис. 3) м'язи бігуна, розтягуючись і напружуючись, готуються до скорочення у фазі відштовхування. Зовнішньою ознакою якісного й ефективного відштовхування від ґрунту є повне та закінчене випрямлення поштовхової ноги в усіх суглобах у поєднанні з активним винесенням вперед вгору стегна махової ноги, що істотно посилює потужність

поштовху. Задній поштовх виконується дуже ефективно, кут відштовхування дорівнює приблизно 50°. У момент закінчення заднього поштовху голова повинна триматися прямо, погляд направлений вперед [5].

Рис. 3. Біг на довгі дистанції

Одними з головних показників техніки бігу є потужність зусиль і економічність рухів. Вони пов'язані, з одного боку, з швидкісно-силовою підготовленістю бігуна, а з іншого – з економічністю витрат енергетичних ресурсів. Зі збільшенням дистанції значення чинника економічності рухів переважає над значенням чинника потужності роботи, оскільки відбувається зменшення довжини та частоти кроків. Тут на перше місце виступає здібність спортсмена до тривалої роботи оптимальної потужності [6].

В основі сучасної техніки бігу лежить прагнення добитися:

1) високої швидкості пересування;

2) збереження цієї швидкості впродовж всієї дистанції бігу при мінімумі витрат енергії;

3) свободи та природності в кожному русі.

Також від індивідуальних особливостей бігуна залежить і швидкість бігу на дистанції. Іншими словами, в одних спортсменів яскраво виражена здатність підтримувати тренувальну або змагальну швидкість бігу за рахунок частоти бігового кроку незалежно від того, який у спортсмена зріст. Інші спортсмени мають яскраво виражену здатність підтримувати тренувальну або змагальну швидкість бігу за рахунок довжини бігового кроку незалежно від свого зросту. Треті спортсмени в бігу на витривалість підтримують тренувальну або змагальну швидкість бігу за рахунок обох показників – довжини та частоти [7].

Слід зазначити, що у тренерів і фахівців з бігу на витривалість до сьогодні немає єдиної думки про те, за рахунок якого показника частоти або довжини бігового кроку спортсмени показують високі або рекордні результати. Проте на сьогодні світові рекорди як у спринтерському, так і в стаєрському бігу належать спортсменам (М. Джонсону і Х. Гебреселассіє), які встановили їх за рахунок частоти кроків, і на цей факт не можна не зважати.

Значення рухів рук під час бігу на витривалість зводиться до підтримки стійкого положення тулуба бігуна та збереження оптимального ритму загальної координації рухів. Той факт, що робота рук використовується в основному як стабілізатор, а не як рушійна сила, не означає, що можна не приділяти уваги вдосконаленню їх рухів.

Якщо руки у бігуна не розвинуті та погано підготовлені, вони швидко втомлюються, а це небажано, особливо на фініші, оскільки за рахунок енергійної роботи рук можна задавати темп ногам. Крім того, енергійна робота рук збільшує реакцію опори, що еквівалентно збільшенню сили відштовхування ногами. При русі назад лікоть руки йде назад назовні, кут згинання зменшується, а при русі вперед кисть йде дещо всередину, до середньої лінії тулуба. Висока робота рук дає можливість збільшити частоту рухів і, як наслідок, підвищити швидкість бігу [8].

Впродовж всього бігу ритм дихання змінюється: зі старту бігун дихає глибше та рідше, при прискореннях – частіше. Ритм дихання узгоджується з частотою бігових кроків, який є індивідуальним для кожного спортсмена. Найдоцільніше застосовувати змішаний тип дихання з переважанням діафрагмального (черевного) дихання. Це сприяє поліпшенню кровообігу [9].

У бігу на середні та довгі дистанції бігуни, зазвичай, у кінці виконують фінішний ривок, або спурт, довжина якого в середньому становить 150–200 м, а у деяких спортсменів і 400 м, залежно від дистанції та потенційних можливостей бігуна. На останніх метрах дистанції техніка рухів може порушитися, оскільки настає стомлення. Вплив стомлення, перш за все, позначається на швидкості бігу: знижується частота рухів, збільшується час опори, знижується ефективність і потужність відштовхування.

Висновки. Техніка бігу і, перш за все, структура бігового кроку зберігається на всіх дистанціях, змінюються лише співвідношення довжини і частоти кроків, кінематичні та динамічні характеристики (залежно від довжини дистанції, швидкості бігу, антропометричних особливостей і фізичних можливостей кожного спортсмена).

Техніка бігу на довгі дистанції має свої особливості, зумовлені вимогами, пов’язаними з довжиною дистанції: це більша значущість економічності, ніж ефективності:

– зі збільшенням довжини дистанції зменшується довжина та частота кроків;

– у бігуна на довгі дистанції зі зростанням кваліфікації на одній і тій самій швидкості частота кроків збільшується;

– збільшення швидкості бігу по дистанції супроводжується збільшенням довжини кроку при постійній частоті або збільшенням обох компонентів;

– у фазі компенсованого стомлення зменшується довжина кроку, а швидкість стримується за рахунок компенсаторного збільшення частоти;

– у фазі некомпенсованого стомлення знижуються обидва компоненти;

– зведення до мінімуму гальмування у момент постановки ноги та незначні вертикальні коливання є важливим критерієм раціональної техніки бігу на довгі дистанції.

Виходячи із вивченої та проаналізованої літератури ми зробили такі висновки, що систематичне, багатолітнє тренування стаєра має бути направлене на досягнення високої бігової витривалості, підвищення швидкі-

сних якостей, поліпшення силової підготовки, вдосконалення техніки і тактики бігу, виховання високих вольових якостей і цілеспрямованості в досягненні поставлених цілей.

Список використаної літератури

1. Джо Пулео Анатомия бега / Джо Пулео, Патрик Милрой. – СПб. : Попурри, 2011. – 200 с.

2. Klaus Weidt Hajle Gebreselassie – Greatest Runner all times / Klaus Weidt. – 2011. – 198 с.

3. Жилкин А.И. Легкая атлетика : учеб. пособ. / [А.И. Жилкин , В.С. Кузьмин, Е.В. Сидорчук]. – М. : Академия, 2008. – 464 с.

4. Присяжнюк Д.С. Физическая культура. Легкая атлетика в школе. 1–12 классы / Д.С. Присяжнюк, В.В. Деревянко. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 288 с.

5. Perspectives on Cognition and Action in Sport / [Duarte Araujo (Faculty of Human Kinetics, Technical University of Lisbon, Portugal) Hubert Ripoll (Universite de la Mediterrance, Marseille Cedex, France) Markus Raab (German Sport University Cologne) Germany]. – 2009, 2nd quarter.

6. Фитзингер П. Бег по шоссе для серьезных бегунов / Пит Фитзингер, Скотт Дуглас. – Мурманск : Тулома, 2007. – 192 с.

7. Присяжнюк Д.С. Легка атлетика / Д.С. Присяжнюк, В.В. Деревянко. – Х. : Ранок, 2010. – 128 с.

8. Слимейкер Р. Серьезные тренировки для спортсменов на выносливость / Роб Слимейкер, Рей Браунинг. – Мурманск : Тулома, 2007. – 233 с.

9. Селуянов В.Н. Подготовка бегуна на средние дистанции / В.Н. Селуянов. – М. : ТВТ Дивизион, 2007. – 112 с.

10. Чинкин А.С. Основы подготовки бегунов на длинные дистанции : метод. пособ. / А.С. Чинкин, М.Н. Чинкин, Ф.Р. Зотова. – М. : Физическая культура – 2008. – 128 с.

11. Жилкин А.И. Легкая атлетика / А.И. Жилкин. – М., 2003 – 75 с.

12. Хоменкова Л.С. Учебник тренера по легкой атлетике / Л.С. Хоменкова. – 2002 – С. 11–65.

Семенец Н. Анализ техники бега на длинные дистанции

Для бега на длинные дистанции очень важным является умение изменять технику в условиях утомления. Рассмотрено и проанализировано технику бега на длинные дистанции с учетом типовых особенностей спортсменов. Методология модификации и совершенствования техники должна строиться на последовательном освоении отдельных ее элементов и целостной структуры как действий согласно уровням управления движения.

Ключевые слова: длинные дистанции, бег, техника, мастерство, дистанция.

Semenets N. Analysis of technique of race long-distance

For a long-distance running the very important thing is the ability to modify the technique in the conditions of coming fatigue. Reviewed and analyzed the technique of a long-distance running, considering the typical peculiarities of athletes. Methodology for modification and improving the technology should be based on the consistent mastering of its specific components and the whole structure as the actions according to the levels of the movement's management.

Key words: a long-distance running, the technique, movement, a fatigue.

УДК 378.013+370.711

І.І. СЕРГЄЄВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто сутність поняття "професійна компетентність", проаналізовано й узагальнено існуючі класифікації професійних компетентностей учителя іноземної мови.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно важливі якості вчителя іноземної мови.

Зміни в соціокультурній сфері життя нашого суспільства зумовили необхідність модернізації системи освіти. У сучасних умовах, коли освіта набуває високого статусу, зростає роль учителя, що зумовлює підвищення вимог до якості підготовки майбутніх учителів, адже рівень їхньої компетентності впливає на успішність навчання та розвитку, становлення особистості учня, набуття ним значущих якостей.

Варіативність та особистісна орієнтація сучасної освіти потребують змін у теорії й методиці навчання іноземної мови, змін у технологіях навчання на всіх ступенях.

У зв'язку із цим коло вимог до особи вчителя іноземної мови, визначене не тільки кваліфікаційною характеристикою, а й змінами в суспільстві, зростає, і на практиці відповідати цим вимогам стає все важче.

На думку сучасних педагогів, вчителю іноземної мови набуття відповідних компетентностей дає можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, удосконалюватися відповідно до змін, які постійно відбуваються в системі освіти.

Професійна та педагогічна компетентності стали предметом активного дослідження науковців лише з 90-х рр. XX ст., що пов'язано, насамперед, з визнанням у провідних країнах світу (США, країни Західної Європи) значної ефективності компетентнісного підходу в загальній і професійній освіті.

Педагогічна компетентність учителів розглядалась у працях Ш. Амонашвілі, І. Ареф'єва, В. Бондаря, С. Висоцького, А. Кімова, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркова, А. Орлова, В. Пилипівського, Д. Савельєва та інших науковців. Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко.

А. Маркова розглядає професійну компетентність як співвіднесення об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, якими володіє вчитель, та їх впливу на процес і результат педагогічної діяльності [6, с. 24]. Д. Савельєв під професійною компетентністю розуміє здатність учителя успішно вирішувати завдання, які стосуються його компетенції. А. Акімов трактує професійну компетентність вчителя як комплекс знань, умінь, навичок, засвоєних суб'єктом під час навчання.

На думку В. Сластьоніна, поняття “професійна компетентність педагога” виражає сукупність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Структура професійної компетентності розглядається в праці дослідника через педагогічні вміння, які автор об’єднав в чотири групи: вміння “переводити” зміст об’єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; побудувати та привести в дію логічно завершену педагогічну систему; виокремлювати й налагоджувати взаємозв’язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх у дію; враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [9].

Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходиться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється в мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмета, здатністю розуміти і взаємодіяти з учнями, професійно значущими особистими якостями.

Метою статті є дослідження теоретичних аспектів сутності педагогічної компетентності вчителя іноземної мови, визначення основних змістовних характеристик досліджуваного поняття.

Аналіз літератури із зазначеної теми виявив, що, незважаючи на різну термінологію, автори виділяють у структурі компетентності три компоненти [4, с. 47]:

1. Психолого-педагогічна грамотність – знання, які прийнято називати загальнопрофесійними.

2. Психолого-педагогічні вміння – здатність учителя використовувати свої знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії з учнями.

3. Професійно важливі якості особистості вчителя.

Отже, узагальнена модель компетентності вчителя виглядає так:

– професійність: любов до дітей, педагогічний такт, добре знання предмета діяльності, гнучкість науково-педагогічного мислення, справедливість, розумна вимогливість, систематична самоосвіта;

– компетентність: інтелектуальна, комунікативна, методична, психологічна, дидактична;

– особисті якості: інтелігентність, духовна культура, ерудиція, оптимізм, почуття гумору, самокритичність, порядність, громадська відповідальність;

– творчі якості: креативність мислення, вміння діяти інтуїтивно;

– здатність знаходити декілька рішень однієї проблеми, артистизм.

Названі вміння та навички мають бути характерними для педагогічної компетентності будь-якого викладача. Втім, особливості педагогічної культури викладача саме іноземної мови визначаються специфікою професійної діяльності та власне фахового предмета.

Характеризуючи специфіку предмета “іноземна мова”, слід зазначити, що процес навчання здійснюється в контексті культурологічного, лінг-

вістичного, лінгвокраєзнавчого, комунікативного та ситуативно-тематичного підходів. Це висуває ряд важливих вимог до педагога у сфері іноземної мови, а саме: бути джерелом достовірних і коректних знань із предмета, носієм іншомовної культури, організатором продуктивної ситуативно-тематичної комунікації, що приводить до розвитку та виховання особистості учнів.

Найбільш важливою для професійної компетенції викладача іноземної мови вчені вважають комунікативну компетенцію, під якою розуміють уміння вчителя та його готовність здійснювати спілкування (усне та письмове мовлення), його країнознавча підготовка, культура мовленнєвої поведінки (уміння вислухати учня, уміле керування полілогом, дискусією, доречна реакція на помилки учнів) [3, с. 98]. У змісті комунікативної компетенції американські лінгвісти виділяють граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну та мовну компетенції.

На думку українських учених-лінгвістів, основними складовими галузі освіти "Іноземна мова" є три види компетенцій, розгалужених від родового поняття "комунікативна компетенція (іншомовна)", а саме:

1) методична компетенція;

2) мовна (лінгвістична) компетенція;

3) соціокультурна компетенція [8, с. 37].

Однак ці види компетенцій, у свою чергу, також включають ряд компетенцій.

Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови та правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну, які дають змогу навчати дітей спілкування хоча б у межах тем і ситуацій, запропонованих стандартом і програмою з іноземних мов.

Методична компетенція передбачає вміння вчителя планувати свою педагогічну діяльність (у межах року, семестру); володіння широким спектром методичних прийомів, уміння адекватно використовувати їх відповідно до віку учнів і мети навчання, уміння орієнтуватись у сучасній методичній літературі, здійснювати вибір відповідних посібників та інших засобів навчання.

Соціокультурна компетенція охоплює такі види компетенцій, як: країно- і лінгвокраїнознавча. Країнознавча компетенція – це знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча включає знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, на сучасному етапі і вміння підпорядковувати свою мовленнєву поведінку цими особливостями.

Важливою складовою педагогічної компетентності вчителя іноземної мови є ціннісно-мотиваційний компонент, основою якого є загальнолюдські та педагогічні цінності.

Загальнолюдські цінності – це світоглядні ідеали, моральні норми, які відображають духовний досвід усього людства. Вони становлять основу моральності особистості, являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей: доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повагу, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повагу і любов до своїх батьків.

На думку відомого дослідника І. Ісаєва, педагогічні цінності – сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування. Вони дають викладачеві змогу задовольнити власні матеріальні, духовні та суспільні потреби, слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети освітньої діяльності [1, с. 5–33].

Усі особистісні якості вчителя мають професійну значущість. Професійно значущі якості вчителя як характеристики інтелектуальної й емоційно-вольової сторін особистості істотно впливають на результат професійно-педагогічної діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. У психолого-педагогічній літературі виділяють такі якості особистості педагога [5, с. 55]:

1. Соціальна активність, готовність і здатність діяльно сприяти вирішенню суспільних проблем у сфері професійно-педагогічної діяльності.

2. Цілеспрямованість: уміння направляти і використовувати всі якості своєї особистості на досягнення поставлених педагогічних завдань.

3. Урівноваженість: здатність контролювати свої вчинки в будь-яких педагогічних ситуаціях.

4. Бажання працювати зі школярами: отримання задоволення від спілкування з дітьми під час навчального виховного процесу.

5. Здатність орієнтуватись в екстремальних ситуаціях: уміння оперативно приймати оптимальні педагогічні рішення і діяти відповідно до них.

6. Чарівність: поєднання духовності, привабливості та смаку.

7. Чесність: щирість у спілкуванні, сумлінність у діяльності.

8. Справедливість: усвідомлення вчителем власної належності до однієї епохи з учнями.

9. Гуманність: прагнення й уміння надавати кваліфіковану педагогічну допомогу учням у їхньому особистісному розвитку.

10. Ерудиція: широкий кругозір у поєднанні з глибинними знаннями в галузі предмета викладання.

11. Педагогічний такт: дотримання загальнолюдських норм спілкування і взаємодії з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей.

12. Толерантність: терплячість у роботі з дітьми.

13. Педагогічний оптимізм: віра в учня та його здібності.

Також виділяють якості особистості педагога, що знижують ефективність педагогічної діяльності. До негативних якостей належать: неврівноваженість, мстивість, зарозумілість, неорганізованість, упередженість. Ці якості об’єднані в групу негативних якостей [10, с. 55].

Крім того, виділяють професійно-педагогічні якості особистості вчителя.

Так, А. Маркова до професійних якостей відносить: педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, яке включає практичне і діагностичне мислення, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну спритність, педагогічне передбачення [6, с. 58].

Згідно з українською цільовою комплексною програмою "Вчитель" методичний компонент кваліфікаційної характеристики сучасного вчителя іноземної мови включає такі вимоги до його теоретичного та практичного рівня.

Теоретичний рівень. Учитель іноземної мови повинен знати та розуміти основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов та основи теорії формування комунікативної компетенції учнів:

– мовленнєвої;
– мовної (лінгвістичної);
– соціокультурної;
– соціолінгвістичної;
– навчальної;
– стратегічної;
– дискурсивної.

Практичний рівень. Учитель іноземної мови повинен уміти реалізовувати такі функції:

– комунікативно-навчальну;
– виховну;
– розвивальну;
– освітню.

Учитель має бути також здатним здійснювати такі функції:

– гностичну;
– конструктивно-планувальну;
– організаторську (в органічному зв'язку із гностичною та конструктивно-планувальною функціями).

Зрозуміло, що для успішного виконання вищезазначених функцій треба не тільки володіти курсом методики навчання іноземних мов, а й стежити за змінами, які відбуваються в національній системі освіти, за конкретними завданнями, які постають перед сучасною школою.

Висновки. Таким чином, перелічені компоненти і види компетенцій інтегруються в одне найбільш синтезоване утворення – педагогічну компетенцію, що є інтеграційною властивістю особистості фахівця, виявляється в соціолінгвістичній, дидактичній, комунікативній, ціннісній орієнтації вчителя, його здатності до рефлексії у професійно-педагогічній діяльності. Із цих позицій педагогічну компетенцію слід розглядати як загальний критерій педагогічної компетентності вчителя іноземної мови.

До подальших напрямів дослідження слід віднести узагальнення підходів до визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови та вдосконалення існуючих класифікацій.

Список використаної літератури

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 221 с.

3. Комков И.М. Методика преподавания иностранных языков / И.М. Комков. – Минск : Выш. школа, 1979. – 352 с.

4. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – 2002. – 167 с.

5. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е.А. Маслыко, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск : Высшая школа, 2001. – 552 с

6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

7. Медведева О.И. Творчество учителя на уроке английского языка: Книга для учителя. Из опыта работы / О.И. Медведева. – М., 1992. – 430 с.

8. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

10. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

Сергеева И.И. Психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности учителя иностранного языка

В статье рассматривается суть понятия “профессиональная компетентность”, проанализированы и обобщены существующие классификации профессиональных компетентностей учителя иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально важные качества учителя иностранного языка.

Sergeyeva I. Psychological and pedagogical features of professional competence of foreign language teachers

The article discusses the essence of the concept of “professional competences”, analyzes and generalizes some current classifications of a foreign language teacher’s professional competences.

Key words: professional competences, professionally important qualities of a foreign language teacher.

УДК 378–057.212

Л.Б. СЛУЖИНСЬКА

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА СТАН СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Розглянуто поняття "компоненти", "критерії", "показники"; визначено критерії, показники та стан сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації.

Ключові слова: компоненти, критерії, показники.

Проблема підготовки студентів економічного університету до прояву професійної готовності набуває особливого значення в період кардинального перегляду структури і функцій вищої економічної освіти. Освітня система як частина нормативно-соціального змінного середовища життєдіяльності людини вступає в процес самоорганізації, тобто, на думку Р. Абдєєва, створює замкнуті контури саморегуляції для забезпечення стійкості, цілісності та саморозвитку майбутнього фахівця [1]. На сьогодні вища освіта все більше актуалізує проблематику готовності до професійної самореалізації педагогів і студентів у цілісному педагогічному процесі.

Важливість дослідження проблеми особистісної та професійної готовності випускника економічного університету до особистісно важливої та професійно необхідної дії визначається критеріями, показниками та станом сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації.

Визначення стану сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації передбачало необхідність розробки критеріїв і показників цієї інтегральної характеристики.

Процес пошуку та перевірки на практиці системи критеріїв і показників професійної підготовки передбачає здійснення аналізу наявних підходів до розуміння їх сутності. Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін "критерій" (від грец. kriterion – засіб судження) визначається як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [7]; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [6]; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [3].

Термін "показник", за "Новим тлумачним словником української мови", визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [6].

Визначення критеріїв, показників і стану сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації є досить актуальним у підготовці майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. П. Городов, розглядаючи проблему оптимізації навчання у

вищій школі, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність процесу [5]. А. Спірін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв і показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв [8]. Л. Савенкова і Г. Гапончук відзначають, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища [4].

Мета статті **–** визначити компоненти, критерії та рівні стану сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації й обґрунтувати їх критерії.

Усі компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів мають відповідні критерії, кожен з яких включає в себе сукупність показників. Дослідження рівнів сформованості критеріїв і показників дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійних завдань майбутніх менеджерів-економістів у сучасних умовах економічного розвитку.

Під час педагогічного експерименту нами було виявлено п'ять критеріїв професійної готовності майбутнього менеджера-економіста під час фахової підготовки, які відповідали обраним компонентам (табл.).

Таблиця

Компоненти, критерії та показники стану сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації

№ з/п	Компоненти	Критерії та показники
1	Цілемотиваційний	Усвідомлення цілей підготовки: – ієрархія (система) ціннісних орієнтацій; – рівень сформованості установок
2	Предметно-практичний	Інтереси професійної діяльності: – рівень сформованості спеціальних фахово-практичних умінь та навичок; – рівень сформованості комунікативних та організаційних умінь; – рівень сформованості умінь зі складання ділових документів; – рівень емоційної стійкості в проблемних ситуаціях
3	Особистісний	Самостійність у професійній діяльності: – рівень сформованості толерантності; – рівень сформованості професійної спостережливості; – рівень сформованості професійної підготовки
4	Змістовий	Сформованість розумових операцій: – рівень засвоєння професійних (спеціальних, фахових) знань; – рівень засвоєння здібностей управлінця
5	Рефлексивний	Готовність до самонавчання і саморегуляції: – рівень самооцінки; – рівень професійної самосвідомості

Виділення критерію усвідомлення цілей підготовки, якому відповідає *цілемотиваційний компонент* професійної готовності майбутнього менеджера-економіста, пов'язано з необхідністю врахування і під час формування професійної готовності особистісної спрямованості студентів, сис-

теми їх ціннісних орієнтацій, а також мотивів, які спонукають їх до вибору професійної діяльності та оволодіння основами майбутньої професії. З огляду на вищевказане, критерієм цілемотиваційного компонента професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста, на наш погляд, є усвідомлення цілей підготовки.

Професійна діяльність майбутніх менеджерів-економістів вимагає сформованості у них фахово-практичних умінь і навичок, які дають змогу застосовувати на практиці знання з іноземної мови, а також умінь ефективної ділової соціо-культурної комунікації. Отже, студенти, які не прагнуть до продуктивного спілкування, що базується на знаннях іноземної мови та суміжних навчальних дисциплін, не можуть реалізувати себе у професійній діяльності, відчувають невпевненість у колективній діяльності, виявляють розгубленість у нових або складних ситуаціях, не зможуть на достатньому рівні виконувати професійні функції фахівця в галузі вітчизняної чи міжнародної економіки. Професійна поведінка в цьому випадку зумовлена активністю особистості та вираженістю професійних інтересів. Тому критерієм предметно-практичного компонента, на нашу думку, виступають інтереси професійної діяльності. У цьому критерії ми виділили сукупність показників, що детермінують процес професійного самовизначення й ефективної взаємодії в системі “людина – людина”. А саме: рівень сформованості фахово-практичних умінь і навичок; рівень сформованості комунікативних та організаційних умінь і здібностей, якими повинен володіти кожен менеджер-економіст; рівень сформованості умінь зі складання ділових документів; рівень емоційної стійкості у вирішенні проблемних ситуацій.

Критерієм самостійності у професійній діяльності, якому відповідає **особистісний (або професійно-особистісний) компонент** професійної готовності майбутнього менеджера-економіста, у нашому дослідженні є самостійність у професійній діяльності. При виокремленні цього критерію ми виходили із того, що сформованість особистісно важливих якостей і здібностей майбутнього фахівця до професійної самореалізації на засадах акмеологічного підходу, які набувають свого розвитку під час фахової підготовки, забезпечує впевненість і самостійність під час виконання завдань професійного характеру в різних, часом важких умовах, упродовж всієї професійної діяльності з мінімальними помилками. Отже, ми вважаємо, що майбутньому менеджеру-економісту повинні бути властиві такі якості, як *організованість, комунікативність, толерантність, моральність, доброта, розуміння, спостережливість, увага, пам’ять,* без яких він не відбудеться як професіонал. Тому показниками сформованості цього критерію є: рівень сформованості організованості та толерантності; рівень сформованості професійної спостережливості; рівень сформованості професійної підготовки.

При виокремленні критерію сформованості операцій мислення, якому відповідає *змістовий компонент* професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста, ми виходили з того, що компетентний співробітник, котрий працюватиме в умовах сучасного розвитку економіки, має бути теоретично підготовлений до професійної діяльності. Належний

рівень теоретичної підготовки, необхідний для ефективного виконання функціональних завдань, на нашу думку, забезпечується сформованістю професійно спрямованого мислення як одного із провідних пізнавальних процесів особистості. Критерієм змістового компонента професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста є сформованість професійної підготовки, а його показником – рівень засвоєння професійних (спеціальних, фахових) знань.

Виділення критерію готовності до самонавчання і саморегуляції, якому відповідає *рефлексивний компонент* професійної компетентності, пов'язано з необхідністю формування в майбутнього фахівця адекватної самооцінки та навичок саморегуляції поведінки, від яких значною мірою залежить ефективність професійної діяльності в умовах розвитку економіки.

Одним із важливих чинників, що впливає на успішність формування рефлексивного компонента професійної компетентності майбутнього менеджера-економіста, є готовність особистості до активного саморозвитку, самонавчання, саморегуляції, самовдосконалення. Свідоме формування у собі професійно значущих якостей і професійної компетентності, на нашу думку, можливе за умови сформованої професійної самосвідомості, індикатором якої виступає самооцінка. Тому критерієм рефлексивного компонента професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста є готовність до самонавчання і саморегуляції, а показниками – рівень самооцінки та рівень сформованості професійної самосвідомості, що мають функціональні зв'язки та виступають психологічними регуляторами професійного становлення майбутніх фахівців.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості їх професійної підготовленості під час фахової підготовки.

Визначення рівнів дало можливість нам простежувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинуті критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку й обрати засоби та методи, за допомогою яких можна було б впливати на їхню позитивну динаміку.

Обґрунтовані критерії та показники дали змогу охарактеризувати три рівні сформованості професійної підготовленості майбутнього менеджера-економіста: високий, середній і низький.

Високий рівень характеризується наявністю в студентів ґрунтовних спеціальних (фахових) знань і високорозвинутих фахово-практичних умінь та навичок, які забезпечують їм виконання практичних завдань професійного характеру на високому рівні. У них виявляється висока сформованість умінь щодо складання ділових документів (студенти правильно і самостійно готують ділові документи). У студентів із цим рівнем високосформована ієрархія (система) ціннісних орієнтацій. Для них характерні: висока обізнаність зі специфікою професійної діяльності з іноземної мови; розуміння значення професійної діяльності для суспільства; знання сутності функціональних обов'язків; глибоке усвідомлення відповідальності за якість і результати своєї

діяльності; високорозвинута обізнаність про те, що відбувається на фірмі чи підприємстві серед працівників, а також здатність до вирішення проблемних ситуацій, які можуть виникнути в робочому оточенні. У поведінці студентів із високим рівнем сформованості професійної підготовленості постійно демонструються загальнолюдські цінності, ідеали добра, справедливості, людяності, професійності, толерантності та співробітництва в поєднанні з вимогливістю. Вони відрізняються активністю, наполегливістю, відповідальністю, свідомим дотриманням норм і правил поведінки, суворо та точно виконують вимоги ділових інструкцій. Для них також притаманні: високий рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей; добре розвинута емоційна саморегуляція та витримка. Під час виконання функціональних обов'язків менеджери-економісти із цим рівнем професійної компетентності постійно виявляють професійну спостережливість, мають високорозвинуту професійну підготовку й адекватну самооцінку.

Середній рівень характеризується достатньою сформованістю у студентів спеціальних (фахових) знань і розвинутістю спеціально фахово- практичних умінь та навичок, які забезпечують їм необхідний рівень виконання професійних завдань. Для них властива достатня сформованість умінь щодо складання ділових документів (студенти самостійно складають ділові документи, не допускаючи суттєвих помилок). У студентів із цим рівнем достатньо сформована ієрархія (система) ціннісних орієнтацій. Для них характерні: достатня обізнаність зі специфікою професійної діяльності у сфері вітчизняної чи міжнародної економіки; посереднє розуміння значення професійної діяльності для суспільства та знання сутності функціональних обов'язків; достатнє усвідомлення відповідальності за якість і результати своєї діяльності; високорозвинута обізнаність про те, що відбувається на фірмі чи підприємстві серед працівників, а також здатність до вирішення проблемних ситуацій, які можуть виникнути в робочому оточенні. У поведінці студентів із середнім рівнем сформованості професійної підготовленості періодично демонструються загальнолюдські цінності, ідеали добра, справедливості, людяності, толерантності та співробітництва, у поєднанні з вимогливістю, організаторськими та комунікативними здібностями. У них спостерігаються прояви активності, наполегливості, відповідальності, свідомого дотримання норм і правил поведінки та виконання вимог ділових інструкцій. Для них також властиві: достатній рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей; достатньо розвинута емоційна саморегуляція та витримка. Під час виконання функціональних обов'язків менеджери-економісти із цим рівнем професійної підготовленості періодично виявляють професійну спостережливість і демонструють достатньо розвинуту професійну підготовку. Для них притаманна неадекватна самооцінка, вони не завжди можуть оцінити себе об'єктивно, частіше мають завищену самооцінку.

Низький рівень характеризується недостатньою сформованістю у студентів фахових знань і розвинутістю фахово-практичних умінь та навичок, які не забезпечують належне виконання ними завдань професійного характеру. У цих студентів недостатньо сформовані вміння щодо складан-

ня ділових документів, вони допускають тут суттєві помилки та потребують при цьому сторонньої допомоги. У студентів із цим рівнем недостатньо сформована ієрархія (система) ціннісних орієнтацій. Для них властиві: низька обізнаність зі специфікою професійної діяльності в економічній сфері; недостатнє розуміння значення професійної діяльності для суспільства (наявні суперечливі погляди); поверхові (недостатні) знання сутності функціональних обов'язків; недостатнє усвідомлення (або неусвідомлення) відповідальності за якість і результати своєї діяльності; не розвинута обізнаність про те, що відбувається на фірмі чи підприємстві серед працівників, а також нездатність до вирішення проблемних ситуацій, які можуть виникнути у робочому оточенні. У поведінці студентів із низьким рівнем сформованості професійної підготовленості недостатньо виявляються (не виявляються взагалі) загальнолюдські цінності, ідеали добра, справедливості, толерантності та співробітництва. У них спостерігаються прояви таких рис, як безвідповідальність, схильність потрапляти під вплив інших осіб, вони не докладають зусиль щодо виконання норм і правил поведінки, некомпетентні в майбутній спеціальності, схильні до порушень вимог ділових інструкцій. Для них також характерні: недостатній (низький) рівень сформованості комунікативних та організаторських здібностей; недостатньо розвинута емоційна саморегуляція та витримка. Під час виконання функціональних обов'язків менеджери-економісти із цим рівнем професійної підготовленості не виявляють професійну спостережливість і демонструють недостатньо розвинуту професійну підготовку. Для них притаманна неадекватна самооцінка, в більшості випадків вони не можуть оцінити себе об'єктивно, частіше мають занижену самооцінку.

Таким чином, у статті розроблено критерії, показники та рівні сформованості професійної підготовленості майбутніх менеджерів-економістів під час фахової підготовки.

Зазначені рівні вимірювалися нами в коефіцієнтах успішності сформованості професійної підготовленості (далі – ПП), з використанням формули, запропонованої В. Баркасі [2]:

$$ПП = n/m,$$

де n – фактична сума балів, одержана за показником;

m – максимально можлива сума балів за показником.

Ними стали:

– високий (0,88 і вище);

– середній (який відповідає значенням коефіцієнта успішності від 0,68 до 0,87);

– низький (який відповідає значенням коефіцієнта успішності до 0,67).

Такий підхід дав можливість простежити динаміку критеріїв і показників сформованості самореалізації майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності.

Висновки. Враховуючи різні погляди дослідників і визначення, які наводяться в педагогічній та психологічній довідковій літературі, вважаємо, що показники професійної підготовки майбутнього менеджера-економіста – це сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей і рівня розвитку самооцінки (самосвідомості) майбутнього менеджера-економіста, що формуються під час фахової підготовки, вимогам професійної діяльності. А критеріями професійної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів.

Список використаної літератури

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 336 с.
2. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – О., 2004. – 252 с.
3. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М. : АСТ : Вече, 2001. – Т. 1 – 592 с.
4. Гапончук Г.И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов / Г.И. Гапончук. – М. : ВПА, 1990. – 76 с.
5. Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе / П.Н. Городов. – М. : ВПА, 1990. – С. 9–17.
6. Новий тлумачний словник української мови [укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2001. – Т. 2. Ж–О. – 911 с.
7. Популярна юридична енциклопедія / [В.К. Гіжевський, В.В. Головченко, В.С. Ковальський та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 528 с.
8. Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. – 621 с.

Служинская Л.Б. Критерии, показатели и состояние формирования готовности будущих менеджеров-экономистов к профессиональной самореализации

Рассмотрены понятия “компоненты”, “критерии”, “показатели”; раскрыты критерии, показатели и состояние формирования готовности будущих менеджеров-экономистов к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: компоненты, критерии, показатели.

Sluzhynska L. Criterions, indicators and state of model of readiness of future managers to professional self-realization

The notions “components“, “criterions”, “indicators” are examined; the article determines criterions, indicators and state of model of readiness of future managers to professional self-realization.

Key words: components, criterions, indicators.

УДК 371.133

К.І. СТЕПАНЮК

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано завдання проектного характеру для майбутніх учителів початкової школи з метою формування в них дослідницьких умінь. Подано результати студентів експериментальних і контрольних груп після проходження педагогічної практики.

Ключові слова: дослідницькі уміння, педагогічна практика, портфоліо, професійна діяльність.

Важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів початкової школи відіграють практичні навички. Саме у процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивний розвиток особистісних якостей студентів, виявляється критичне й осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, формуються механізми педагогічної рефлексії.

Одним із етапів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи під час проектної діяльності є педагогічна практика. Така організація навчального процесу дає студентам змогу практично освоїти проектну діяльність. Зазначимо, що галузевим стандартом вищої освіти напряму підготовки 6.010102 “Початкова освіта” визначені вимоги до організації різних видів практик (навчально-виховна, стажистська) [1]. Практична підготовка студентів є обов’язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня бакалавра педагогічної освіти і має на меті набуття студентами професійних навичок і вмінь (відповідно до положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах).

Як зазначає В. Кремінь, практична підготовка має бути безперервною, починатися на молодших курсах і тривати протягом усього навчання, послідовно ускладнюючись і наповнюючись новим змістом [2, с. 102].

Проблемам організації та проведення педагогічної практики присвячено праці І. Богданової, І. Глазкової, В. Гриньової, О. Дубасенюк, Л. Кацової, Г. Кіт, В. Коджаспірової, В. Лозового, О. Матвієнко, І. Прокопенко, Г. Троцко, Л. Хомич та ін.

Разом із тим, педагогічна практика як шлях формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи не знайшла достатнього висвітлення у наукових дослідженнях. Тому ***метою статті*** є розкриття потенціалу педагогічної практики для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи під час проектної діяльності.

Аналіз джерельної бази та нормативних документів свідчить, що педагогічна практика ґрунтується на певному теоретичному фундаменті, котрий забезпечує виконання завдань професійної підготовки сучасного вчителя. У процесі проходження практики студенти потрапляють у реальні умови майбутньої професійної діяльності, що вимагає осмислення та корекції отриманих знань, ціннісних орієнтирів, способів її здійснення.

Так, Л. Кацова зазначає, що педагогічна практика сприяє формуванню та розвитку педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму, педагогічної рефлексії [5]. Погоджуючись із думкою вченої, вважаємо що педагогічна практика має великий потенціал для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи із включенням завдань проектного характеру.

Виходячи із цього, розроблена нами програма формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи під час проектної діяльності передбачала закріплення й апробацію теоретичних знань на практиці. Одним із етапів зазначеної програми є педагогічна практика. Така організація навчального процесу дає студентам змогу практично освоїти проектну діяльність. Зазначимо, що навчальними планами напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта" передбачено різні види практики (польова, у дитячих оздоровчих таборах, спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода, навчально-виховна практика в школі, виробнича).

Педагогічна практика, як навчально-виховна в школі, так і виробнича, виступає проміжною ланкою між теоретичним навчанням і самостійною педагогічною діяльністю. У процесі проходження практики студенти потрапляють в реальні умови майбутньої професійної діяльності, це вимагає осмислення та корекції отриманих знань, ціннісних орієнтирів, способів здійснення педагогічної діяльності.

Навчальними планами підготовки фахівців напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта" передбачено проходження педагогічної практики у V–VII семестрах. Відповідно до програм практик, студенти повинні самостійно провести серію уроків із семи освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти: "Мова і література", "Суспільствознавство", "Мистецтво", "Математика", "Природознавство", "Технології", "Здоров'я і фізична культура" [3].

Така діяльність є передумовою формування дослідницьких умінь, оскільки є детального спостереження за роботою класного керівника й учнів, аналізу педагогічної діяльності, формулювання висновків і рекомендацій. З метою консультування та допомоги студентам під час проходження педагогічної практики призначаються групові керівники із викладачів кафедр педагогіки та початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

У контексті нашого дослідження необхідним було підвищити дослідницький характер педагогічної практики. Із цією метою майбутнім учителям початкової школи було запропоновано індивідуальні теми для розробки уроків із різних предметів початкової школи з включенням завдань дослідницького характеру.

Ураховуючи дослідницьку орієнтацію професійно-педагогічної практики, для студентів експериментальних груп було розроблено програму практики з урахуванням проектної технології. Відповідно до програми, дослідницька робота студентів у школі передбачає:

– вивчення науково-педагогічної літератури з проблем організації проектної діяльності у початковій школі;

– узагальнення досвіду викладання предметів початкової школи у загальноосвітніх навчальних закладах різних типів;

– наукові спостереження, проведення експериментальних досліджень за темами курсового проектування;

– дослідницько-творчий підхід до педагогічної діяльності вчителів початкової школи, удосконалення пошуково-дослідницьких умінь.

Слід зазначити, що педагогічна практика дає змогу перевірити, як виявляються дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи.

У процесі проходження практики студенти навчалися проводити спостереження, передбачати результати власної діяльності, розробляти рекомендації з організації педагогічного процесу в початковій школі; творчо застосовувати дослідницькі вміння у педагогічній діяльності; обґрунтовано застосовувати методи навчання молодших школярів; залучати учнів до проведення елементарних досліджень, розвитку власних творчих здібностей. Разом із тим, майбутні вчителі початкової школи мали змогу провести педагогічний експеримент і оцінити його результати; узагальнити матеріали, отримані у процесі роботи з дітьми, за допомогою дослідницьких методик у курсових дослідженнях; оцінити рівень розвитку власних професійних здібностей і скласти план професійного самовдосконалення.

Під час проходження педагогічної практики студенти експериментальних груп користувалися власним “Портфоліо проектів для молодших школярів”. Матеріал до портфоліо майбутні вчителі добирали самостійно: власні розробки проектів, приклади наробок педагогів-новаторів із цієї проблематики та ін.

Крім того, у рамках формувального експерименту для студентів були розроблені завдання, виконання яких здійснювалося під час проходження виробничої (стажистської) практики. Наведемо приклади таких завдань:

1. Розробіть уроки для учнів 1–4 класів із метою ознайомлення їх з методом проектів (визначити труднощі, які виникли при організації проектної діяльності молодших школярів).

2. Ознайомтесь із системою роботи вчителя початкової школи. Під час бесіди з’ясуйте:

– особливості програми, за якою він працює;

– перелік навчально-методичних посібників і дидактичних матеріалів, які він використовує;

– методичні проблеми, над якими він працює;

– визначте прийоми роботи та завдання, які найчастіше використовує в навчальному процесі вчитель початкової школи. Зробіть висновки.

3. Проведіть дослідження рівня сформованості у молодших школярів навчальних умінь (на вибір).

4. Під час проходження педагогічної практики підготуйте повідомлення або статтю щодо ефективності застосування методів навчання у початковій школі (у роботі наведіть приклади власних спостережень).

5. Доберіть матеріал з досвіду використання вчителями-практиками початкової ланки освіти методу проектів для доповіді у науковому гуртку.

6. Відвідайте уроки вчителів початкової школи та проаналізуйте навчальну, розвивальну та виховну функції навчання.

7. Проаналізуйте власну професійну діяльність у початковій школі.

8. Проведіть експериментальне дослідження готовності учнів 3–4 класів до пошукової роботи у школі.

9. Проведіть самостійне міні-дослідження з метою з'ясування: які методи навчання і чому переважають у роботі вчителя початкової школи; яким чином різні методи навчання активізують пізнавальний інтерес молодших школярів? Висновки подайте у тексті з використанням таблиць і графіків.

Для експериментальної групи майбутніх учителів початкової школи було розроблено систему завдань для виконання під час безперервної педагогічної практики, які відображали зміст і структуру теоретичної та практичної підготовки студентів і вимагали прояву дослідницьких умінь у галузі теорії та методики навчання молодших школярів. Результати виконання таких завдань пізніше мали бути відображені в курсових роботах.

Під час проходження педагогічної практики вчителями та методистами оцінювався рівень оволодіння проектною діяльністю майбутніми вчителями початкової школи, здійснювався порівняльний аналіз результатів проходження практики студентами експериментальних і контрольних груп. Майбутні вчителі початкової школи, що працювали за експериментальною програмою, показали середній (68% на IV та 54% на V курсах) і високий (32% на IV і 46% на V курсах) рівні. Студенти контрольних груп, які працювали за традиційною програмою педагогічної практики, показали такі результати: у 30% на IV та 42% на V курсах зафіксовано середній рівень, і тільки у 15% IV та 21% на V курсах визначено високий рівень оволодіння проектною діяльністю.

Підкреслимо, що процес формування і розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи значною мірою залежить від характеру керівництва педагогічною практикою. Під час проведення формувального експерименту майбутні вчителі початкової школи були підготовлені до здійснення особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями, управління навчально-виховним процесом на уроці та в позаурочний час. Під час проходження педагогічної практики студенти оволодівали такими вміннями, як: визначення розвивального потенціалу навчальних завдань; зосередження уваги на формуванні особистості молодших школярів – ціннісного та естетичного потенціалу; висловлення оцінних суджень; здійснення рефлексії та самоконтролю під час діяльності; вивчення й аналіз передового педагогічного досвіду із застосуванням методу проектів на практиці. Ступінь оволодіння дослідницькими вміннями визначався на підсумкових конференціях за результатами практик, які проводилися за об'єднаною темою "Проектні технології навчання як засіб підвищення рівня дослідницького потенціалу майбутніх учителів початкової школи". Під час звітування про проходження практики студенти визначали труднощі, які виникали при організації проектної діяльності молодших школярів та

підготовці уроків із застосуванням методу проектів, обговорювали розгорнуті плани-конспекти проектних днів.

Висновки. Під час проходження педагогічної практики студенти оволодівали такими вміннями: когнітивно-операційними (вивчати й аналізувати передовий педагогічний досвід); організаційно-пошуковими (визначати розвивальний потенціал навчальних завдань); проективними (зосереджувати увагу на формуванні особистості молодших школярів, їх ціннісного й естетичного потенціалу); комунікативно-рефлексивними (висловлювати оцінні судження; здійснювати рефлексію та самоконтроль під час діяльності).

Перспективними напрямами подальшого дослідження вважаємо експериментальну перевірку ефективності впровадження проектної діяльності з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання ” / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

2. Кремінь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–19.

4. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навч. посіб. [для студ. пед. закладів освіти] / Г.Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.

5. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.І. Кацова. – Харків, 2005. – 22 с.

Степанюк Е.И. Педагогическая практика как один из путей формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы в процессе проектной деятельности

Статья посвящена актуальной проблеме формирования исследовательских умений будущих учителей начальной школы. Предложены варианты заданий проектного характера для будущих учителей начальной школы с целью формирования у них исследовательских умений. Представлены результаты студентов экспериментальных и контрольных групп после прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: исследовательские умения, педагогическая практика, портфолио, профессиональная деятельность.

Stepanyuk K. Pedagogical practice as one of ways of formation research skills of the future teachers an elementary school during project activity

The article is devoted to the problems of pedagogical practice of formation research skills of the future teachers of a prime school. During research versions of tasks of design character with objective of formation at them research skills are offered. Results of students of experimental and control groups after passage of student teaching are presented.

Key words: research skills, student teaching, a portfolio, professional work.

УДК 378.147

О.А. СТУКАЛО

ПРОФЕСІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-АГРАРІЯ

У статті розглянуто проблеми збагачення професійного мовлення студентів аграрних ВНЗ українською науковою термінологією у науковій і навчально-методичній літературі.

Ключові слова: викладач ВНЗ, професійна термінологія, компетенція, фахівець-аграрій.

Система освіти нерозривно пов'язана із соціально-економічною структурою суспільства. Якщо змінюється ця структура, то, відповідно, коригується й система підготовки кадрів. У зв'язку із цим наукове формування цілей і завдань фахової освіти, визначення ефективних засобів її реалізації становлять основу перспективного розвитку суспільства [2, с. 67].

Сучасний період розвитку суспільства в нашій державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління. Реалії сьогодення висувають до працівників аграрної сфери досить високі вимоги. Сучасний працівник, передусім керівник, повинен: швидко реагувати на зміну обставин, всебічно визначати можливості й ефективність застосування досягнень науки, техніки, передового досвіду в процесі своєї професійної діяльності, обґрунтовано ризикувати, впроваджуючи нові технічні рішення, вміти працювати в колективі, вміти генерувати нові ідеї разом із колегами, розробляти і реалізовувати їх.

Реформа вищої школи, її цілеспрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію освіти дає можливість сформувати соціальне замовлення суспільства щодо надання мовної свідомості студентам – майбутнім фахівцям із різних галузей сільського господарства, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися не тільки на виробництві, а й у безпосередніх ділових контактах із колегами.

У зв'язку із цим все частіше висловлюються думки, що відповідно до принципів сучасної освіти у студентів аграрних ВНЗ повинні вироблятися певні професійні якості, у тому числі й лінгвістична підготовка, що передбачає вільне володіння українським фаховим мовленням. Найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом мовної культури вважається "рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого та ін.)" [3, с. 2].

Проблемі мовної компетенції студентів присвячено велику кількість досліджень, проте актуальність її залишається незмінною. Такі видатні на-

уковці, як Л. Барановська, Л. Головата, Л. Лучкіна, Т. Рукас, займалися проблемою мовленнєвої компетенції фахівців. Праці, присвячені проблемам формування мовленнєвої культури, належать таким науковцям, як: Н. Бабич, О. Бєляєв, А. Коваль, В. Мельничайко, М. Пентилюк.

У дослідженнях О. Бєляєва, М. Вашуленко, І. Ґудзик, В. Мельничайко розглянуто ідеї комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови. Прийомами засвоєння термінології займалися Н. Кострица, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька, Я. Януш.

Мета статті **–** розглянути питання збагачення професійного мовлення студентів аграрних ВНЗ українською науковою термінологією у науковій і навчально-методичній літературі.

Об'єктом є процес навчання студентів аграрних ВНЗ української наукової термінології, а предметом – окремі прийоми навчання студентів аграрних ВНЗ української наукової термінології при вивченні курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)".

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем "наукового дискурсу професії" [8, с. 64], або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе при навчанні у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, котра вимагає застосування у виробничій сфері української мови. "Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти нефілологічних ВНЗ повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології" [8, с. 62], бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається, насамперед, великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Лінгвістами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця [1, с. 96], решту посідає загальнонаукова термінологія та загальновживані лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань і реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання студентів про ознаки понять, що вивчаються, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції.

Відомо, що вченими розроблено загальну систему роботи з науковою термінологією, яку можна було б застосовувати для навчання українським терміносистемам студентів усіх спеціальностей російськомовного оточення південно-східної України. Це не дає змоги побудувати роботу таким чином, щоб студенти сільськогосподарських ВНЗ, наприклад, студенти економічних спеціальностей, російськомовного регіону могли писати реферати, дипломні та курсові роботи, працювати з навчальною літературою, виконувати самостійні завдання, брати участь у конференціях і семінарах українською мовою.

Подібна ситуація є небажаною. Адже опанування професійною лексикою, а отже, і формування світогляду та професійної компетентності

майбутніх фахівців починається у ВНЗ. Тут ми стикаємось із суттєвою суперечністю. З одного боку, держава вимагає активного запровадження в усі сфери виробництва української мови та спеціалістів, які вільно нею володіють, з іншого – освіта, особливо в східних і південних регіонах України, базується на викладанні більшості дисциплін, у тому числі й фахових, російською мовою, що створює певні труднощі для засвоєння професійної термінології українською мовою.

Реалізації формування у студентів професійної мовленнєвої компетенції на основі фахової термінології повинна сприяти заміна курсу "Ділова українська мова" на курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", що враховує особливості викладання мови в аграрному ВНЗ, визначаючи їх профільною специфікою останнього, вимагаючи професійно орієнтованої комунікації, спрямованої на конкретного адресата – фахівця певної професійної спеціалізації.

Відомо, що студенти суб'єктивно поділяють навчальні дисципліни на потрібні та непотрібні, і доки вони не зрозуміють значення пропонованого предмета майбутньої роботи за фахом, годі й сподіватися на їхню активність у його вивченні. За інших рівних умов студенти активніше розв'язують завдання, які вважають певним чином пов'язаними з їхньою професійної діяльністю. Вивчення теоретичного матеріалу з орієнтацією на майбутню професійну діяльність зумовлює появу в студентів потреби у відпрацьованих знаннях і навичках, прискорює перехід від пізнавальної мотивації до професійної.

Таким чином, найголовніше завдання викладача – розробити комплекс типових навчальних професійно орієнтованих ситуативних завдань, тобто таких, які сприяли б формуванню у студентів умінь, необхідних для майбутнього ділового спілкування, завдяки яким буде реалізовано важливий дидактичний принцип – зв'язок навчання із життям. Таким чином, посилиться й мотивація дій студентів як важливий засіб активізації навчальної діяльності.

Передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології є раціональне поєднання комунікативного підходу та професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75–85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів [4, с. 167].

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних робочих ситуаціях.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і творчих, які сприяють актив-

ному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективними є:

– дати усно тлумачення фаховим термінам українською мовою;

– дібрати терміни до запропонованих визначень;

– скласти термінологічний словник до тексту із фахового підручника, давши пояснення термінам;

– переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

– за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть із них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;

– за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть із ними речення;

– складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;

– складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією;

– прочитайте текст, виправте терміни, що вжиті з невластивим для них значенням.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, котрі допомагають студентам відчути специфіку понять, що вивчаються, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; і вправ на переклад, що виявляють “поряд із спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов, також риси своєрідні, національно специфічні” [5, с. 26]. Вправи цих типів дають змогу проаналізувати особливості понять, що вивчаються, на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях.

Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів аграрних ВНЗ професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на:

– особливості вимови та правопису того самого терміна в російській та українській мовах;

– доречність використання термінів і професіоналізмів у різних мовних ситуаціях;

– нюанси вживання термінів-синонімів (дублетів – власне українського слова та інтернаціоналізму) у фахових текстах;

– особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників російським варіантам та ін.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого калькування при перекладі фахової літератури та написанні текстів професійного спрямування, орієнтує на вживання нормативних форм термінолексем і фахових фразеологічних терміносполучень, дає мож-

ливість знаходити складні перехресні відношення в найбільш близьких мовах, як російська й українська, що є надзвичайно цінним для південно-східних регіонів України.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності, невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки на рівні тексту професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм.

За загальновизнаною нині "діяльнісною" теорією (А. Алексюк, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв) навчання повинно відбуватися як співробітництво, тому що свідомість формується, розвивається та виявляється не тільки під час предметної діяльності, дій з реальними предметами, а й у спілкуванні. У процесі спілкування теоретичні визначення набувають особистісного змісту, засвоюється навчальна інформація. Викладач засобами спілкування організовує діяльність студентів, адекватну меті навчання. Студент спочатку бере участь у цій спільній діяльності, яка згодом стає внутрішньою діяльністю його самого.

Навчальне спілкування передбачає постійну активність усіх суб'єктів (студентів), які не просто сприймають повідомлення і певним чином реагують на нього, а прагнуть висловити своє ставлення до того, що повідомляють. Тренування у спілкуванні супроводжується цілеспрямованою, психологічно мотивованою мовленнєвою діяльністю.

Викладач, в свою чергу, повинен уважно ставитися до особистості студента. Особистість викладача, його авторитет значною мірою впливають на результати навчання. Викладач завдяки вмілому використанню свого професійного артистизму, тонкому відчуттю психологічного настрою групи, доброзичливості у спілкуванні з вимогливістю може забезпечити глибоке засвоєння студентами навчального матеріалу, сприяти не тільки унормуванню їхнього мовлення, а й зміні комунікативної поведінки майбутніх фахівців.

Висновки. Сам викладач-мовник не здатен організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що слугує основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у певній сфері виробництва. Отже, перспективи виходу із цієї ситуації можуть критися у тісній співпраці викладачів української мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профільних фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів і професійних сполук, укладанні тезаурусів, які б описували фахову термінологію у терміносистемі, тобто з урахуван-

ням усіх родо-видових і логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б викладання і самих професійно зорієнтованих дисциплін державною мовою, збільшення кількості україномовних підручників та галузевих перекладних і тлумачних словників. Лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, можна прищепити любов до української мови й отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації.

Список використаної літератури

1. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учеб. пособ. / Т.Р. Кияк. – К. : УМКВО, 1989. – 103 с.
2. Лігоцький А. Фахова освіта, яка потрібна всім / А. Лігоцький // Віче. – 1997. – № 3. – С. 64–67.
3. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
4. Миняр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Миняр-Белоручев. – М. : Военное изд. Министерства обороны СССР, 1980. – 236 с.
5. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення / В. Михайлюк // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 26–29.
6. Педагогічні технології : навч. посіб. / [Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т.]. – К. : Українська енциклопедія,1995. – 248 с.
7. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах у період національного відродження / Л. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К. : ІСДО, 1993. – С. 3–11.
8. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.

Стукало Е.А. Профессиональная терминология как средство формирования речевой компетенции будущего специалиста-агрария

В статье рассмотрены проблемы обогащения профессиональной речи студентов аграрных вузов украинской научной терминологией в научной и учебно-методической литературе.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональная терминология, компетенция, специалист-аграрий.

Stukalo O. Professional terminology as a mean of forming linguistic competence of the future specialists in agriculture

The article considers the problems of professional speech enrichment of students of agrarian higher educational institutions with Ukrainian scientific terminology in scientific and educational literature.

Key words: teacher of higher educational establishment, professional terminology, competence, specialist in agriculture.

УДК 378.14

Т.В. ТАРАСЕНКО

ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗА МОТИВАЦІЙНИМ КРИТЕРІЄМ

Статтю присвячено теоретичному та практичному аспектам формування професійної культури майбутніх філологів. Подано аналіз готовності студентів до професійної діяльності за мотиваційним критерієм, продемонстровано позитивний вплив спецкурсу "Формування професійної культури майбутніх філологів" на ставлення студентів до процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: професійна культура, педагогічна діяльність, мотиваційна сфера особистості, загальнокультурні цінності, внутрішня мотивація, професійний намір, адаптація фахівця.

Соціально-політичний, економічний і культурний розвиток сучасного суспільства зумовив низку проблем, вирішення яких значною мірою залежить від діяльності закладів освіти. Життя вимагає кардинальної зміни педагогічної свідомості, інтенсивного пошуку ефективних засобів організації навчання та виховання покоління, що підростає. Основні напрями досягнення цієї мети знайшли своє відображення в низці державних документів: Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Законах України "Про освіту" та "Про вищу освіту". Забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації викликають у сучасному українському суспільстві зростання вимог до професійного рівня вчителя, зокрема вчителя-філолога, оскільки саме мова є найефективнішим інструментом інтеріоризації загальносвітової культури в особистісну. Підвищення рівня професійної культури вчителя-філолога дасть змогу вирішити низку проблем, що виникли у сфері підготовки й адаптації цих фахівців.

Над проблемою формування професійної культури вчителів працювали такі науковці, як: Ш. Амонашвілі, О. Барабанщиков, І. Бех, В. Бєлін, М. Воробйов, В. Гриньова, Н. Гузій, Т. Іванова, Є. Ільїн, І. Зязюн, Е. Клементьєв, О. Кобенко, І. Ковальова, Н. Крилова, Н. Кузьміна, К. Литвинова, А. Макаренко, В. Мілерян, С. Муцинов, Л. Нечипоренко, С. Пащенко, В. Правоторов, В. Сагада, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Фатихова, В. Шаталов та ін. Незважаючи на значні досягнення в розробці цього питання, деякі його аспекти не знайшли свого вирішення. Проведений аналіз педагогічної літератури щодо ефективності формування професійної культури у студентів вищих навчальних педагогічних закладів дає підстави зробити такі висновки:

– наявна організація підготовки вчителів-філологів не повністю відповідає вимогам суспільства щодо підготовки нового типу вчителя – ерудованого, культурного спеціаліста, здатного вирішувати складні педагогічні завдання;

– у вищих навчальних педагогічних закладах відсутня цілісна система формування професійної культури у студентів.

У зв'язку із цим особливої актуальності набувають соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та теоретико-методологічні аспекти проблеми формування та розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх учителів-філологів.

Мета статті – розкрити основні положення системи формування професійної культури майбутніх філологів у процесі фахової підготовки.

Виділення педагогічної культури як феномену педагогічної науки зумовлено специфікою педагогічної діяльності та постійним підвищенням вимог до особистості вчителя. Досліджуючи сутність педагогічної культури, В. Сухомлинський стверджував, що це – інтегральна якість особистості педагога, тісно пов'язана із загальною культурою особистості та високорозвинутим педагогічним мисленням учителя, яка характеризується високим рівнем методологічної культури, глибокою науково-теоретичною підготовленістю, здатністю до аналізу свого досвіду, педагогічної рефлексії [6, с. 318]. Проаналізувавши наукову літературу, можна зробити узагальнення, що професійна культура вчителя – це сукупність загальної культури особистості, інтегрованих наукових і методичних знань, узагальнених умінь та здібностей, які створюють єдність професійної підготовки, гуманістичних якостей, педагогічної майстерності в організації процесу педагогічної діяльності, готовності фахівця до самовдосконалення.

Анкетування студентів філологічного факультету (IV, V курси) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького свідчить, що 68% із них не знають сутності поняття "педагогічна культура", і практично всі – її структурних компонентів. Такі результати анкетування дають змогу зробити висновок про нерозуміння студентами значення педагогічної культури для оволодіння майбутньою професією вчителя-філолога, що може викликати труднощі в подальшій педагогічній діяльності. Проведене дослідження показало, що для формування та розвитку всіх складових професійно-педагогічної культури майбутніх філологів не вистачає можливостей циклу дисциплін, що викладаються у ВНЗ. Потрібний інтегративний спецкурс, в якому було б систематизовано й узагальнено теоретичні та методичні знання із фахових дисциплін, розроблено систему завдань для розвитку вмінь і навичок студентів. Саме такий спецкурс був розроблений і апробований нами. Програма спецкурсу "Формування професійної культури майбутніх філологів" розрахована на 54 год, з яких 14 – лекції, 12 – семінарські заняття, 28 – самостійна робота студентів. Завершується навчальний курс конкурсом педагогічної майстерності. Реалізація цього спецкурсу з використанням активних методів навчання сприяла формуванню професійної культури майбутніх учителів-філологів.

У процесі читання курсу проводився поточний контроль, анкетування, тестування, виконання студентами різноманітних творчих завдань. Оскільки ефективність формування професійної культури майбутніх філологів залежить від кожного компонента, обраного нами критеріально, перевірку ефективності спецкурсу ми проводили на основі обліку змін у потребнісно-мотиваційному, операціонально-діяльнісному, рефлексивному

компонентах особистості студентів. Ефективність визначалася шляхом порівняння початкового рівня сформованості кожного компонента з результатами діагностики після завершення програми формувального експерименту (курсу), порівняння змін у структурі цих компонентів до початку і після завершення читання курсу.

Становлення особистості майбутнього вчителя і формування його професійної культури передбачає засвоєння цінностей світової культури та формування на їх основі стійкої індивідуальної системи загальнолюдських цінностей, які детермінують його поведінку і діяльність. Процес "привласнення" особистістю загальнокультурних цінностей є індивідуальним і виражається в інтеріорізації – переведенні загальнолюдських цінностей у внутрішній план і виробленні студентами власних ціннісних орієнтацій. Входження у професійну діяльність потребує від людини не тільки наполегливості щодо оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови власної свідомості. У підготовці педагога мотиваційний компонент є головним, оскільки саме мотивація "запускає" будь-який процес, тоді як дві інші сфери тільки зумовлюють вибір. В. Давидов стверджує, що мотивація є не тільки передумовою навчальної діяльності, а й її результатом, її новотвором; повноцінне формування навчальної діяльності приводить до якісних змін і в мотиваційній сфері [8, с. 26]. Мотивація залежить від багатьох факторів. Професійний намір як перспектива може стати мотивом навчання, в основі якого лежить потреба в одержанні знань, необхідних студенту для обраної професії. У навчанні будь-якого предмета, зокрема філологічних дисциплін, наявні різні види мотивації. Головні з них – це внутрішня (процесуальна) мотивація, яка породжується самою навчальною діяльністю, і зовнішня, або широка соціальна мотивація, яка виступає як зовнішня щодо діяльності студента під час занять. У свою чергу, кожен із цих видів мотивації поділяється на підвиди. Наприклад, до внутрішньої мотивації відносять комунікативну, адже вона забезпечує мовленнєвий намір і ситуативний інтерес; операційно-інструментальну, яка забезпечує процесуальний інтерес, робить цікавим виконання навчальних завдань; пізнавальну, яка забезпечує інтерес до навчальної дисципліни. До зовнішньої мотивації зазвичай відносять соціально зумовлену (пов'язану з усвідомленням студентами смислу навчання) й особистісно зумовлену (в нашому випадку таку, що забезпечує необхідність знання філологічних дисциплін для майбутньої роботи) [7, с. 15].

Щоб керувати процесом мотивації у ВНЗ, треба визначити, яким її видом керується студент у своїй діяльності. Готовність студентів до професійної діяльності ми вивчали за методикою Є. Павлютенкова. Він визначає потребнісно-мотиваційну сферу особистості як інтегральну якість, що характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, які становлять основу мотивів. Є. Павлютенков виділяє два типи мотивів: опосередкований і неопосередкований. У випадку, коли професія обирається як засіб реалізації цілей, які знаходяться поза самою професією, йдеться про опосередковану мотивацію (соціальні, матеріальні, престижні,

моральні, утилітарні мотиви). Якщо ж вибір стимулюється самою професією, йдеться про неопосередковану мотивацію (естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, мотиви, пов'язані зі змістом праці) [4, с. 82]. Саме під час навчання у ВНЗ відбувається трансформація загальних мотивів у професійні.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що до початку експерименту мотиви, яким більшість студентів віддали перевагу, були добре їм зрозумілі, але не мали безпосереднього зв'язку із сутністю обраної ними професії, а тому не були дієвими у навчальній діяльності студентів. Дані табл. 1 свідчать про те, як впровадження спецкурсу сприяло формуванню у них професійної спрямованості.

Таблиця 1

Середнє значення показників готовності студентів до професійної діяльності (за 5-бальною шкалою)

Компонент	Інтегральні показники	Курс	Початок експерименту	Кінець експерименту
Потребнісно-мотиваційний	Опосередкована мотивація (соціальні, матеріальні, престижні, моральні, утилітарні мотиви)	IV	3,2	3,85
		V	3,5	4,25
	Неопосередкована мотивація (естетичні, пізнавальні, творчі мотиви, мотиви, пов'язані зі змістом праці)	IV	2,7	3,14
		V	3,1	4,7

Підвищення ролі професійної мотивації мало вплив і на ставлення студентів до самого процесу навчання. У табл. 2 наведено результати опитування студентів до і після експерименту щодо їх ставлення до процесу навчання у ВНЗ. Порівнюючи дані, одержані під час експерименту, можна дійти висновку, що після експерименту найбільш характерним для студентів є високий (36,2%) і середній (51%) рівень ставлення до процесу навчання, тоді як до експерименту переважали середній (53,6%) і низький (25,7%).

Таблиця 2

Ставлення студентів до процесу навчання у ВНЗ, %

Рівні	% до експерименту	% після експерименту
Високий	20,7	36,2
Середній	53,6	51,0
Низький	25,7	12,8

Таким чином, впровадження спецкурсу "Формування професійної культури майбутніх філологів" мало помітний вплив на формування мотиваційної сфери особистості студентів і ефективність навчального процесу.

Висновки. Дані експерименту свідчать, що впровадження розробленого нами спецкурсу суттєво вливає на ефективність формування професійної культури майбутніх філологів, сприяючи систематизації й узагальненню теоретичних і методичних знань студентів із фахових дисциплін, підвищенню їх професійної мотивації.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта” – Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994.

2. Закон України “Про освіту” // Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – С. 36–37.

3. Мазур Н. Зміст професійної культури викладачі вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.

4. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся I-X классов общеобразовательной школы / Е.М. Павлютенков // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 82.

5. Пащенко С.Ю. Формування професійної культури соціального педагога в процесі вузівського навчання / С.Ю. Пащенко // Вісник Запорізького національного університету. – 2005. – № 1. – С. 73–80.

6. Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. “В. Сухомлинський і сучасність” / за заг. ред. О.Я. Савченко, ред. М.Я. Антонця, А.С. Бика, Т.В. Гришиної, Б.П. Хижняка. – Київ ; Кіровоград : ЄЛИСАВЕТ, 1999. – 388 с.

7. Рогова В.Г. Основные пути повышения эффективности обучения на современном этапе / В.Г. Рогова. – М. : Высшая школа, 2001. – 31 с.

8. Формирование учебной деятельнорсти школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой ; науч.-исслед. ин-т педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Акад. пед. наук ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

Тарасенко Т.В. Оценка уровня сформированности профессиональной культуры будущих филологов по мотивационному критерию

Статья посвящена теоретическому и практическому аспектам формирования профессиональной культуры будущих филологов. Приведен анализ готовности студентов к профессиональной деятельности по мотивационному критерию, продемонстрировано позитивное влияние спецкурса “Формирование профессиональной культуры будущих филологов” на отношение студентов к процессу обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная культура, педагогическая деятельность, мотивационная сфера личности, общекультурные ценности, внутренняя мотивация, профессиональное намерение, адаптация специалиста.

Tarasenko T. Level estimation of the intending philologists’ professional culture formation by motivational criterion

The article is devoted to theoretical and practical aspects of the formation of intending philologists’ professional culture. In the article the analysis of readiness of students to professional work by motivational criterion is given, positive influence of a special course “Formation of the intending philologists’ professional culture” on the relation of the students to training process in the higher pedagogical educational institution is shown.

Key words: professional culture, pedagogical activity, motivational sphere of the person, common cultural values, internal motivation, professional intention, adaptation of the specialist.

УДК 37.018.32:159.924.7

Л.Є. ТИЩЕНКО

УЯВЛЕННЯ ВИХОВАНЦІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розглянуто характерні ознаки уявлень вихованців про їх майбутнє сімейне життя. Описано результати досліджень особливостей цих уявлень із подальшим аналізом, вказано на необхідність урахування цих уявлень у процесі підготовки до майбутнього сімейного життя вихованців шкіл-інтернатів.

Ключові слова: уявлення майбутнього, сімейне життя, школа-інтернат, готовність до сімейного життя.

Однією з важливих характеристик людини є особливості її сімейного життя: сім'ї, в якій вона зростала, і сім'ї, яка є в її уявленні, яку вона планує збудувати. У психології та філософії уявлення розглядається як чуттєво-наочний образ предметів чи явищ, що зберігається й відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуття. Необхідність і можливість планувати майбутнє сімейне життя є досить проблемним питанням. Особливо складною така ситуація є для вихованців шкіл-інтернатів. Положення про загальноосвітні школи-інтернати (згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 р.) вказує на те, що школи-інтернати – загальноосвітні навчально-виховні заклади I–III ступенів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Щодо виховного процесу в школах інтернатного типу, розділ даного Положення вказує на те, що навчально-виховний процес здійснюється з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечує системність навчально-виховної роботи. Школи інтернатного типу, мають різні завдання щодо корекційної роботи, проте кожна виховна система подібних закладів має на меті підготувати адаптовану особистість для подальшого функціонування у суспільстві. І чим кращою є така підготовка, тим якіснішим має стати майбутнє життя вихованців.

Дівчата та хлопці, які зростають поза межами родинного виховання, через відсутній приклад наслідування сімейного життя відчувають розгубленість, невпевненість, що призводить до виникнення різних негативних проявів як у поведінці, так і в їх вчинках. Підготовка до сімейного життя – це складний цілісний процес, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої відносини у подружжі. У зв'язку зі схильністю до раннього шлюбу, збільшеною кількістю розлучень актуальною стає підготовка вихованців шкіл-інтернатів до створення власної сім'ї.

Аналіз наукової літератури показав, що готовність до сімейного життя викликає все більший інтерес науковців, про що свідчить зростання кількості досліджень із цієї теми. Але особливого значення набуває ця проблема, коли мова йде про підготовку вихованців шкіл-інтернатів до створення власної сім'ї. Це зумовлено тим, що уявлення молодих людей

щодо створення нової ланки суспільства – сім'ї – являє собою комплекс різноманітних взаємодій: з батьками, родичами, вчителями, однолітками, ЗМІ. Завдяки цьому відбувається усвідомлення особливостей сімейного життя, розвиток відповідних почуттів, переконань, поглядів, якостей, звичок – усього того, що є ознакою готовності до майбутнього сімейного життя. На нашу думку, врахування уявлень про сім'ю є невід'ємною частиною виховного процесу шкіл інтернатного типу. Саме цю проблему ми прагнемо вирішити у нашому дослідженні.

Проблема уявлень про майбутнє сімейне життя досить широко вивчається у сучасних психолого-педагогічних працях. Окремі аспекти підготовки учнівської молоді до шлюбу та сім'ї висвітлювались у дослідженнях І. Горпінченка, І. Гребеннікова, І. Дубровіної, О. Кікінежді, З. Кісарчук, В. Кравця, І. Трухіна, В. Чудновського, З. Шкіряк-Нижник, І. Юнди та ін.

Теоретичні засади діяльності шкіл-інтернатів розроблялися у працях Б. Кобзаря, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка. Актуальними для нас стали висновки і результати досліджень щодо організації навчально-виховного процесу в школах-інтернатах Л. Канішевської, яка визначила нові підходи щодо реалізації виховної діяльності. Особливості формування сім'янина в умовах відсутності батьківського піклування в освітніх закладах інтернатного типу вивчали Л. Євграфова, Ж. Тихомирова та ін.

Метою статті є визначення рівня уявлень про майбутнє сімейне життя як важливу частину загальної підготовки до нього.

А. Адлер виділяв три життєві сфери: життя в суспільстві, наша діяльність і питання про шлюб. Готовність до сімейного життя означає "систему соціально-психологічних установок особистості, яка визначає емоційно-психологічне ставлення до способу життя, цінностей подружжя". Готовність до сімейного життя – інтегральна категорія, яка включає комплекс аспектів: правильне розуміння ролі сім'ї та шлюбу молодими людьми, що, в свою чергу, пов'язано з особливостями формування у них установок, орієнтацій на вступ до шлюбу [2].

К. Юнг наголошував на тому, що "уявлення, яке складається в людини про світ, є образом того, що вона називає світом. Саме на цей образ, виходячи з його особливостей, людина орієнтується в своїй адаптації" [8]. Так само, свідомо чи не усвідомлено, людина створює певні уявлення й установки про сімейне життя, образ майбутнього чоловіка/дружини. Якщо ці уявлення виявляться занадто ідеалістичними і до того ж ригідними, вони можуть бути значною перешкодою на шляху розуміння один одного.

В. Сисенко ввів поняття "здатність до шлюбу", яке передбачає такі складники: здатність турбуватись про іншу людину, робити для неї добро; здатність співпереживати, співчувати, тобто входити в емоційний світ партнера, розуміти його радість і горе, переживати невдачі, знаходити духовну єдність; здатність до кооперації, співробітництва у міжособистісному спілкуванні; висока етична культура, яка передбачає терплячість, великодушність, доброту, прийняття іншої людини з усіма її недоліками [7].

М. Овчиннікова у своєму дослідженні розробила структуру соціальної адаптації дітей-сиріт в умовах школи-інтернату, яка містить чотири види активності вихованців: соціальна (неформальне та особистісне спілкування), трудова (навчання, виконання трудових обов'язків), фізична (ранкова зарядка, ігри, змагання, тренування) та побутово-саморозвивальна (гігієна, раціональне харчування, самопідготовка до соціального життя, самоосвіта та самовиховання). Поділяючи думку М. Овчиннікової та враховуючи попередні дослідження науковців з цієї проблеми, пропонуємо застосування цієї структури в школах-інтернатного типу не лише для дітей-сиріт, а взагалі для всіх учнів. Бо дитина, яка є біологічною сиротою може мало чим відрізнятися від соціальної сироти.

Сім'я, родина – це природний осередок найглибших людських почуттів, тут народжуються і поглиблюються любов до матері й батька, бабусі та дідуся, народу, пошана до рідної мови, історії, культури [6].

Ми досліджували проблему уявлень вихованців шкіл-інтернатів про майбутнє сімейне життя протягом 2011 р. на базі шкіл-інтернатів м. Мелітополь та Мелітопольського району. Вибірка дослідження включала 68 учнів шкіл-інтернатів (40 вихованців Ново-Миколаївської школи-інтернату (16 хлопців і 24 дівчини) у віці 13–17 років, а також 28 учнів Мелітопольської школи-інтернату № 1 (18 хлопців і 10 дівчат) такого самого віку. На першому етапі дослідження учасникам було запропоновано методику написання проективного твору "Я уявляю мою сім'ю…". Респондентам було запропоновано намалювати власний автопортрет (методика "Автопортрет", адаптація Р. Бернса). Методичну основу нашого дослідження склали: методика для виявлення реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С. Бубнова), методика незакінчених речень (С. Сідней), модифікована для вихованців інтернату, використання опитувальника "Хто Я" (М. Кун).

Групи вихованців, які брали участь у дослідженні, складалися з різних категорії дітей, як за об'єктивними так і суб'єктивними характеристиками. Так, за результатами бесід з педагогічними працівниками шкіл-інтернатів та власними спостереженнями можна зробити висновок, що для вихованців шкіл-інтернатів характерна занижена самооцінка, впевненість в собі відсутня частково або повністю, високий відсоток прояву агресивної поведінки у вирішенні будь-яких питань, і нарешті – неготовність сприймати думку про майбутнє сімейне життя взагалі.

До ознак уявлень про майбутнє сімейне життя можна віднести: любов (як основа сім'ї), чоловік чи дружина (ідеальний образ), розподіл ролей у сім'ї, кількість дітей у сім'ї, професійне визначення майбутнього подружжя. Так, серед уявлень вихованців шкіл-інтернатів про майбутнє сімейне життя були виявлені лише окремі характерні ознаки. Натомість, різниці в уявленнях дівчат та хлопців не виявлено. Саме це свідчить про недостатній рівень підготовки вихованців шкіл-інтернатів до майбутнього сімейного життя взагалі. Перебування дитини в школі-інтернаті, обмежує

засвоєння соціального досвіду, знижує наявність моделей поведінки й спілкування для власного наслідування.

Аналіз результатів проведеного дослідження довів необхідність удосконалення роботи з вихованцями шкіл-інтернатів щодо корекційної діяльності з метою підвищення рівня уявлень про майбутню сім'ю. Процес підготовки вихованців шкіл-інтернатів до майбутнього сімейного життя має бути безперервним, систематичним і поступовим. Тому зміст цієї підготовки має містити соціальну, морально-естетичну, психологічну, правову та економічну підготовку.

Соціальна підготовка полягає у вихованні правильного розуміння "дорослості": почуття відповідальності за свої вчинки, ознайомлення з особливостями сучасної сім'ї, її значенням у житті людини та суспільстві.

Морально-естетична підготовка зосереджена на вихованні готовності створити сім'ю (культура сім'ї та міжстатевих стосунків), формуванні позитивних рис сім'янина (доброта, чуйність, ніжність, турботливість, доброзичливість, принциповість, вміння слухати й розуміти іншу людину, вірність і обов'язковість), вихованні поваги до сімейних традицій та бажання примножувати їх, розвивати смак та вносити прекрасне в побут.

Психологічна підготовка включає в себе вміння сприймати іншу людину, розуміти її зовнішній і внутрішній стан; розвивати вміння помічати переживання іншої людини, психологічно підтримувати її.

Правова підготовка зосереджена на ознайомленні вихованців інтернату з основними положеннями сімейного права: з порядком укладання шлюбу; засвоєння учнями прав і обов'язків подружжя, а також правовідносин між батьками і дітьми; пояснення таких державних актів, як позбавлення материнських і батьківських прав та усиновлення.

Економічна підготовка – це психологічна установка на необхідність ведення домашнього господарства, готовності до домашньої праці, орієнтування на рівномірний розподіл обов'язків з ведення господарства між усіма членами сім'ї, подолання хибних установок про поділ домашньої праці на чоловічу й жіночу, прищеплення навичок ощадливості, економності, планування сімейного бюджету.

Висновки. Опрацьований матеріал дає змогу стверджувати, що підготовка до майбутнього сімейного життя вихованців шкіл інтернатного типу – процес, який має брати свій початок з того моменту, коли дитина опинилася в такому навчально-виховному закладі, тобто починаючи з 1-го класу, і до завершення навчання.

Підготовка до сімейного життя – це не лише необхідність або бажання, а й конкретні зусилля, які спрямовані на виховання в учнів уміння вислухати, відчути, співпереживати, зрозуміти думки, проблеми, можливі невдоволення, а також уміти обрати й узгодити оптимальні варіанти поведінки, які б задовольнили й дали відчуття сімейного комфорту.

Досить часто уявлення вихованців про своє сімейне життя, про майбутнього чоловіка/дружину формуються під впливом ілюзорного малюнку світу, який нав'язує занадто ідеалістичні, відірвані від реальності образи.

Тому перспективою нашого дослідження є подальше вивчення уявлень вихованців щодо їх сімейного життя, про подружнє сімейне розуміння.

Завданням подальшої роботи є формування уявлень цінностей сімейного життя у вихованців шкіл інтернатного типу.

Проведення дослідницької діяльності є основою для розробки програми, яка включатиме комплекс заходів, занять і тренінгів, спрямованих на підготовку вихованців шкіл інтернатного типу до майбутнього сімейного життя.

Список використаної літератури

1. Ігнатова О.І. Виховуємо самостійність / О.І. Ігнатова // Теоретико-методичні проблеми виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів : наук.-метод. зб. – К. : ІПВ АПН України, 2000. – С. 83–92.

2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – М. : Мысль, 1997. – 180 с.

3. Веретенко Т.Г. З досвіду підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька / Т.Г. Веретенко, Н.І. Гусак // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. / за заг. ред. А.Й. Капської. – К. : Логос, 2004. – Т. XXII. – С. 222–233.

4. Кізь О.Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / О.Б. Кізь ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

5. Кобзар Б.С. Управління виховною роботою в школі-інтернаті / Б.С. Кобзар, Є.П. Постовойтов, В.Г. Слюсаренко. – К. : КМІВУ, 1996. – 268 с.

6. Сім'я і родинне виховання: концепція // Рідна школа. – 2002. – № 11–12. – С. 15–20.

7. Сысенко В.А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок / В.А. Сысенко. – М. : Мысль, 1985. – 235 с.

8. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – М. : Прогресс, 2006. – 331 с.

Тищенко Л.Е. Представления воспитанников школ-интернатов про будущую семейную жизнь: экспериментальное исследование

Рассмотрены характерные признаки представлений учащихся об их будущей семейной жизни. Описаны результаты исследования особенностей данных представлений с последующим анализом. Указано на необходимость их учитывания при подготовке воспитанников школ-интернатов к будущей семейной жизни.

Ключевые слова: представление будущего, семейная жизнь, школа-интернат, подготовленность к семейной жизни.

Tishchenko L. Boarding-school pupils' idea of future family life: experimental research

In the article the author takes into the consideration the characteristic features of pupils' ideas about their future family life. The article describes the results of the experimental studies of ideas with the subsequent analysis, where the author points out the need to take into account these ideas while preparing pupils to their future family life.

Key words: the ideas of future, family life, boarding school, family life preparation.

УДК 81’271:615.15

С.Є. ТРЕГУБ

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ФАРМАЦЕВТІВ

Статтю присвячено аналізу та визначенню таких понять, як “мовлення” та “професійне мовлення” при навчанні іноземної мови студентів-фармацевтів.

Ключові слова: мовлення, професійне мовлення, культура мовлення.

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку XXI ст. в економічній, політичній, духовній освітній сферах, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів відповідальне завдання – необхідність не тільки здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би вимогам суспільства. Потреба у розв’язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем ставить нові вимоги до мовної освіти та мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, оскільки обов’язковою умовою успішної навчальної і майбутньої фахової діяльності студентів є знання логічних основ різних видів спілкування, володіння культурою ділового, професійного мовлення.

Про визнання важливої ролі культури спілкування, ділового мовлення у формуванні особистості свідчить постійне висвітлення цих питань науковцями, методистами, письменниками, громадськими діячами (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Білодід, І. Вихованець, Л. Власов, М. Зубков, М. Каган, Г. Кацавец, Г. Кисіль, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русаівський, О. Серебеньска, Л. Стуганець, Є. Чак, С. Шевчук та ін.). У їхніх працях привертається увага до мовної поведінки особистості, подаються рекомендації щодо правильного слововживання, використання, мовних засобів відповідно до умов спілкування, засвоєння норм літературної мови, розглядаються складні випадки російсько-українського перекладу.

Проте проблема мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-фармацевтів є досить актуальною. Методика викладання іноземної мови у вищій школі, формування професійного мовлення майбутніх фахівців перебуває нині на початковому етапі свого становлення. Курс “Іноземна мова”, який запроваджено у вищих навчальних закладах України, в тому числі й медичних, не може задовольнити нагальні потреби суспільства у вихованні національної еліти, в підготовці фахівців, які вільно володіють іноземною мовою, вміло користуються нею в усіх сферах, особливо в офіційно-діловій і професійній.

Для подолання у мовній освіті недоліків існує необхідність активізації творчого пошуку нових, більш ефективних технологій викладання іноземної мови у вищій школі, адже фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб культурного співжиття в суспільстві. Таким чином, ***метою статті*** є дослідження проблеми щодо формування фахової культури мовлення фармацевтів під час вивчення іноземної мови.

Курс іноземної мови в різнопрофільних професійних навчальних закладах має не тільки ліквідувати прогалини у навчанні іноземної мови в середній школі, а й сприяти підготовці фахівців належного професійного та інтелектуального рівня, для яких мовна освіта повинна стати обов'язковим компонентом фахової підготовки.

Усвідомлюючи актуальність означеної проблеми, дослідники (Л. Барановська, Г. Берегова, О. Гоголь, Л. Головата, Н. Кострица, Л. Лучкіна, В. Момот, Т. Окуневич, Е. Полатай, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька, О. Штепа, С. Шумовецька та ін.) пропонують різноманітні педагогічні технології формування культури ділового, професійного мовлення студентів у вищих навчальних закладах України.

Разом із тим, деякі важливі аспекти для методики формування професійного мовлення майбутніх фахівців залишаються недослідженими. Не була предметом окремого вивчення проблема мовленнєвої підготовки студентів-фармацевтів, для яких уміння володіти словом є обов'язковим компонентом майбутньої фахової діяльності.

Насамперед, необхідно визначити такі питання, як культура мовлення та фахова культура мовлення. Культура мовлення – це розділ науки про мову, що розглядає питання дотримання певних мовних норм і доречності вживання виразових засобів мови в мовленні. У культурі мовлення виділяють правильне мовлення та мовну майстерність. Правильність мовлення передбачає дотримання усталених мовних норм. Мовна майстерність – це, насамперед, доречне та правильне вживання мовних норм. Норми – це сукупність визначених правил, яким підпорядковуються вимова та вибір слів у мові. Культура мовлення має три різних значення:

– мовлення як діяльність, процес;
– мовлення як продукт мовленнєвої діяльності;
– мовлення як ораторський жанр.

Фахова культура мовлення, на нашу думку, розглядає питання дотримання мовних норм і доречності вживання засобів мови в мовленні окремої фахової галузі. Фах – це, на нашу думку, багатозначний термін, який вміщує в собі такі поняття, як: спеціальність, професія, дисципліна, галузь. Кожна освічена людина має працювати над розвитком своєї культури мовлення, а особливо це стосується спеціалістів, які повинні не допускати мовних помилок у своїй сфері діяльності.

Основи культури мовлення повинні закладатись у дошкільному та шкільному вихованні. Тут формується мовний етикет, засвоюються зразки мовної поведінки, відшліфовані в процесі культурного спілкування носіїв мови.

Тема культури спілкування, професійного мовлення фахівців медичної галузі надзвичайно велика, складна, делікатна. Різними дослідженнями доведено, що хвора людина не завжди ставить професійну компетенцію фармацевта на перше місце, а віддає перевагу душевним якостям, здатності співчувати, вмінню вислухати, заспокоїти. Без оптимального душевного спілкування діяльність навіть висококваліфікованого фармацевта може мати негативний результат.

Процес формування фахової культури мовлення передбачає, насамперед, високий рівень національної мовної свідомості індивідів, їх дбайливе ставлення до рідного слова, усвідомлення його значення для розвитку інтелектуальної й емоціональної культури нації.

Фармацевт має володіти культурою конструктивного діалогу та полілогу, вміти сприймати, відтворювати та готувати наукові фахові тексти, володіти прийомами написання і виголошення публічного виступу, вміти вести, підтримувати ділову розмову. Слово медичного працівника є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості; воно здатне повернути пацієнту втрачену гармонію з навколишнім світом. Фахова мова фармацевта – це діалог фармацевта з покупцем в аптеці, спілкування з колегами, написання різних довідок, протоколів.

Фармацевта повинні відрізняти такі особливості, як велика любов до хворого, контроль над собою, неприпустимість помилок у роботі, постійне прагнення до підвищення рівня знань з медицини, вміння застосовувати ці знання в своїй практичній діяльності, постійно підвищувати знання населення в галузі наукової медицини.

Відносини фармацевта і хворого. Аптечні працівники у своїй професійній діяльності постійно спілкуються з хворими і їх рідними. Складність відносин фармацевта з хворими полягає в тому, що в аптеку звертаються всі, тоді як до лікаря – тільки хворі за його спеціальністю. У спілкуванні з людьми, які приходять в аптеку, потрібно враховувати, що психіка хворого вразлива, він заклопотаний своєю хворобою, легко дратується, більше того, хвилюється і переживає. Ураховуючи це, працівник аптеки повинен вести розмову ввічливо, тактично і зі співчуттям, враховуючи корисні рекомендації про те, що хворих потрібно обслуговувати терпеляче, сором'язливих – турботливо, сердитих – з уважністю, грубих – стримано, спокійно, холоднокровно. Звертаючись до хворого, фармацевт повинен знати, що, крім ліків хімічного, рослинного і тваринного походження, є також "душевні" ліки. Обов'язок хвилюватися за здоров'я хворого вимагає від провізора та фармацевта особливого почуття й уваги до нього.

Велике значення має зовнішній вигляд, одяг, взуття; за охайністю провізора, фармацевта можна оцінити аптеку в цілому. Досліджено, що неакуратність в одязі, обслуговуванні часто призводить до браку в роботі. Під акуратністю розуміють також своєчасний прихід на роботу, вірність даному слову, яке взято як обов'язок.

Відносини фармацевта і лікаря. Лікар повинен підтримувати авторитет провізора, а провізор – авторитет лікаря. Лікар повинен пам'ятати, що написаний розбірливо рецепт – це не тільки скорочення витрат в аптеці, а й запобігання можливій помилці при видачі хворому тих лікарських засобів, яких йому лікар не назначав. Відносини лікаря та провізора повинні бути чесними, провізор не повинен приховувати помилок лікаря. Помилки можна припуститись тільки при неправильному скороченні в рецепті назви препарату.

При грубому порушенні правил виписування (або оформленні) рецепту провізор повинен узяти його у хворого, поставити штамп "Рецепт не дійсний",

зареєструвати у журналі реєстрацій неправильно виписаних рецептів і повідомити про це головному лікарю ЛПЗ. В усіх випадках порушення правил виписування рецепту головний лікар повинен ужити суворих адміністративних заходів щодо підлеглих. Фармацевти не повинні обговорювати помилки, допущені лікарями, а лікар – прописувати ліки, які відсутні в аптеці на сьогодні.

Велике значення у відносинах провізора та лікаря надається інформаційній роботі аптек. Лікарі повинні знати кількість і асортимент лікарських засобів, які є в аптеці, ознайомлюватися з інформаційними матеріалами про кількість в аптеках готових лікарських форм і широко використовувати їх у своїй практичній діяльності.

Така взаємодія у роботі провізора та лікаря виключає можливість прописування хворим лікарських засобів, які відсутні в аптеках. Українські лікарі-фармацевти повинні діяти в інтересах населення.

Відносини між фармацевтами. Основою для створення доброзичливої атмосфери в аптеках є добросовісна праця зі збереження та зміцнення здоров'я українських людей, про що свідчить професійна підготовка робітників, дисциплінованість, відповідальність.

Відносини включають декілька аспектів, насамперед, ставлення до роботи, а через неї – до населення в цілому, до колективу аптеки. Гарні відносини дають змогу виконати план товарообігу.

Фармацевтичний працівник має будувати відносини з колегами на основі взаємної поваги, довіри та бути носієм високих морально-етичних принципів своєї професії; виявляти терпимість, лояльність і розуміння різних думок, норм та вірувань своїх колег; бути коректним і доброзичливим до колег, поважати працю і досвід кожного члена колективу; надавати допомогу і передавати професійний досвід молодим колегам, сприяти їх духовному вихованню; поважати своїх наставників, старших колег, виявляти професійну та корпоративну солідарність, всіляко сприяти зміцненню іміджу професії; дотримуватись прийнятих у колективі морально-етичних традицій і бути прикладом моральної поведінки.

Спокійна ділова атмосфера, дружелюбність і чесність, співчуття, взаєморозуміння, відповідальність у колективі за кожного його члена знижують втомленість і позитивно позначаються на психологічному стані робітників аптеки.

Мікроклімат колективу характеризується кількістю взаємної потреби і суворим правилом не приховувати помилок, які можливі через неуважність чи незнання технології та хімії.

Визнання помилок – основний обов'язок нормальної роботи. Самокритика – це ознака зрілості й здорового морального складу в колективі.

Повагою в аптеці користуються, насамперед, ті фармацевти, що постійно підвищують свою кваліфікацію, беруть участь у фармацевтичних семінарах, конференціях. Для професійного обов'язку велике значення має читання наукових статей, спеціальних журналів і книг. Обов'язковим для будь-якої фахової мови є вживання специфічних термінів високого рівня, стандартизації, зваженість і точність формулювань. Цілком природно, що саме терміни перебувають у центрі уваги, коли йдеться про опанування

фахової мови. Однак і загальновживана лексика у фаховій мові зазнає певних змін, окремі слова набувають нових значень.

Працівників охорони здоров'я сьогодні цікавить реалізація наукового та розмовно-побутового стилів мовлення в повсякденних ситуаціях на роботі, у процесі навчання в медичному закладі або під час написання наукового тексту. Для повноцінного спілкування треба мати необхідний словниковий запас і вміти правильно будувати речення.

При формуванні культури мовлення слід зважати на зовнішні обставини, настрій, стан співрозмовника, аудиторії, стежити за точністю висловлення власної думки, ставлення до предмета обговорювання. Однією з ознак культури мовлення є доречність. Мовні засоби мають відповідати ситуації спілкування, меті висловлювання. Так само залежно від ситуації у фаховій мові фармацевти використовують слова-звертання.

Висновки. Таким чином, аналіз вищевикладеного дає змогу визначити основні характеристики сучасного фахівця сфери фармації, які стосуються необхідних знань, здібностей, вимог, ролей, загальних якостей, етики, культури мовлення тощо. Основу операційно-діяльнісного компонента формування культури мовлення фармацевта становлять відносини між лікарем, пацієнтами та колегами.

Фармацевтичний працівник повинен: бути чуйним, доброзичливим та уважним до пацієнта; слідкувати за своєю мовою, жестами та мімікою, звертатися до пацієнта чітко та досить голосно, привертаючи увагу своїм належним виглядом; вміти вислухати пацієнта та завжди знаходити з ним порозуміння; мати чистий спеціальний одяг. Для кожного фармацевтичного працівника повсякденною нормою має стати привітне звертання, ввічливість, прихильність і бажання покращити стан здоров'я пацієнта, що сприятиме підвищенню авторитету фахівця та довіри до нього.

Фармацевтичний працівник повинен постійно підвищувати власну професійну кваліфікацію, здійснювати постійний пошук сучасної науково обґрунтованої фармацевтичної інформації, бути поінформованим стосовно найновіших досягнень у сфері своєї професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Золотухін Г.О. Фахова мова медика : підручник / Г.О. Золотухін, Н.П. Литвиненко, Н.В. Місник. – К. : Здоров'я, 2002. – 392 с.

2. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. – К. : Освіта, 1991. – 228 с.

3. Вихованець І.Р. Таємниця слова / І.Р. Вихованець. – К. : Культура, 1990. – 142 с.

Трегуб С.Е. Формирование профессиональной культуры речи фармацевтов

Статья посвящена анализу и определению таких понятий, как "речь" и "профессиональная речь" при обучении иностранному языку студентов-фармацевтов.

Ключевые слова: речь, профессиональная речь, культура речи.

Trehub S. Formation of professional culture of pharmacist speaking

The article deals with the analysis and detection of such terms as "speaking" and "professional speaking" in studying foreign language of the pharmaceutical students.

Key words: speaking, professional speaking, culture of speaking.

УДК 378.147:81’271:640.4(045)

К.В. ТРОФІМУК

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, самостійна робота, навчальна дисципліна, фахівці готельно-ресторанної справи, професійна підготовка, культура професійного спілкування.

Ураховуючи сучасні світові тенденції в галузі вищої освіти та відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, чітко визначається спрямованість процесу навчання на збільшення годин самостійної роботи студентів, яка допоможе закріпити здобуті знання і вміння та застосувати їх на практиці. Сучасні інноваційні процеси вимагають нових підходів до організації самостійної роботи, оскільки традиційні форми навчання поступово відходять на другий план, а в практичну діяльність втілюється індивідуально орієнтоване навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що різні аспекти організації самостійної роботи студентів досліджували такі науковці: В. Балюк, В. Буряк, Л. Виготський, Н. Дементьєва, Н. Ликова, М. Чепига та ін. Питання організації самостійної роботи з використанням інформаційних технологій та електронного навчання вивчали такі вчені: А. Андреєв, Ю. Брановський, В. Безпалько, І. Горбунова, В. Козаков, Є. Нелунова, В. Олійник та ін. Проте у наукових працях недостатньо висвітлено питання організації самостійної роботи у професійній підготовці фахівців з готельно-ресторанної справи.

Мета статті – розглянути особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи на основі інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення дисципліни “Культура професійного спілкування”.

Дослідники стверджують, що самостійна робота допомагає студентам успішно досягти найкращих результатів за невеликий час. При організації самостійної роботи діяльність викладача має стати засобом підвищення ефективності навчання студента, тому самостійна робота повинна складатися з послідовних елементів, а саме:

– створення проблемної ситуації;
– усвідомлення труднощів і визначення проблеми;
– виявлення способу розв’язання проблеми;
– доведення гіпотези;
– перевірка правильності отриманих результатів [4, с. 16].

На думку Л. Журовської, самостійна робота є одним із найважливіших компонентів педагогічного процесу, яка забезпечує інтеграції різних

видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, що безпосередньо здійснюється поза межами аудиторії без участі викладача, але під його безпосереднім керівництвом [2, с. 65].

Тому при плануванні видів самостійної роботи з дисципліни викладач має враховувати такі показники:

– необхідні знання, вміння та навички, які повинен показати студент у результаті виконання всіх завдань, що виносяться на самостійне засвоєння (відповідно до мети та завдань дисципліни);

– формування професійних компетенцій, які повинні виявлятися через засвоєння навчального матеріалу;

– формування креативності студентів під час вивчення дисципліни та здатність нестандартно міркувати при виконанні завдань із самостійної роботи;

– розвиток активної дослідницької позиції студента;

– виховання відповідальності за своєчасне виконання завдань.

Під інформаційним освітнім середовищем вчені розуміють сукупність умов, які забезпечують інформаційну взаємодію між користувачами й інтерактивними засобами навчання певної дісципліни. У цьому випадку студент отримує доступ до інформаційних освітніх ресурсів конкретної предметної галузі і, працюючи з ними, вивчає теоретичний матеріал, проводить дослідження, відповідає на запитання, спілкується з іншими, обговорюючи предметні питання [5, с. 8]. Отже, інформаційна технологія навчання – це така організація навчально-пізнавального процесу, яка базується на використанні комп'ютерних та інших інформаційних засобів, що спрямована на досягнення поставленої мети підготовки фахівців-професіоналів, забезпечення мотивації та творче оволодіння основними засобами майбутньої професійної діяльності.

У Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя) навчання здійснюється за різними формами (денна, заочна та дистанційна). На початку 2011 навчального року в навчальний процес майбутніх фахівців із готельно-ресторанної справи було впроваджено вивчення дисципліни "Культура професійного спілкування" за комбінованою формою навчання, яка відповідає вимогам державних і галузевих освітніх стандартів. Програма базується на поєднанні традиційних методик і з використанням електронних засобів для виконання самостійної роботи. Змістова складова програми з "Культури професійного спілкування" включає три кредити Європейської кредитно-трансферної системи, що становить 108 академічних годин, з яких 36 виноситься на самостійне опрацювання.

Електронний курс самостійної роботи з дисципліни представлений комплексом навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених для організацій індивідуального та групового навчання з використанням мережі Інтернет. Система підтримки навчальної програми являє собою комп'ютерний програмно-технічний комплекс, за допомогою якого створюються, зберігаються, надаються користувачам навчально-методичні матеріали з дисципліни та відбувається управління навчальним процесом.

Науково-методичне забезпечення електронного курсу самостійної роботи дисципліни “Культура професійного спілкування” відповідає змісту навчальної дисципліни, яка представлена у програмі та складається з таких модулів:

1) нульовий модуль містить форум новин, програму дисципліни, яка є методичними рекомендаціями щодо дій студента як об’єкта освітнього процесу. Програма чітко відображає, що має засвоїти студент, у яких формах, якими методами буде проходити перевірка рівня самостійного засвоєння знань;

2) модуль 1 (тематична секція), кількість розділів у якому відповідає кількості залікових модулів дисципліни. Кожен розділ містить:

– дві лекції;

– два індивідуальні завдання самостійної роботи під час виконання яких студент опрацьовує матеріал лекції, підбирає та опрацьовує матеріали, необхідні для успішного засвоєння теми певного модуля. Індивідуальні завдання спрямовані на набуття певних практичних умінь і навичок з культури професійного спілкування, що у формі файла (-ів) завантажується в систему;

– тестові завдання із засвоєння теоретичного та практичного матеріалу, які розміщуються у відповідному розділі банку тестових завдань;

– журнал оцінок, що складається з п’яти розділів (відповідно до залікових модулів дисципліни).

За кожний заліковий модуль студент отримує дві поточні оцінки.

Самостійне засвоєння знань не повинно бути пасивним, тому студенти із самого початку залучені до активної пізнавальної діяльності.

Контроль за виконанням самостійних завдань має систематичний характер та відбувається на основі оперативного зворотного зв’язку (викладач-студент і навпаки).

Таке самостійне отримання знань і виконання індивідуальних завдань не є пасивним, навпаки – студенти із самого початку залучені до активної пізнавальної діяльності, яка передбачає використання здобутих знань для вирішення різноманітних комунікативних завдань у спільній діяльності – на практичних заняттях. Тому при такій формі організації самостійної роботи студент повинен володіти не тільки навичками користування комп’ютером, а і формами роботи з різноманітною інфформацією, яку він може використати з різних ресурсів Інтернету (електронні довідники, словники, підручники, статті та ін.), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення й ефективного засвоєння. Адже, як наголошує Д. Ланде, студенти під час пошуку матеріалу в Інтернеті, крім досвіду з методів пошуку, опановують ще методи аналізу, синтезу та узагальнення інформації [3].

У результаті проаналізованого наукового матеріалу та з власного досвіду в основі системи виконання самостійної роботи можемо виокремити певні дидактичні принципи:

1) поетапність – засвоєння нового матеріалу, його закріплення та використання у практичній діяльності відповідно до кожної теми дисципліни;

2) систематичність – базується на основі оперативного зворотного з'язку, яка закладена в текст навчального матеріалу, а також в організації оперативного звернення до викладача;

3) мотивація – посилення пізнавальної діяльності студентів до навчання за рахунок новизни та забезпечення емоційного стану навчання;

4) альтернативність – до кожної теми розроблено декілька варіантів завдань, що дає студентові змогу вибирати ті завдання, які йому більше до вподоби;

5) оперативність – електронний журнал дає змогу відстежувати динаміку навчальної діяльності студентів і рівень засвоєння змісту дисципліни;

6) об'єктивність – наявність тестових форм перевірки знань (поряд з індивідуальними завданнями), що забезпечує повну об'єктивність певних знань студентів.

Запроваджене виконання самостійної роботи на основі сучасних інформаційних технологій сприяє інформаційному насиченню, створює умови для управління якістю навчально-методичного забезпечення та процесом засвоєння його змісту.

Отже, запровадження узгодженої модульної технології навчання та виконання студентами самостійної роботи за цією системою сприяє розвиткові таких професійно значущих якостей у майбутніх фахівців з готельно-ресторанної справи у процесі їх професійної підготовки:

– самовизнання – усвідомлення себе професійною особистістю, яка володіє всіма формами комунікації;

– самооцінка, яка передбачає ціннісне ставлення до особистих професійних якостей, що забезпечують розвиток у студентів умінь самоконтролю та рефлексії власної комунікативної поведінки;

– самоорганізація – визначає стиль поведінки майбутнього фахівця, передбачаючи володіння поведінковими стратегіями;

– самоуправління як здібність приймати компетентні рішення та професійно діяти у різних комунікативних ситуаціях.

Слід зауважити, що чільне місце посідає робота викладача в організації самостійної роботи студентів, яка спрямовує пізнавальний процес, аналізує самостійну роботу студентів, формуючи вміння та навички самостійної пізнавальної діяльності окремої особистості. Увесь цей процес вимагає від викладача високого професіоналізму та майстерності.

Виконання індивідуальних завдань й обговорення їх на практичних заняттях приводить до розширення та поглиблення знань, прищеплення професійних умінь і навичок, розвитку креативного мислення та усного мовлення студентів, що сприяє самореалізації особистості. Під самореалізацією вчені розуміють особливу активність, яка передбачає здібність до планування, програмування, визначення особистого режиму в навчанні. Це процес і підсумок цілісного розвитку особистості на основі саморозвитку та діяльності учасників освітнього процесу під час навчання [1, с. 5].

Висновки. Виконання самостійної роботи у системі електронної дисципліни викликає цікавість до дисципліни та стимулює студентів більше займатися індивідуально, що сприяє розвитку їх самостійної діяльності, рефлексії та самоосвіти. Розвиток всіх цих якостей приводить до оволодіння стратегічною компетенцією, яка виявляється у вільному оперуванні способами, формами та прийомами спілкування в професійній діяльності та самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Таким чином, перевагою застосування такого навчання є самоконтроль студентами засвоєння навчального матеріалу (тестування), наявність достатнього часу для підготовки та забезпечення зворотного зв'язку з викладачем.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 5–12.
2. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною работою студентів у ВНЗ / Л.М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – № 2. – С. 58–67.
3. Ланде Д.В. Поиск знаний в интернете. Профессиональная работа / Д.В. Ланде. – М. : Вильямс, 2005. – 72 с.
4. Мороз В.Д. Самостійна навчальна робота студентів : монографія / В.Д. Мороз. – Х.: ХМК, 2003. – 63 с.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебно-методическое пособие для педагогических вузов / [И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов и др. ; под ред. И.В. Роберт]. – М. : ИИО РАО, 2006. – 374 с.

Трофимук Е.В. Организация самостоятельной работы будущих специалистов по гостинично-ресторанному делу средствами информационно-коммуникационных технологий

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы будущих специалистов гостинично-ресторанного дела на основе информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, самостоятельная работа, учебная дисциплина, специалисты гостинично-ресторанного дела, профессиональная подготовка, культура профессионального общения.

Trofimuk K. Organization of independent work of future specialists in hotel and restaurant business by means of information and communication technologies

In the article the features of independent work of future specialists in hotel and restaurant business based on information and communication technologies.

Key words: information technology, self study, learning discipline, experts in hotel and restaurant business, professional training.

УДК 378.013+370.711+372.652.1+420

С.Ю. ЮХИМЕЦЬ

ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З КОРЕКТНОГО ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ МОДАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ В ІНШОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Стаття має на меті визначення й обґрунтування принципів навчання коректного просодичного оформлення модальних значень в іншомовному дискурсі. Розглянуто та охарактеризовано основні принципи навчання майбутніх викладачів англійської мови просодичного оформлення модальних значень в усному англомовному спілкуванні (у монологічній і діалогічній формах).

Ключові слова: принципи, коректне просодичне оформлення, модальні значення, майбутні викладачі іноземних мов.

Важливою складовою демократичного суспільства, яке розбудовується в Україні, є орієнтація на гуманістичні цінності світової культури. Громадскість, політики, науковці та освітяни дедалі глибше усвідомлюють потребу в побудові єдиної Європи, зокрема, наукового й освітянського простору без кордонів [2].

Держава потребує висококваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві та формуванні нового ставлення до України в Європі та світі. Відтак, однією з найважливіших проблем забезпечення високоякісної мовної комунікативної підготовки майбутніх викладачів англійської мови (далі – МВАМ) є підвищення рівня володіння ними навичками адекватного просодичного оформлення англомовної комунікації і навичками кодування та декодування просодичних засобів передавання модальних відношень в англомовній комунікації.

Вивченню просодичних особливостей мовлення в реальних умовах комунікації і його ролі під час кодування та декодування мовленнєвих сигналів присвячено праці А.Й. Багмут, Л.Г. Беличенко, Т.О. Бровченко, Л.Р. Зіндера, Л.В. Златоустової, А.А. Каліти, Т.М. Корольової, О.П. Крюкової, Ю.В. Кузьменко, Р.К. Потапової, D. Brazil, G. Brown, J. Clark, G. Cook, M. Halliday, P. Roach, C. Yallop. На сучасному етапі розвитку мовознавства значну увагу приділено дослідженню проблеми просодичного оформлення модально-емоційних значень висловлювання (Т.М. Корольова, О.О. Котов, І.В. Красовська, N. Cook та ін.).

Інтерес вітчизняної лінгводидактики до проблем підготовки фахівців з іноземної мови, що відображено в дослідженнях О.Б. Бігич, С.Л. Бобир, Н.Д. Гальскової, Р.Ю. Мартинової, І.С. Мельник, С.Ю. Ніколаєвої, Н.К. Скляренко, О.Б. Тарнопольського та інших науковців, позначає пріоритетність комунікативного та когнітивного аспектів навчання іншомовної комунікації.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні принципів забезпечення ефективності процесу формування мовної компетенції з коректного просодичного оформлення модальних значень в іншомовному дискурсі, а також засобів їхнього впровадження.

Головна мета навчання іноземних мов у ВНЗ полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції, базою для якої є сформовані комунікативні навички та вміння. Основними комунікативними навичками та вміннями, релевантними для цього дослідження, є навички коректного просодичного оформлення модальних значень в усному англомовному спілкуванні (у монологічній і діалогічній формах); навички та вміння визначення на слух змісту автентичних іншомовних текстів різних жанрів і видів, що містять різноманітні модальні значення та становлять одночасно джерело різноманітної інформації та засіб оволодіння нею; уміння використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння індивідуальним мовленням (далі – ІМ); уміння використовувати інтонаційні засоби спілкування за умови дефіциту інших мовних засобів.

На сьогодні вже вирішено та розглянуто багато питань щодо навчання діалогічного мовлення (далі – ДМ), їм присвячені дисертації та монографії, серед них виділення та обґрунтування принципів навчання ДМ; система навчання ДМ; сфери комунікації, які визначають тематику й відбір належного мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання ДМ; місце вправляння під час навчання ДМ; етапність розвитку мовленнєвих умінь; функції та одиниці ДМ. Проте дослідники не приділяли достатньої уваги питанню навчання коректного просодичного оформлення модальних значень в усному англомовному спілкуванні (у монологічній і діалогічній формах), що є важливим у зв’язку із соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих викладачів англійської мови.

Відповідно до мети і завдань цього дослідження було виділено такі принципи навчання:

– принцип єдності системи вправ для відпрацювання просодичного оформлення модальних значень в іншомовному дискурсі з іншими системами вправ, які використовуються під час навчання студентів іноземних мов;

– принцип відповідності змісту вправ меті навчання;

– принцип зумовленості просодичних засобів, яких навчають, конкретними ситуаціями спілкування;

– принцип використання просодичних засобів в іншомовному дискурсі з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів сприйняття та породження мовлення;

– принцип інтеграції з рідною мовою.

Ці принципи було визначено на основі аналізу сучасної лінгводидактичної наукової літератури [1; 3; 5–7] та висновків, отриманих внаслідок проведення фонетичного дослідження.

Принцип єдності системи вправ, призначених для опанування студентами просодичного оформлення модальних значень іншомовних висловлювань, з іншими вправами, що використовуються під час навчання студентів факультету іноземних мов англійської мови, базується на тому, що ця система вправ повинна бути частиною загальної системи вправ з вироблення іншомовної комунікативної компетенції студентів – майбутніх викладачів. Цей принцип є важливим тому, що не існує системи вправ і відповідних навчальних матеріалів, призначених для підготовки майбутніх викладачів коректно просодично оформлювати модальні значення в іншомовному дискурсі.

Цей принцип відображає необхідність формування комунікативної компетенції в студентів, які вивчають іноземну мову як спеціальність, у комплексі, при врахуванні взаємовпливу та взаємодоповнення різних лінгвістичних, пара- та екстралінгвістичних факторів під час актуалізації змісту висловлювання та властивих йому емоційно-модальних конотацій. Завдяки дотриманню цього принципу система вправ, покладена в основу підготовки студентів – МВАМ, становить єдність, складовими якої є підсистеми вправ, спрямовані на формування та розвиток навичок і вмінь, необхідних студентам для професійного становлення. Застосовуючи принцип, що обговорюється, проводиться навчання студентів не тільки коректного просодичного оформлення комплексу модальних значень у англійському мовленні, а й відпрацьовується відповідний лексико-граматичний матеріал; студенти також навчаються толерантного ставлення до своїх колег під час спілкування й етики поведінки при комунікації.

Принцип відповідності змісту вправ меті навчання відображає спрямованість використовуваних завдань у розробленій системі вправ на досягнення мети з підготовки майбутніх викладачів англійської мови. Врахування цього принципу в кожній підсистемі вправ зумовлене необхідністю системного підходу до формування досліджуваних навичок студентів, оскільки розвиток фонематичного слуху людини – складний процес, що потребує часу та багатьох зусиль як з боку викладача, так і з боку студента. Ефективність процесу формування навичок і вмінь студентів значною мірою залежить від кваліфікованого підходу викладача до процесу викладання ІМ: використання певних методів і прийомів, особливості загальної організації занять, вміння враховувати індивідуальні особливості людини (психологічні, фізіологічні тощо).

Ступінь сформованості фонематичного слуху студента може виявлятися як на рівні сформованості навичок говоріння, так і на рівні навичок аудіювання; має особливе значення на всіх етапах навчання й роль викладача – визначення рівня сформованості вказаних навичок у кожного зі студентів і розробка плану його подальшої професійної підготовки. В аудиторії викладач також спостерігає за вмінням слухача концентрувати увагу на об’єктах процесу навчання; особливі труднощі при цьому викликає саме просодичне оформлення мовлення, оскільки головне зусилля комуніканта зосереджено на передаванні змісту висловлювання (тобто застосуванні ле-

ксико-граматичних засобів іншомовного мовленнєвого відрізка), а не на коректному застосуванні інтонаційних характеристик оформлення фрази. На сучасному етапі технічне обладнання забезпечує можливість наочно продемонструвати тому, хто навчається, особливості інтонаційних змін у висловлюванні. Незважаючи на це, засвоєння іншомовної просодичної організації мовлення взагалі та просодичних моделей передавання модальних значень зокрема, становить одне із найбільш складних завдань формування мовленнєвої компетенції.

Саме тому на перший план висувається проблема забезпечення відповідності змісту тренувальних завдань меті навчання, що відбувається на кожному етапі.

Процес засвоєння дистинктивних просодичних параметрів іноземної вимови починається з розпізнання та коректного відтворення еталонних інтонаційних моделей, за допомогою яких передаються окремі компоненти функціонально-семантичних полів емоційно-модальної сфери. При цьому всі складові просодії (мелодична, динамічна та темпоральна) є суттєвими параметрами, що впливають на змісторозрізнювальну функцію інтонації. Особливе значення у розрізненні просодії модальності мовлення має також фразовий наголос (синтагматичний, логічний та емоційний), зокрема вміння слухачів диференціювати й коректно інтерпретувати варіативність кількісних характеристик різноманітних типів фразового наголосу, а також можливості збігу різних його типів в одному висловлюванні.

Під час підготовчої роботи з вироблення навичок і вмінь просодичного оформлення модальних значень в іншомовному мовленні необхідно звернути увагу на формування активного та пасивного словникового запасу кожного зі студентів, оскільки введення нового лексичного матеріалу наявне на кожному занятті. Індивідуальний підхід до кожного студента спрямований не тільки на виявлення словникового запасу студентів, а й на врахування сформованої в них картини світу мови, що вивчається.

Під час виконання тих чи інших вправ в аудиторії, спрямованих на вироблення навичок передавання модальних значень іншомовного висловлювання за допомогою ПЗ, викладач має виходити з пріоритетності розвитку мотиваційної сфери людини, розвитку її пізнавального інтересу, стимулюючи бажання працювати як в аудиторії під керівництвом викладача, так і вдома при виконанні самостійної роботи над матеріалом, що вивчається.

Принцип зумовленості просодичних засобів вираження модальних значень конкретними ситуаціями спілкування зумовлений особливостями кодування та декодування просодичних засобів майбутніми викладачами англійської мови в умовах штучного мовного оточення. Кожна підсистема вправ професійної підготовки студентів ураховує цей аспект. Усі завдання, націлені на виховання культури мовлення та культури вимови майбутніх викладачів, передбачають не тільки формування, а й вдосконалення техніки мовлення майбутніх фахівців: розвиток артикуляційного апарату студента, вироблення дикції, розвиток мовленнєвого дихання та якісних харак-

теристик мовлення, актуалізації змісту англомовного висловлювання. При цьому необхідно враховувати, що формування навичок коректно просодично оформлювати модальні значення англійською мовою тісно пов'язане із загальними навичками безакцентного користування інтонацією іншомовного мовлення (за рахунок варіювання характеристик тембру, темпу, пауз, ритму, мелодики та фразового наголосу), котре сприяє вмінню висловити свої думки та продемонструвати свій настрій і намір у конкретних ситуаціях спілкування.

Усе це в умовах штучного мовного оточення зумовлює необхідність широкого використання еталонів автентичного мовлення, для створення яких проведено спеціальне фонетичне дослідження. Результатами фонетичного дослідження доведено, що просодичне аранжування іншомовних текстів зумовлюється не тільки їхньою прагматичною спрямованістю, особливостями композиційної та логіко-семантичної структури, а й характером і ступенем емоційно-модального забарвлення висловлювань. З урахуванням якісних характеристик, отриманих внаслідок аудиторського аналізу досліджуваного матеріалу, та кількісних характеристик, отриманих унаслідок інструментального аналізу усного іншомовного мовлення, було виконано лінгвістичну інтерпретацію результатів фонетичного дослідження, визначено специфіку реалізації компонентів просодичної системи мови в досліджуваних текстах. Це надало можливість створити еталони просодичної структури відповідних мовленнєвих одиниць, що використовуються носіями мови при актуалізації змісту емоційно та модально маркованого англомовного дискурсу з урахуванням взаємодії різнорівневих лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів. Надалі саме ці еталони були використані для створення системи вправ і розробки методики підготовки студентів коректно просодично оформлювати ІД з метою навчання майбутніх викладачів актуалізації змісту емфатично насиченого англомовного висловлювання.

Формування навичок актуалізації модальних відношень в англомовному висловлюванні у МВАМ відбувається під час цілеспрямованого та систематичного навчання особливостей слухового сприйняття просодичних засобів мови на рівні аудіювання та їхньої репрезентації в діалогічному та монологічному мовленні. Такі вчені, як Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов пов'язують формування виразності мовлення із засвоєнням правил і навичок виразної вимови [4]. Враховуючи той факт, що майбутні викладачі англійської мови мають бути підготовлені до виконання завдань, спрямованих на передавання почуттів, настрою, ставлення до змісту того, що висловлюється, за допомогою ПЗ (поряд з лексико-граматичними та стилістичними засобами), робота над опануванням механізмів взаємокомпенсації та взаємовпливу, а також доцільності використання різнорівневих лінгвістичних засобів передавання модально-емоційної інформацій у конкретних умовах комунікації має особливе значення.

Принцип використання просодичних засобів в іншомовних висловлюваннях з урахуванням соціолінгвістичного та психолінгвістичного аспектів

сприйняття та породження мовлення реалізується у формуванні навичок майбутніх викладачів орієнтуватися на соціальний статус мовця (підпорядкованість, домінування), його емоційний стан (збудженість, байдужість, агресивність, втома та ін.), вікові й індивідуальні особливості (чіткість вимови, фізичний стан, дефекти мовленнєвого апарату тощо), професійні особливості мовця (виявляється у використанні різноманітних пластів лексики та граматичних форм) при кодуванні та декодуванні ПЗ, які актуалізують модальне значення висловлювання. Важливим аспектом навчання є вміння майбутніх викладачів орієнтуватися в культурних аспектах життя країни, мова якої вивчається. Цей принцип відображено в усіх завданнях розробленої системи вправ. Існує необхідність найдетальніше розглянути саме такий принцип, оскільки він у цьому дослідженні більшою мірою відображає закономірності породження англійського мовлення носіями мови.

Професійна підготовка майбутніх викладачів ІМ взагалі й навчання особливостей використання просодії модальних відношень, зокрема, – дуже складне завдання. Викладач має брати до уваги те, що становлення професіонала – процес безперервний, який характеризується декількома стадіями. Кожна стадія заснована на закономірностях психофізіологічного розвитку особистості людини, які викладач ВНЗ бере до уваги при реалізації завдання. Прагнення до характерної для цієї вікової групи діяльності сприяє процесу навчання ІМ. У нашому випадку вікові особливості студентів зумовлюють використання сукупності таких умов навчання іноземної мови, як: тип знань, які опановує студент; спосіб засвоєння знань; система вимог, що ставляться до студента; тип діяльності, яку опановує студент; сутність відносин з оточенням та рівень розвитку психічної структури особистості. З огляду на вищезазначене постає необхідність вивчення проблеми психологічних особливостей навчання іноземних мов взагалі та проблеми навчання їхньої просодії модальних відношень, зокрема.

Необхідність застосування диференційного підходу до студентів на заняттях з англійської мови зумовлена врахуванням їхніх психологічних особливостей, рівня розвитку пам’яті, мислення, уваги й особистісних рис індивіда. Пошук шляхів індивідуалізації роботи зі студентами спирається на результати систематичного вивчення їхньої особистості шляхом спостережень, аналізу навчальної діяльності, трудової активності, ставлення до процесу навчання, працездатності тощо. Увага до зазначеного вище приведе до підвищення ефективності процесу навчання іноземних мов взагалі та до підвищення ефективності процесу навчання просодичних засобів, зокрема.

Диференційний підхід у навчанні просодії модальних значень також виявляється у визначенні обсягу та складності завдань, які виконують студенти, наданні їм більшого або меншого ступеня самостійності, творчої активності під час виконання завдань з вироблення навичок актуалізації модальних значень засобами просодії в іншомовному висловлюванні, у заохоченні одних слухачів і підвищенні вимог до інших. Особливу складність

становить застосування індивідуального підходу до студентів, які виявляють інтерес до процесу навчання, але відчувають при цьому труднощі, викликані особливостями рівнів розвитку психічних процесів.

При реалізації принципу диференційного підходу під час навчання студентів молодших курсів слід враховувати рівень розвитку короткочасної та довготривалої пам'яті, яка виявляється під час сприйняття предмета навчання (у цьому випадку – елемента просодичної системи мови) та його часткового або повного відтворення через короткий (чи тривалий) проміжок часу. Наприклад, деякі студенти здатні повністю відтворити інтонаційний малюнок фрази, яка була тільки одноразово реалізована викладачем, для іншого студента існує необхідність кількаразового повторення одного й того самого мовленнєвого відрізка спочатку частинами, і тільки потім як єдиного цілого.

Викладач має визнати пріоритетність мотиваційного розвитку студента, пропонуючи учням виконувати ті чи інші вправи, спрямовані на вироблення просодичних навичок передавання модальних значень іншомовного висловлювання. Мотивація включає комплекс дій, що сприяють підвищенню ефективності навчання у ВНЗ; сюди входять такі заходи з боку викладача, як розвиток пізнавального інтересу студента, стимулювання бажання працювати на повну міру, як в аудиторії, так і під час самопідготовки.

Принцип інтеграції з рідною мовою під час навчання студентів просодичних засобів модальних відношень зумовлений необхідністю відокремлення просодичних засобів передавання модальних відношень, спільних і різних для двох мов, що зіставляються (рідної – української й іноземної – англійської). У методиці викладання іноземних мов існує думка, що краще та легше засвоюються ті елементи іноземної мови, які мають відповідні кореляти в рідній мові. Урахування цього принципу під час створення системи вправ дає можливість проілюструвати особливості варіювання засобів просодичної системи мови під час пошуку відповідностей між українською мовою й іноземною.

Висновки. Розглянуті принципи навчання студентів коректно застосовувати просодичні засоби передавання модальних значень та їхніх комплексів в іншомовному дискурсі діалогічного та монологічного характеру покладено в основу розробки системи вправ та методики підготовки майбутніх викладачів англійської мови до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс : [учеб. пособие для вузов] / Е.А. Климов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 511 с.

2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – К. : Педагогічна преса, 2004.

3. Кузьменко Ю.В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Кузьменко. – К., 2007. – 186 с.

4. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

5. Плахотник В.М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект) : дис. доктора пед. наук у формі наукової доповіді : 13.00.01, 13.00.02 / В.М. Плахотник. – К., 1992. – 52 с.

6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навчальний посібник] / О.Б. Тарнопольський. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.

7. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / [под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова]. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.

Юхимец С.Ю. Принципы обеспечения эффективности процесса формирования языковой компетенции по корректному просодическому оформлению модальных значений в иностранном дискурсе

Статья нацелена на определение и обоснование принципов обучения просодическому оформлению модальных значений в английском языке будущими преподавателями иностранных языков. Рассмотрены и охарактеризованы основные принципы, необходимые для обеспечения эффективности процесса обучения будущих преподавателей английского языка просодическим средствам передачи модальных значений в устном англоязычном общении (в монологической и диалогической формах).

Ключевые слова: принципы, корректное просодическое оформление, модальные значения, будущие преподаватели иностранных языков.

Yukhimets S. The principles of efficiency of the formation of linguistic competence in the correct prosodic design of modal values in the foreign discourse

The article focuses on the problem of the pedagogical foundations contributing to the effective work at prosody execution in English utterances. The author considers and characterizes the main ways and means of effectiveness in developing attitudinal prosody skills in the second language oral speech of the becoming English language teachers.

Key words: pedagogical foundations, prosody, attitudes, attitudinal prosody, becoming English language teachers.

УДК 371.134:378

О.А. ВАСИЛЬЄВА

ДЕТЕРМІНАНТИ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено аналізу психологічних детермінант шкільної неуспішності молодших школярів. Визначено типові причини неуспішності. Розглянуто внутрішні та зовнішні стосовно молодшого школяра причини неуспішності.

Ключові слова: детермінанти шкільної неуспішності, невстигання, невстигаючі молодші школярі.

Система реформування освіти в Україні ставить своїм завданням формування високоінтелігентної, свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні й економічні проблеми молодої суверенної держави. Її реалізація можлива за умови організації особистісно орієнтованого навчання, метою якого є максимальне розкриття індивідуальних можливостей і самоактуалізація особистості кожного, створення умов для реалізації інтелектуального та духовного потенціалу дитини, своєчасного виявлення контингенту школярів, які потребують допомоги, відповідної до характеру ускладнень, що вони зазнають у навчанні.

Для успішного подолання труднощів навчання необхідно, насамперед, визначити джерела та причини виникнення цих труднощів.

Мета статті – дослідити психологічні детермінанти шкільної неуспішності в молодшому шкільному віці та розробити їх типологію.

Слід зазначити, що проблема неуспішності школярів є найбільш сталою. Ще І.Г. Песталоцці, А. Дістервег слідом за Арістотелем відокремлювали дітей з ускладненнями в навчанні, розробляли елементи диференційного підходу до них. Я.А. Коменський присвятив цій проблемі кілька розділів "Великої дидактики". Давньоримський теоретик Марк Фабій Квантіліан вважав, що всі діти, за деяким винятком, наділені здібністю до освіти.

Б.Г. Ананьєв, Н.О. Менчинська ввели поняття "навченість", або "здатність до засвоєння знань". Термін "навченість", на думку Н.О. Менчинської, означає сприйнятливість до засвоєння знань і способів навчальної діяльності. Ця здатність є індивідуальною, відносно стійкою властивістю особистості.

Учені попереджують, що навченість не слід плутати з розвитком. На думку Н.С. Лейтеса, навченість відрізняється за низкою ознак. З віком рівень розумового розвитку зазвичай підвищується, а навченість падає. Крім того, з віком можуть відбутися якісні зміни в розумових можливостях людини, пов'язані зі втратою нею деяких психологічних переваг попередніх вікових періодів життя.

Більшість молодших школярів з низькою успішністю мають знижену навченість, будь-який вид психічної діяльності являє для цих дітей великі труднощі за умови, якщо їм треба виявити активність, докласти зусиль. Для них характерна невідповідність між рівнем розвитку інтуїтивно-практичного та словесно-логічного мислення. Тут наявне формальне засвоєння "теорії", за якого не забезпечується її вплив на пізнавальну "практику".

Характерна особливість багатьох дітей молодшого шкільного віку з низькою навченістю полягає в тому, що вони мислять або абстрактно, або конкретно, але здійснити перехід з одного плану в іншій для них становить велику трудність. Недоліки пам'яті та мислення дуже тісно пов'язані з більш загальними особливостями "стилю" розумової діяльності учнів, низьким тонусом загальної пізнавальної активності, який зумовлюється, в свою чергу, мотиваційною сферою цих учнів.

Систематично невстигаючі молодші школярі мають низький рівень швидкості засвоєння – це комплексне явище, істотний показник якого не стільки швидкість запам'ятовування, скільки темп узагальнень. Швидкість засвоєння досліджувала З.І. Калмикова, яка використовувала для визначення цього явища термін "темп просування". Критерії останнього: кількість виконаних завдань, необхідних для засвоєння програмних знань, узагальненість і економність мислення, гнучкість і критичність. До них додається ще самостійність: чим нижчий темп просування, тим більше учні потребують допомоги.

Нагромаджені в теорії та практиці дані про причини низької успішності молодших школярів, які лежать у сфері пізнавальної діяльності, свідчать, що з цього питання серед дослідників не існує єдності в поглядах, але фіксуються незаперечні факти, які лише на перший погляд здаються парадоксальними:

– серед невстигаючих виявляються різні за навчальними можливостями групи учнів;

– більшість із них мають нормальний рівень інтелектуального розвитку;

– частина з них має навіть підвищені інтелектуальні здібності.

Узагальнимо характеристики типових причин невстигання молодших школярів (див. табл.).

Феномен низької успішності навчання школярів вивчався в класичній психології та педагогіці. У працях П.О. Ефруссі, А.Ф. Лазурського, П.Ф. Лесгафта, В.М. Сороки-Росинського серед основних причин низької успішності навчання школярів на перше місце висувались вади особистісного розвитку, які мають соціогенний характер або констатувалось переважання емоційних, вікових дисфункцій над іншими причинами шкільного невстигання. Широкі дослідження шкільної неуспішності в 30-ті рр. XX ст. проведені П.П. Блонським. Він виокремив чотири основні причини, які часто призводять до невстигання. По-перше, це явище низької працездатності, пов'язане зі станом здоров'я; по-друге, невміння правиль-

но організовувати свою працю; по-третє, відсутність інтересу до навчання; по-четверте, слабкий розвиток волі. П.П. Блонський не погоджувався з дослідниками, які вбачали причину невстигання в особливостях самих учнів, а не в недоліках роботи вчителів. У 1928 р. вийшла друком праця П.О. Ефруссі, яка інтегрує дані науки про феномен неуспішності та невстигання в тому числі, і подає найбільш характерні риси, властиві невстигаючим школярам: нестійка увага, часте її відволікання; повільний темп роботи, низький загальний розвиток; емоційно-вольові затримки; низька активність щодо вимог школи, бідність уяви.

Таблиця

Типові причини невстигання молодших школярів

Внутрішні стосовно школяра		Зовнішні стосовно школяра		
Недоліки біологічного розвитку	Недоліки психічного розвитку	Недоліки пізнавального досвіду особистості	Дидактогенні	Недоліки впливу позашкільного оточення
Дефекти органів чуттів	Недоліки в розвитку пізнавальної сфери: а) розвитку мислення; низький рівень оволодіння основними розумовими операціями); б) погана пам'ять	Прогалини в знаннях і спеціальних вміннях	Недоліки, породжені процесом навчання	Недоліки впливу сім'ї
Соматична ослабленість	Слабкий розвиток волі	Прогалини в навичках навчальної діяльності	Недоліки програм і навчальних посібників	Недоліки впливу навколишнього середовища
Особливості вищої нервової діяльності	Слабкий розвиток емоційної сфери особистості	Недостатня сформованість загальнонавчальних умінь	Недоліки в стилі навчального спілкування з вчителем і однолітками	
Тимчасова затримка розвитку	Відсутність пізнавальних інтересів і потреб	Недоліки загального розвитку	Наслідки негативного впливу школи	
Астенічні стани				
Психопатологічні відхилення				

Пізніший період розвитку поглядів на досліджуване явище пов'язаний з відпрацюванням методологічних і теоретичних засад невстигання. У традиційній класифікації причин невстигання знайшли відображення основні засади філософської науки про особистість як єдність біологічного, психічного та соціального. Біологічні фактори впливають на тонус

(активність, пасивність, стенічність), психічні та соціальні – переважно на інтелектуальну, мотиваційно-емоційну та моральну сферу особистості.

З психологічної літератури основним джерелом для пошуків цієї проблеми стали дослідження типологічних особливостей вищої нервової системи людини як фізіологічної основи індивідуально-психологічних відмінностей (Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов), здібностей і обдарованості (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, В.А. Крутецький, М.Д. Левітов, Н.С. Лейтес, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов), індивідуальних відмінностей у пам'яті (Л.В. Занков, Н.І. Мурачковський, А.О. Смірнов), уваги (Н.І. Мурачковський, В.С. Мухина), працездатності (А.А. Бударний, Ф.Ф. Корольов, В.С. Цетлін), рушійних сил психічного розвитку (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Особливо важливими в цьому контексті стали результати досліджень із психології навчання, які розглядали ставлення школярів до навчання та формування їх навчальних інтересів (Н.М. Бібік, Л.І. Божович, І.Ю. Кулагіна, М.В. Матюхіна, Л.С. Славіна); процес засвоєння знань і сутність індивідуальних відмінностей у цьому процесі (В.В. Давидов, В.І. Зикова, З.І. Калмикова, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська).

Найбільш цінними з точки зору досліджуваної проблеми є праці Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, А.А. Бударного, А.М. Гельмонта, М.О. Данілова, Б.П. Єсипова, Л.В. Занкова, В.І. Зикової, З.І. Калмикової, Н.О. Менчинської, М.М. Скаткіна, Л.С. Славіної, В.С. Цетлін та ін.

Зокрема, Н.О. Менчинська вважала, що важливою умовою реалізації пояснювального принципу в дослідженнях з психології навчання є наявність розробленої типології психічної діяльності в процесі засвоєння знань, виходячи з якої можна виявити причинно-наслідкові зв'язки, які зумовлюють той чи інший варіант невстигання.

Вивчення невстигаючих учнів проводилось на рівні макроструктури їх діяльності. Про це свідчить робоча термінологія вищезазначених авторів: "навченість", "якість розуму", "продуктивність мислення", "фонд дійових і наявних знань", "просування" та ін.

Ці терміни характеризують комплексні психологічні утворення зі структурою, яка вже склалася, й генезис яких визначається тільки в загальних рисах. Відповідно, опис особливостей навчання невстигаючих школярів у цих термінах має вигляд узагальнення, тим більше, що описувались переважно діти молодшого та середнього шкільного віку, які вже встигли сформуватися як "аутсайдери", тобто це була характеристика явища, яке "вже відбулося". Дані психологічних досліджень показують, що невстигаючі молодші школярі погано усвідомлюють мотиви своїх дій, у навчанні переважає мотивація уникнення труднощів, вони мають невисокий рівень домагань, хоча невстигаючі учні частіше, ніж інші, як об'єкт інтересу вибирають школу, урок, однак коло їх бажань на цьому замикається, вони не дуже занепокоюються з приводу одержаних поганих оцінок, водночас учні, які добре встигають, зацікавлені у розв'язанні складних завдань і отриманні добрих оцінок.

Різне ставлення до навчання простежується також і у школярів молодших класів, які однаково встигають. Іншими словами, як групи добре встигаючих, так і групи погано встигаючих неоднорідні, серед них є істотна різниця в мотивах навчання.

Відомо, що деякі учні мають повноцінну мотивацію, але не володіють процесами цілепокладання, працюють повільно і за допомогою вчителя докладають значні зусилля, витрачаючи багато часу на виконання пізнавальних завдань.

Як бачимо, говорячи про внутрішні типові недоліки неуспішності молодших школярів, багато вчених вказують на два основних критерії: особливості розумової діяльності та спрямованість особистості. Сама по собі висока якість розумової діяльності ще не забезпечує успіх у навчанні, якщо вона збігається з негативним ставленням до навчання. Г.П. Антонова, Л.І. Божович, М. Волокітіна, Н.І. Мурачковський, О.В. Проскура, Л.С. Славіна, І.В. Ульєнкова зазначають: якщо негативне ставлення до навчання виникає в першому класі, то в старших класах у цих учнів названа причина стає домінуючою.

Розумовий розвиток детермінується не тільки ззовні, а і зсередини, тобто він залежить від уже досягнутого розвитку, від вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодшого школяра.

До особливостей розвитку пізнавальної сфери молодших школярів належать: загальна психологічна активність особистості, яка виявляється в допитливості, прагненні розв’язувати різноманітні розумові задачі, в наявності відносно високого рівня домагань в окремих галузях розумової діяльності; розумова працездатність; рухливість, гнучкість, урівноваженість нервово-психічних процесів, відсутність імпульсивності; наполегливість у досягненні мети розумової діяльності, достатньо високий опір впливу невдач; адекватна самооцінка стосовно своїх розумових здібностей; уміння раціонально планувати розумову діяльність, уважність і самоконтроль. Для невстигаючих молодших школярів характерні саме такі ознаки, але з протилежним знаком. Зокрема, невстигаючі молодші школярі від добре встигаючих відрізняються наявністю прогалин у розвитку мислення, невмінням виділити у навчальному матеріалі головне, а також самостійно мислити. Ці явища такі дослідники, як З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, Н.І. Мурачковський, пов’язують з недостатнім розвитком у невстигаючих аналітико-синтетичної діяльності, з невмінням узагальнювати, абстрагувати, порівнювати приховані суттєві властивості предметів і явищ. Невстигаючі молодші школярі часто відрізняються рівнем сформованості мнемічної діяльності від своїх однолітків із високим рівнем навченості. А знижена продуктивність, менший обсяг пам’яті в невстигаючих молодших школярів, у свою чергу, пов’язані з низьким рівнем уваги й розумової діяльності. Слабко встигаючі не володіють раціональними способами запам’ятовування, спеціальними мнемічними прийомами, що, у свою чергу, відбивається на продуктивності пам’яті молодших школярів.

У низці психологічних досліджень, які присвячені особливостям пам'яті, вказується на залежність між шкільними успіхами дітей і рівнем розвитку в них процесів запам'ятовування. У процесі дослідження виявилось, що в дітей із низькою успішністю може не бути паталогічних змін у пам'яті. Проте вони дають гірші результати порівняно з дітьми того самого класу в тих випадках, коли потрібно використовувати логічну, опосередковану пам'ять, щільніше пов'язану з процесами мислення.

Діти, які зазнають труднощів у навчанні, звичайно, справляють враження неспроможних до концентрації уваги. І дійсно, на уроці вони часто відволікаються, питання учителя застають їх зненацька та ін. Проте, коли їм запропонували виконати коректурну роботу, не обмежуючи їх при цьому в часі, то невстигаючі діти показали результати не гірше, ніж отримані школярами, які встигають.

Характеризуючи зовнішні типові причини невстигання молодших школярів, а саме недоліки пізнавального досвіду особистості, учені (Ю.К. Бабанський, Н.А. Бастун, А.А. Бударний, Н.М. Бібік, Т.Б. Генінг, К.М. Гуревич, М.Т. Дрігус, І. В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, М.М. Скаткін) підкреслюють, що відносно великий обсяг знань ще не дає підстави для висновку про забезпечення високого рівня розумового розвитку, тому що про останній роблять висновки не тільки за обсягом знань, а й за здатністю оперувати ними, використовувати на практиці, здійснювати перенесення в змінених умовах.

Як бачимо, внутрішні причини невстигання пов'язуються переважно з фізіологічною неготовністю до навчання, проблемами розумового й емоційного розвитку. Тому аналіз передумов виникнення невстигання у молодших школярів останнім часом ведеться зазвичай у контексті вивчення дітей із затримкою психічного розвитку (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, С.П. Зінченко, Т.Д. Ілляшенко, З.І. Калмикова, С.Б. Кузікова, Л. Тарасюк). Встановлено, що захворювання, ослаблення організму, підвищена втомлюваність є причиною неуспішності, яка викликає такі її ознаки, як байдужість до результатів навчання, небажання переборювати труднощі, відволікання в ті моменти уроку, коли вимагається напруження думки, пряме виконання завдань.

Зустрічаються діти з ослабленим зором і зі слабким слухом. Як зазначає В.І. Бондар, через це молодші школярі нечітко сприймають дидактичний і наочний матеріал, пояснення вчителя. За умови зниження гостроти й звуження поля зору порушується діяльність, яка реалізується під контролем зорового аналізатора. Навіть незначне порушення зору чи слуху ускладнює оволодіння технічним читанням, письмом, особливо на початковому етапі навчання, збіднює словниковий запас, викликає порушення граматичної будови й врешті позначається на формуванні пізнавальної діяльності.

Загальновизнаними є причини невстигання молодших школярів, які лежать у сфері методики. Їх часто називають дидактогенними, тобто породженими станом навчання (Ю.К. Бабанський, М.О. Данілов, А.М. Гельмонт, Ю.З. Гільбух, Т.Л. Мусерідзе, І.П. Підласий, К. Пошкус, С.О. Сковрцова, Т.Ю. Стульпінас). Недоліки навчального процесу вчені та практики

пов'язують із методами навчання, незадовільною організацією роботи учнів, а саме з перевантаженням позашкільними заходами, факультативними заняттями, нераціонально складеним розкладом занять, пізнавальною бідністю змісту, психологічною атмосферою уроку (М.К. Акімова, В.І. Бондар, А.А. Бударний, Т.Б. Генінг, І. Глассер, І.В. Дубровіна, Л.М. Зюбін, І.А. Невський, В.І. Помагайба, М.М. Скаткін, В.Ф. Харьківська, В.С. Цетлін). Перевантаження репродуктивних методів, вербалізм, одноманітність видів самостійної роботи або відсутність самостійної роботи, яка б підготовлювала до аналогічної роботи вдома, дидактичних засобів, неправильне дозування матеріалу уроку, – неповний перелік вад методичного характеру, які позначаються на успішності навчання.

До дидактогенних причин неуспішності вчені Н.М. Бібік, І.Ю. Кулагіна, А.К. Маркова, Н. Мурачковський, О.В. Проскура, Л.М. Фрідман відносять недоліки стилю навчального спілкування. У початковій ланці школи легше, ніж у наступних ланках, зазначає О.В. Проскура, вдається дотримуватись стилю жорсткої дисципліни, або, як його ще називають, імперативного, авторитарного. Вчитель відразу висуває низку суворих вимог, підпорядкування яким із боку дітей та їхніх батьків має бути основною умовою, що забезпечує його позитивне або негативне ставлення до того чи іншого учня, тобто сувора дисципліна об'єктивується як основна мета навчально-виховного процесу.

На формування особистості школяра як у позитивному, так і в негативному плані впливає позашкільне оточення. Ученими з'ясовано, що численні випадки невстигання частіше за все зумовлені двома основними факторами: частотою зміни вчителів і значними змінами складу учнів класу. Особливо значним вважається перший фактор. Під час наукових досліджень виявлено, що краще встигають молодші школярі, батьки яких цікавляться їх шкільним життям.

Висновки. Таким чином, невстигання – явище неоднорідне й породжується різними причинами. Учені виділяють основні ознаки появи його симптомів: перенапруження, надмірне стомлювання, невміння логічно мислити, погана пам'ять, неуважність, невміння слухати вчителя, нерозвинуте мовлення, слабкий розвиток у цілому, зниження інтересу до предмета, збільшення кількості помилок при виконанні навчальних завдань, витрачання часу на виконання домашнього завдання вище за шкільно-гігієнічні норми, невиконання домашніх завдань або частини, часте звертання за допомогою до вчителя.

Список використаної літератури

1. Бастун Н.А. Психологический анализ причин низкой успеваемости учения шестилетних первоклассников : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.А. Бастун. – К., 1992. – 201 с.

2. Блонский П.П. Как обеспечить будущим учителям знание возрастных особенностей детей / П.П. Блонский // Педобразование. – 1934. – № 6. – С. 40–44.

3. Генинг Т.Б. Активизация учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих школьников в процессе проблемного обучения : автореф. дис. … канд.

пед. наук : 13.00.01 / Т.Б. Генинг ; Московский гос. пед. институт им. В.И. Ленина. – М., 1978. – 16 с.

4. Гільбух Ю.З. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу / Ю.З. Гільбух, О.В. Киричук. – К. : Перспектива, 1996. – 208 с.

5. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.

6. Ілляшенко Т.Д. Типологія дітей з труднощами у навчанні / Т.Д. Ілляшенко // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 37–41.

7. Менчинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н.А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

8. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей / Г.А. Цукерман. – М. : Знание, 1994. – 80 с.

Васильева О.А. Детерминанты школьной неуспеваемости младших школьников

Статья посвящена анализу психологических детерминант школьной неуспеваемости младших школьников. Определены типичные причины неуспеваемости. Рассмотрены внутренние и внешние по отношению к младшему школьнику причины неуспеваемости.

Ключевые слова: детерминанты школьной неуспеваемости младших школьников, неуспеваемость, слабоуспевающие младшие школьники.

Vasylieva O. Determinants of school failure younger pupils

The article is devoted to the analysis of the psychological determinants of school failure younger pupils. There were defined typical causes of failure. From the point of young pupils' there were reviewed internal and causes of school failure.

Key words: determinants of school failure, school failure, young pupils with law lever of school success.

УДК 37.011

Л.П. КОПЄЙЦЕВА

ТВОРЧІСТЬ ПИСЬМЕННИКА-ЗЕМЛЯКА ОЛЕГА ГОНЧАРЕНКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ

У статті висвітлено поняття літератури рідного краю на концептуальному та змістовому рівнях; з'ясовано проблеми вивчення творчості письменника-земляка О. Гончаренка в контексті сучасних освітніх завдань.

Ключові слова: літературне краєзнавство, концептуальні та змістові рівні, нетрадиційні форми.

Важливим структурним елементом шкільної літературної освіти є література рідного краю, що дає змогу виховувати учнів на творчому доробку письменників окремих регіонів України.

Незважаючи на посилену увагу до проблем літературного краєзнавства у сучасний період та низку праць учених-методистів Н. Волошиної, В. Неділька, Є. Пасічника, Б. Степанишина про пріоритетність власного, близького, регіонального у літературі, дослідження впровадження в навчально-виховний процес літературного краєзнавства залишається проблемою досить актуальною.

Метою статті є висвітлення поняття літератури рідного краю на концептуальному та змістовому рівнях, визначення місця письменника Мелітопольщини О. Гончаренка – самобутнього, талановитого митця в контексті сучасних освітніх завдань загальноосвітніх шкіл.

За визначенням В. Шуляра, літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, навіяних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю [8, с. 34].

Саме література рідного краю є одним із найефективніших засобів формування літературних уподобань і художніх смаків учнів: "Людина бачить і уявляє батьківщину крізь призму сприймання найдорожчих для неї місць. Батьківщина починається там, де народився, де пройшли дитячі роки, де живуть близькі, рідні, знайомі" [5, с. 15]. Тому під час національного виховання особливо важливе значення має краєзнавчий матеріал, який поглиблює інтерес до знань, допомагає краще зрозуміти певну історичну епоху, зміцнює любов до свого краю, до України.

Тому стає важливим окреслити поняття літератури рідного краю на концептуальному та конкретному змістовому рівнях. По-перше, концептуальне визначення поняття літератури рідного краю як структурного елементу шкільного предмета літератури. По-друге, обґрунтування кола читання з ЛРК як у початкових, так і в середніх та старших класах. По-третє, з'ясування видів зв'язку уроків літератури рідного краю з основним курсом літератури. І, по-четверте, формулювання завдання до вивчення літератури рідного краю як складової шкільного предмета літератури. Тому, на

нашу думку, необхідно сьогодні проводити літературно-краєзнавчу роботу в школі за трьома напрямами:

а) на окремих уроках вивчення літератури рідного краю;

б) на уроках літератури, де учні отримують елементи літературно-краєзнавчих знань у зв'язку з програмним матеріалом;

в) у позакласній роботі, застосовуючи різні форми, методи та прийоми проведення позакласних заходів.

Уроки літератури рідного краю можуть бути як традиційними, так і нестандартними. Сучасний нетрадиційний урок літератури рідного краю – це найчастіше інтегрований урок, проведений у формі конференції, співбесіди, диспуту, урок у музеї, урок-реквієм, урок-роздум, урок пам'яті, урок совісті, урок любові, урок з елементами інсценізації, концертної програми, урок із запрошенням письменника, твори якого аналізуються, композиторів, які пишуть музику на вірші поетів-краян, тощо [4, с. 32].

У сучасних методичних працях значно розширено види організаційних форм упровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес. Наприклад, як форми проведення зазначеної роботи І. Прус пропонує використовувати зустрічі, лекторії, диспути, бесіди, усний журнал, радіогазету, краєзнавчі конференції, конкурси, виставки, ігри, кросворди, вікторини, краєзнавчий куточок або музей [6, с. 84].

Г. Самойленко у позакласній роботі з краєзнавства виокремлює колективні форми (екскурсії, походи пам'ятними місцями та відвідання музеїв, експедиції, вечори, олімпіади, конкурси, конференції, концерти, зустрічі), групові (гуртки, товариства, метою яких є підготовка альбомів, журналів, газет, наочних посібників тощо) та індивідуальні (ознайомлення з краєзнавчою літературою, архівними матеріалами, підготовка рефератів, збирання та опрацювання фольклорних матеріалів) [7].

Найефективнішим засобом впливу на розвиток творчого мислення учнів є література рідного краю, зокрема така форма роботи, як літературно-мистецькі вечори (зустрічі з письменниками-краянами) та літстудійні заняття за їхніми творами. Адже безпосереднє спілкування з "живим" творцем, "живе" слово письменника "допомагає яскравіше, досконаліше уявити описані події, пережити те, що відчуває поет"; "зрозумілішими стають його ідейна концепція, виховні ідеали, процес творчого мислення…" [8, с. 10].

Основними методами навчання та формами організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях із літератури рідного краю для 5–8-х класів є: бесіда за змістом книжки, твору; бесіда з елементами лекції; бесіда з елементами диспуту; художня розповідь; заочна подорож; конкурс знавців літератури рідного краю; інсценізація тощо. У 9–11-х класах: лекція; оглядова лекція тематичного характеру; семінар за творчістю письменника; диспут; конференція; зустріч і розмова з письменником; екскурсія або заочна подорож; обговорення проблеми за круглим столом тощо.

Подаємо орієнтовне тематичне планування за творчістю О. Гончаренка.

Доцільно починати вивчення творчості митця з 7-го класу за такими тематичними блоками: “Світ фантазії, мудрості”, “Рідна Україна. Світ природи”; 8-й клас: “Загадково прекрасна і славна давнина України”, “Гумористичні твори”; 9-й клас: “Пригоди і романтика”, “Філософія мого серця”; 10-й клас: “Україна моя – доля моя”.

Вивчаючи твори на історичну тематику у 8-му класі, доцільно познайомити учнів зі збіркою “Світ моїх очей”, у якій письменник виокремлює вірші цієї тематики в розділ під назвою “Козацька прикмета”. Різні за жанром, обсягом, вони об’єднані спільними мотивами, думкою про необхідність збереження історичної пам’яті; зацікавлять учнів цього класу й гумористичні твори митця. Враховуючи специфіку викладання літератури у старшій школі, радимо вчителям-словесникам також по можливості залучати краєзнавчий компонент. Так, наприклад, вивчаючи творчість О. Довженка, Г. Тютюнника варто приділити увагу творчому доробку Олега Гончаренка. Звернутися до творів, де стрижневими є образи Батьківщини, рідного краю, його людей і їх життя. У таких поезіях, як “Дорога крізь хату”, “Дідизна”, “Основа” автор постає як люблячий син своєї землі, що вболіває за її долю, роздумує про сенс життя.

На уроках літературного краєзнавства, в позакласній роботі предметом дослідження повинні стати:

– історія Запорозької Січі у творчості О. Гончаренка;
– твори, в яких домінує філософська тематика (збірки “Храм голосів”, “Контражур натхнення”);
– жанрово-тематичне розмаїття інтимної лірики митця (збірки “Мрія і любов”, “Серцебуття”);
– образ малої Батьківщини у творчості письменника (збірка “Дорога крізь хату”);
– жіночі образи у творчому доробку поета;
– гумор і сатира на Запоріжжі (на матеріалі творчості Олега Гончаренка);
– традиції й новаторство в прозі (роман “Зірка Вітанія”);
– твори, присвячені подіям під Крутами, Афганістану;
– “відкрита рана” народу – Чорнобильська трагедія у творчості митця;
– співець рідного краю – О. Гончаренко.

Важливою формою класної та позакласної роботи є зустрічі літераторів-земляків з учнями. Під час такого спілкування школярі мають можливість ознайомитися із творчою лабораторією митця, дізнатися про його задуми та плани. Літературні вечори на краєзнавчій основі викликають у дітей емоційне піднесення.

Так, наприклад, можна проводити тиждень літератури рідного краю, на якому учні зможуть ознайомитись з творчістю О. Гончаренка. З цієї нагоди в школах доцільно проводити Гончаренківські читання на тему:

1. О. Гончаренко – популяризатор історії рідного краю.
2. Автобіографічні мотиви у творах письменника (“НАголоси і НаголОси”).

3. Краса рідного краю у творчості О. Гончаренка.
4. Національно-історичні питання у творчості митця.
5. О. Гончаренко – краєзнавець.
6. Козацька доба у творах поета (“Мрія і любов”, “Світ моїх очей”).
7. Тема руйнації у творах письменника.

Висновки. Таким чином, упровадження літературного краєзнавства в навчальний процес сприятиме цілісному уявленню специфіки регіональної літературної школи, утверджуватиме загальнонаціональні літературні явища та факти, пов’язуючи їх із близьким і рідним.

Список використаної літератури

1. Гончаренко О. Дорога крізь хату / О. Гончаренко. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2004. – 216 с.
2. Гончаренко О. Крилогія Вічної Гордії (Книга Рути) / О. Гончаренко. – Мелітополь : Люкс, 2009. – 656 с.
3. Гончаренко О. Серцебуття: Поезії / О. Гончаренко ; [передмова М. Саклакової-Авраменко, О. Дунаєвої]. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2005. – С. 3.
4. Горда М. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі вивчення літератури рідного краю / М. Горда // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 2. – С. 32–38.
5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб. для студ. вищих заладів освіти] / Є.А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі / І.Т. Прус. – К. : Рад. школа, 1984. – 112 с.
7. Самойленко Г.В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне / Г.В. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 2001. – 150 с.
8. Шуляр В.І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В.І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.

Копейцева Л.П. Творчество писателя-земляка Олега Гончаренко в контексте современных образовательных заданий

Статья посвящена определению понятия литературы родного края на концептуальном и содержательном уровнях; проблемам изучения творчества писателя-земляка О. Гончаренко в контексте современных образовательных задач.

Ключевые слова: литературное краеведение, концептуальные и содержательные уровни, нетрадиционные формы.

Kopeytseva L. Creativity of writer-landsman O. Goncharenko within the context of contemporary edicational tasks

The article deals with the notion of native land literature on the concept and content levels; the problems of the writer-landsman O. Goncharenko’s creativity study are defined within the context of contemporary edicational tasks.

Key words: literary area study, concept and content level, non-traditional forms.

УДК 373.31:004:371.13(045)

О.В. НІКУЛОЧКІНА

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: готовність, інформаційні технології, початкова освіта, професійна діяльність.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що впродовж навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, що формуються на міжпредметній основі та є результатом предметних і міжпредметних компетенцій [5, с. 7]. Ключова компетентність трактується як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності та належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [5, с. 5]. Однією з ключових компетентностей є інформаційна, представлена в стандарті змістовою лінією “Ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями”. Очевидно, що формування компетентності можливе за участі в освітньому процесі педагогів, які володіють інформаційними технологіями. Виникає питання готовності вчителів початкових класів до використання таких технологій у професійній діяльності.

Мета статті – подати результати дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

На думку В.Ю. Бикова, застосування інформаційно-комунікаційних технологій докорінно змінює роль і місце педагога та учня в навчальному процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні – того, чого ще так бракує. У такій моделі вчитель перестає бути просто “ретранслятором” знань, а є співтворцем сучасних, позбавлених повчальності та проповідництва, технологій навчання [1]. Погоджуючись із цією думкою, вважаємо за необхідне подати своє бачення зазначеної проблеми.

У контексті дослідження виникла необхідність більш детально розглянути поняття “готовність” та “інформаційні технології”.

За тлумачним словником В.Т. Бусела, “готовність” визначається як “бажання зробити що-небудь” [4, с. 257].

У психологічному словнику тлумачення феномену, що розглядається, відсутнє, проте є визначення поняття “готовність до дії” (англ. – realiness to action) – стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій [3, с. 112]. Діяльність розглядаємо з філософської позиції як суттєву визначеність способу буття людини в світі, її здатність вносити в дійсність зміни, опосередковані ідеальним [9, с. 146].

Нам імпонує думка А.М. Богуш, яка визначає готовність як “неусвідомлений стан організму, сприятливий до сприйняття нової діяльності, ін-

формації, який запобігає виникненню кризових явищ" [2, с. 11]. Саме це визначення беремо за основу, обґрунтовуючи критерії та рівні готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Сутність дефініції "інформаційні технології" охарактеризовуємо, за М.І. Жалдаком, як сукупність методів і технічних засобів збирання, нагромадження, опрацювання, передавання, подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості щодо управління технічними і соціальними процесами [6].

Наприкінці XX – на початку XXI ст. українські дослідники (С.О. Гунько, І.М. Смирнова, О.М. Снігур, О.В. Суховірський, В.В. Шакотько, О.І. Шиман та ін.) вирішували проблеми, пов'язані з використанням інформаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. Наприклад, на необхідності спеціальної інформаційної підготовки майбутнього вчителя початкових класів наголошував О.В. Суховірський. Серед критеріїв готовності до використання інформаційних технологій автор визначає рівень навичок кваліфікованого користувача комп'ютерної техніки, знання особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі, вміння застосовувати їх на уроці, здійснювати пошук інформації, отримувати нові знання, створювати власні дидактичні матеріали, організовувати діяльність та планування засобами нових інформаційних технологій [8, с. 8–9].

На основі глибокого аналізу вимог нормативної документації, стандартів вищої та початкової загальної освіти, навчальних планів початкової школи та інститутів, які здійснюють підготовку вчителів початкової школи, О.М. Снігур розробила й обґрунтувала комплекс умінь, необхідних учителю для професійної діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Усі вміння поділено на п'ять груп: базові, технологічні, спеціальні, інтегративні, поліфункціональні. Процес формування вмінь підпорядкований ієрархії рівнів: не можна перейти на наступний рівень, не засвоївши вміння попереднього [7, с. 9–10].

Проте, на нашу думку, у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних процесів вищезазначені вміння дуже швидко втрачають актуальність. Отже, найважливішою характеристикою фахівця початкової ланки буде не статичний перелік умінь, а здатність до творчої діяльності, оптимального вибору її способу, мобільність у застосуванні знань, умінь і навичок, формуванні компетентностей і компетенцій для досягнення найвищих результатів в освітньому процесі школи І ступеня.

Саме тому виокремлюємо такі складові готовності вчителя початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: *мотиваційну* (бажання ставити перед собою цілі; сформована мотивація саморозвитку; інтерес до використання інформаційних технологій в освітньому просторі початкової школи; потреба в самовдосконаленні; наявність професійно важливих якостей, як-от: креативність, цілеспрямованість, працездатність, відповідальність, наполегливість, здатність до рефлексії своїх дій) та *функціональну* (уміння використовувати засоби сучасних інформа-

ційних технологій, апаратні та програмні засоби, ефективно використовувати технічні навчання, засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо)). Крім того, слід враховувати технічний аспект розв'язання зазначеної проблеми: наявність у навчальному закладі комп'ютерної техніки та засобів мультимедіа, їх доступність для використання вчителями початкової школи.

Основними критеріями готовності вчителя початкових класів до використання інформаційних технологій, на нашу думку, є: сформованість мотивів на успіх у використанні інформаційних технологій, потреба в саморозвитку й самовираженні, сформованість інформаційних умінь і навичок, уміння оцінювати якість педагогічних програмних засобів для початкової школи, уміння здійснювати адекватну самооцінку, орієнтування на подальший саморозвиток.

Узагальнюючи вищезазначене, виділяємо три рівні готовності педагогів школи І ступеня до застосування ІТ у професійній діяльності.

Високий рівень характеризується сформованістю мотивів на успіх у використанні інформаційних технологій, стійким пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмінь, прагненням до саморозвитку та самовираження; сформованістю інформаційних умінь і навичок, здатністю швидко й об'єктивно оцінити якість педагогічних програмних засобів для початкової школи, високим рівнем рефлексивності, самокритичності, умінням здійснювати адекватну самооцінювання, стійким бажанням здійснювати подальший саморозвиток.

Середній рівень відзначається ситуативним пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмінь, налаштованістю на самовираження за підтримки колег, зацікавленістю в подальшому саморозвитку; сформованістю інформаційних умінь і навичок, які активно, але не завжди творчо застосовуються в професійній діяльності; здатністю частково оцінити педагогічні програмні засоби для початкової школи, бажанням використовувати інформаційні технології, сучасні засоби наочності та мультимедіа в освітньому просторі початкової школи; середнім рівнем рефлексивності, самокритичності, частковою здатністю до самооцінювання, налаштування на подальший саморозвиток.

Низький рівень характеризується вмотивованістю на невдачу у використанні інформаційних технологій, відсутністю пізнавального інтересу до набуття нових знань і вмінь та прагнення до самоосвіти й саморозвитку; сформованістю інформаційних умінь і навичок на репродуктивному рівні; нездатністю оцінити якість педагогічних програмних засобів для початкової школи, неготовністю до використання сучасних засобів наочності та мультимедіа в освітньому просторі початкової школи; низьким рівнем рефлексивності, самокритичності, наявністю неадекватної самооцінки та відсутністю прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

З метою виявлення рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій ми провели анкетне опитування (68 респондентів). Перед респондентами було поставлено низку питань, зокрема щодо самооцінки рівня готовності педагогів до їх застосування та потреби в опануванні інформаційних технологій (табл.).

Таблиця

Самооцінка рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності

Рівні	Бали	Категорії, осіб				Усього	
		вища	I	II	спеціаліст	осіб	%
Високий	1	1	2	2	6	8,9	1
	1	1	1	1	4	5,8	1
	2	4	5	1	12	17,6	2
Достатній	3	2	1	2	8	11,8	3
	1	2	2	2	7	10,2	1
	2	–	2	2	6	8,9	2
Середній	–	–	3	–	3	4,5	–
	1	2	1	–	4	5,8	1
	1	3	1	–	5	7,4	1
Низький	–	3	2	1	6	8,8	–
	–	1	3	–	4	5,8	–
	–	2	1	–	3	4,5	–

Нас цікавила залежність готовності педагогів школи I ступеня від віку та кваліфікаційної категорії, тому в таблиці, крім балів самооцінки, внесено дані соціально-демографічної характеристики респондентів.

На запитання: “Оцініть за 12-бальною шкалою Ваш рівень готовності до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності” близько третини вчителів (31,1%) визначили свій рівень як високий (самооцінка – 10, 11, 12 балів); 32,3% – як достатній (самооцінка – 7, 8, 9 балів); 17,7% – як середній (самооцінка – 4, 5, 6 балів); 18,9% – як низький (самооцінка – 1, 2, 3 бали).

Виявлено, що 29% респондентів (переважно педагоги з низьким і середнім рівнем самооцінки) не мають потреби в опануванні інформаційних технологій, 17% вважають, що їх застосування шкодить здоров’ю, хоча близько третини (31%) виявили бажання подальшого самовдосконалення з оволодіння новими технічними засобами навчання для проведення уроків з мультимедійною підтримкою (рис.).

Згідно з діаграмою, більшість респондентів, віднесених за самооцінкою до високого та достатнього рівня інформаційної компетентності, – фахівці другої кваліфікаційної категорії й спеціалісти, що засвідчує підвищену самооцінку цих учителів.

Анкетування засвідчило прогалини в знаннях педагогів початкових класів із таких проблем: робота в офісних програмах, методика роботи з педагогічними програмними засобами, сутність нових інформаційних технологій у початковій школі тощо.

Анкетне опитування засвідчило, що 100% педагогів, незалежно від освіти, віку, стажу роботи, відзначили, що на достатньому рівні володіють уміннями відбирати, актуалізувати, відтворювати потрібну інформацію, адаптувати її відповідно до вікових можливостей молодших школярів; 70% уміють створювати мультимедійні презентації для проведення уроків у по-

чатковій школі. Однак проведені з учителями уточнювальні співбесіди виявили, що більшість із респондентів володіють такими вміннями на рівні набирання текстів, не заглиблюючись в інші можливості офісних програм.

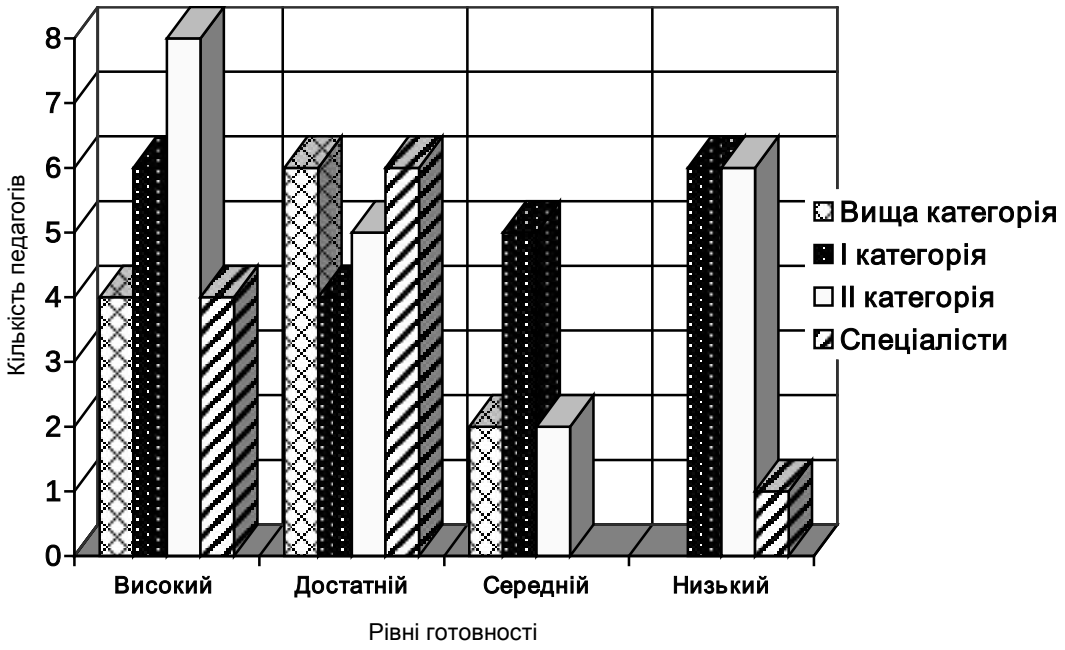

Рис. Самооцінка рівня готовності вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності

На запитання: “Чи задовольняє Вас рівень володіння інформаційними технологіями?” лише 18% відповіли позитивно; 32% – негативно; решта 50% – “задовольняє частково”. Ці дані підтверджують об’єктивне оцінювання вчителями своїх умінь.

На запитання: “Яким чином Ви вдосконалюєте свої інформаційні вміння?” 20,7% опитаних відповіли – “самостійно”; 64,2% навчаються на курсах підвищення кваліфікації (“Партнерство в навчанні”, спецкурси “1 учень – 1 комп’ютер”, “Мультимедійний урок у початковій школі” тощо), решта (15,1%) вчителів звертаються за допомогою до колег, учнів, родини. Серед причин, які перешкоджають опануванню інформаційних технологій, учителі початкових класів найчастіше називають “відсутність мультимедійних засобів навчання в школі й удома”; “велике навантаження”, “дефіцит часу”, “не цікаво”, “не вважаємо за доцільне”, інші не змогли дати відповідь.

Висновки. Результати дослідження готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій під час професійної діяльності засвідчили, що найбільш суттєвими перешкодами на шляху вдосконалення їх інформаційних умінь є: низький рівень мотивації, недостатня технологічна підготовка, відсутність або недоступність мультимедійних засобів навчання в школі, упевненість у тому, що застосування інформаційних технологій на уроках у початковій школі тільки відволікає від засвоєння учнями навчального матеріалу, невміння застосовувати

набуті знання в практичній діяльності, великий обсяг функціональних обов'язків учителя, збільшення кількості звітної документації на паперових носіях.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1 (15). – Режим доступу: http://www. ime.edu-ua.net/em15/emg.html.

2. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11.

3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [з дод. і допов. / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти.

6. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис. … в форме науч. доклада д-ра пед. наук : 13.00.02 / М.И. Жалдак ; АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.

7. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / О.М. Снігур. – К., 2007. – 22 с.

8. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.

9. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.

10. Шакотько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі : [навч.-метод. посіб.] / Віктор Васильович Шакотько. – К. : ТОВ Редакція "Комп'ютер", 2008. – С. 5–9.

Никулочкина Е.В. Исследование уровня готовности учителей начальных классов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности

В статье представлены результаты исследования уровня готовности учителей начальных классов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, информационные технологии, начальное образование, профессиональная деятельность.

Nikulochkina O. Level of readiness of primary school teachers to use informational technology in their professional activities

The results of the study of the level of readiness of primary school teachers to use informational technology in their professional activities are presented in this article.

Key words: readiness, informational technology, elementary education, professional activity.

УДК 378.046.4

Ю.Ю. ТИМОШЕНКО

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ЯКОСТІ Й УСПІШНОСТІ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАПОРІЗЬКОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ № 18)

Враховуючи сучасні освітні та суспільні тенденції й потреби, загальноосвітня школа потребує гнучкої системи впровадження на уроках дієвої практики застосування інформаційно-комунікаційних технологій. У статті розкрито та теоретично обґрунтовано основи використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці української мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні компетентності, особистість учня.

У сучасному світі відбувається об’єктивний процес проникнення інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності людства, засоби інформатизації дедалі інтенсивніше входять у навчальний процес загальноосвітньої школи і вищого педагогічного навчального закладу. Процеси інформатизації суспільства й освіти взаємопов’язані та взаємозумовлені

Ключові проблеми інформатизації освіти як складової інформатизації суспільства, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в працях В.Ю. Бикова, А.Ф. Верланя, Б.С. Гершунського, А.М. Гуржія, Ю.О. Дорошенка, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Р. Кларка, О.А. Кузнєцова, В.М. Мадзігона, Ю.І. Машбиця, І.Ф. Прокопенка, В.Д. Руденка, О.В. Співаковського, П. Старра та багатьох інших науковців.

Питанням вивчення інформатики та застосування інформаційних технологій у середній і вищій школі присвячені праці Н.В. Апатової, Л.П. Бабенко, Л.І. Білоусової, С.О. Бєшенкова, Р. Вільямса, Я.М. Глинського, В.М. Заварикіна, І.Т. Зарецької, В.Г. Житомирського, Г. Кєдровіча, І.Ю. Козачука, Б.Г. Колодяжного, В.В. Лапінського, М.П. Лапчика, О.М. Макарчука, К. Макліна, О.П. Мінцера, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, С.В. Симоновича, М. Сміта, Т.В. Тихонової, Д. Якобсена, Т.В. Ящун та багатьох інших дослідників.

Формування високого рівня інформаційної культури особистості на сучасному етапі розвитку національної школи набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення та широкого розгляду пов’язаних з нею питань. Упровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу – пріоритетні шляхи розвитку освіти (Національна доктрина розвитку України у XXI столітті).

Пріоритетний напрям розвитку особистості, яка здатна до самоствердження, вимагає від учителя вдосконалення професійних компетенцій, упровадження ефективних методик розвитку особистості, інноваційних технологій навчання. Специфіка викладання української мови та літератури поставила на вимогу часу впровадження не тільки нових форм і методів роботи, а й використання новітніх технічних засобів. А отже, використання

в практиці роботи інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) є доцільним та актуальним.

Мета статті – розкрити й теоретично обґрунтувати основи використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови та літератури у загальноосвітньому навчальному закладі.

Інформаційна культура – одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційна технологія навчання – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу.

Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури.

Сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен вносити в навчальний процес нові методи подачі інформації. Виникає запитання, навіщо це потрібно?

Мозок дитини налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню, тому набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіа-засобів.

Вже давно доведено, що кожен учень по-різному заосвоює нові знання. З використанням комп'ютерних мереж і онлайнових засобів школи отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня.

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працювала на уроці, бачила результат своєї праці та могла його оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі й комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дає змогу зробити процес навчання мобільним, суворо диференційованим та індивідуальним.

Формування інформаційної культури учнів учитель може здійснювати на своїх уроках. Нині для цього він має бути підготовленим, мати певні інформаційно-комунікаційні компетентності. *Інформаційно-комунікаційна компетентність* учителя є сукупністю знань, навичок і вмінь, що формуються під час навчання та самонавчання інформаційних технологій, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій.

При використанні комп'ютерних засобів навчання вчитель перестає бути для учня єдиним джерелом інформації, носієм істини, стає партнером.

В умовах формування інформаційного простору і переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до рівня інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІКК) як вчителів-предметників, так і випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Сформована інформаційно-комунікаційна компетентність у застосуванні ІКТ передбачає наявність у особистості здатностей:

– застосовувати ІКТ у навчанні та повсякденному житті;

– раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язання завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням;

– будувати інформаційні моделі та досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ;

– оцінювати процес і досягнутий результат технологічної діяльності.

Насамперед, вчитель формує інформаційну культуру учнів на своїх уроках. У сучасних умовах для цього він має бути підготовленим, мати певні інформаційно-комунікаційні компетентності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя може бути представлена, наприклад, як *система компетентностей*:

– *технологічна* – за наявності технологічної компетентності вчитель зможе використовувати програмні й апаратні засоби найбільш ефективно (орієнтуватися в різноманітних програмних середовищах, знати можливості апаратних засобів, наприклад працювати з програмами створення презентацій, використовувати сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку тощо);

– *алгоритмічна* – за наявності алгоритмічної компетентності опановувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчань за допомогою конструкторів);

– *модельна* – за наявності модельної компетентності опановувати професійні пакети комп'ютерного моделювання та використовувати моделі електронних засобів навчального призначення з предметів на уроках;

– *дослідницька* – якщо вчитель володіє дослідницькою компетентністю, він може застосовувати технічні засоби автоматизації досліджень (наприклад, виконувати практичні роботи, опрацьовувати матеріали дослідницьких проектів);

– *методологічна* – маючи методологічну компетентність, учитель зможе використовувати ІКТ для вирішення своїх соціальних потреб (наприклад, брати участь у форумах, листуватися електронною поштою, готувати електронні матеріали).

Можна так визначити стадії вивчення сучасних інформаційних технологій:

– *ознайомлення* – освоєння вчителями загальних уявлень про сучасну інформаційну технологію й інформаційну цивілізацію, отримання окремих навичок роботи з комп'ютером;

– *використання* – застосування інформаційних технологій для розв'язання окремих завдань у рамках традиційних моделей викладання;

– *інтеграція* – загальна зміна технології викладання за рахунок інтеграції інформаційних технологій в освітній процес;

– *перетворення* – зміна змісту освіти, структури навчальних предметів, системи атестації відповідно до сучасної системи освітніх пріоритетів на базі інформаційних технологій.

Застосування нових інформаційних технологій у навчанні відповідно до цих етапів приведе до зміни змісту освіти завдяки впровадженню в загальний зміст навчання певних розділів існуючих навчальних дисциплін, які дають змогу учителям оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками і здатностями їх застосування щодо нових інформаційних технологій у професійній діяльності.

Основною метою всіх інновацій в освітній галузі є сприяння переходу від *механічного засвоєння учнями знань до формування вмінь і навичок самостійно здобувати знання*. Успішність розв'язання цього завдання значною мірою залежить від мети використання комп'ютера в навчальному процесі, якості й можливостей програмного забезпечення та від того, яке місце посяде комп'ютер у системі дидактичних засобів.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа.

Таким чином, з точки зору дидактики, *ІКТ дають змогу*:

– забезпечити зворотний зв'язок під час навчання;

– зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;

– підвищити унаочненість навчального процесу;

– забезпечити пошук інформації з різноманітних джерел;

– індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття;

– моделювати досліджувані процеси або явища;

– організувати колективну та групову роботи;

– здійснювати контроль навчальних досягнень;

– створювати сприятливу атмосферу для спілкування.

Є підстави вважати, що комп'ютер дасть можливість більш глибоко розвинути резерви дитини, дасть змогу вчителю працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

Але поряд з перевагами використання ІКТ виникають різні проблеми як при підготовці до таких уроків, так і під час їх проведення.

Існують недоліки та проблеми застосування ІКТ.

1. Відсутність персонального комп'ютера в домашньому та шкільному користуванні багатьох учнів і вчителів.

2. У вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовується комп'ютер.

3. Недостатня комп'ютерна грамотність вчителя.

4. Відсутність контакту з учителем інформатики.

5. У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернету.

6. Складно інтегрувати комп'ютер у позаурочну структуру занять.

7. При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри.

8. Існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до навчання наочно-ілюстративним методом.

Яка саме технологія моделювання сучасного уроку з використанням ІКТ?

Для плану конкретного *комп'ютерного уроку* вчитель:

– складає тимчасову структуру уроку, добирає завдання та потрібні етапи для їх розв'язання;

– із резервів комп'ютерного забезпечення відбирає найбільш ефективні засоби, розглядає доцільність їх застосування порівняно з традиційними;

– відібрані матеріали оцінює в часі;

– планує резерв часу;

– складає похвилинний план уроку;

– якщо комп'ютерного ілюстративного або програмного матеріалу не вистачає, проводить пошук у бібліотеці, Інтернеті або складає авторську програму; зі знайдених матеріалів (файлів) складає презентаційну програму. Для цього пише її сценарій.

Для такого уроку вчитель може використовувати навчальні програми, електронні підручники, словники, енциклопедії, тренажери (репетитори), програми дистанційного навчання, контрольні програми, програми освоєння та конструювання навчальних програм, автоматизовані бібліотеки.

У своїй діяльності вчителі використовують низку *комп'ютерних програм*:

1) навчально-інформувальні: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми;

2) контрольно-тестові програми;

3) графічний редактор Paint;

4) програму презентацій Power Point;

5) навчально-ігрові програми.

Якщо вчитель вирішив скористатися певною комп'ютерною програмою, яка пропонується для використання в школі, то він має пам'ятати, що до таких програм існують певні вимоги.

Яка роль на уроках української мови та літератури відводиться мультимедійним технологіям? Комп'ютерна діяльність на уроці української мови зорієнтована на підтримку традиційного курсу навчання, і у цьому випадку вона не тільки не відволікає учня від предмета, а й зумовлює розвиток у дитини підвищеного інтересу до нього.

Використання інформаційних технологій на уроках української мови та літератури може відбуватися різними способами. Це залежить від низки факторів, найважливішими з яких вважаємо такі: потреби конкретного уроку, рівень володіння різними програмами та наявність сертифікованих програм у системі середньої загальної освіти. Серед технологій використовуємо або апробовуємо такий інструментарій:

– електронні підручники;
– окремі типи файлів (зображення, відео, аудіо, анімації);
– розроблені авторські уроки (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, веб-сторінки);
– проведення уроку з веб-камерою.

Використання комп'ютера на уроках української мови дає змогу урізноманітнити форми роботи, діяльність учнів, активізувати увагу, збільшити творчий потенціал особистості. Побудова схем, таблиць у презентації дає можливість зекономити час, більш естетично оформити матеріал. Завдання з подальшою перевіркою активізують увагу учнів, формують орфографічну пильність. Використання кросвордів, ілюстрацій, малюнків, різних цікавих завдань, тестів, виховує інтерес до уроку, робить його більш цікавим.

На уроках літератури впровадження комп'ютера дасть змогу використовувати різноманітний ілюстративно-інформаційний матеріал. До того ж матеріал знаходять самі учні в Інтернеті, створюють презентації, таким чином комп'ютер розвиває самостійність учнів, уміння знаходити, відбирати й оформлювати матеріал до уроку. Уроки з використанням комп'ютера розвивають вміння учнів працювати з ним, самостійно вирішувати навчальні завдання. Використання тестів допомагає не тільки зекономити час учителя, а й дає можливість учням самим оцінити свої знання, можливості.

При використанні ІКТ розширюються можливості навчального процесу.

По-перше, при вільному доступі до Інтернету значно збільшується навчання в позаурочний час.

По-друге, активізується навчальна діяльність учнів щодо написання творчих робіт і побудови усних висловлювань.

По-третє, в результаті підвищується рівень самоконтролю з боку учня та координація навчального процесу учителем. Тобто відбувається негайний контроль за діяльністю учнів.

По-четверте, мультимедійні технології дають можливість використовувати більше наочності, отримати вербальну інформацію та здійснювати емоційний вплив. На допомогу у цьому стають мультимедійні гіперпосилання. Це відео- та аудіопідтримка, зв'язок з більшою кількістю різноманітних джерел.

По-п'яте, дає можливість спілкування з носіями мови, ознайомлення з культурою країни, регіоном, віртуального відвідування необхідних об'єктів. Це, у свою чергу, забезпечує оптимізацію навчального процесу шляхом відкриття незвіданого, виховання толерантного ставлення до багатьох явищ.

По-шосте, саме завдяки гіперпосиланням підвищується висока мотивація і зацікавленість як предметом, так і навчальною діяльністю.

По-сьоме, забезпечують інформативність навчального процессу.

Науково-педагогічна література наводить безліч *мультимедійних жанрів*.

Блок-тема – комплексний матеріал на певну тему, розташований у послідовному порядку та поділений на мікротеми за допомогою функції "гіперпосилання".

Медіа-урок – сукупність різноманітних мультимедійних прийомів, що працюють впродовж 45 хвилин уроку, що сприяють повному розкриттю й усвідомленню учнями теми уроку.

Самодиктант – давно відома форма перевірки знань, проте у мультимедійному форматі вона працює набагато ефективніше. На дошці – текст із пропущеними буквами та розділовими знаками (бажано, щоб у кожного учня був такий самий друкований текст). Під час роботи учні пояснюють вживання букв і розділових знаків, роблячи на дошці відповідні записи. Отже, економиться час і зникає необхідність записувати текст у зошити. Пропускаються букви і розділові знаки тільки на вивчені правила. Учень виконує лише той обсяг, який може (диференційований підхід). Бажано вмістити відповідну ілюстрацію до тексту.

Тестові завдання – як відомо, є спеціальні програми, проте це можна робити й без них, розташувавши кожне запитання та варіанти відповідей на нього на окремому слайді. Такі тестові завдання зручно використовувати під час тематичного оцінювання, аудіювання тощо.

Медіа-проект – кожен школяр – учасник проекту вибирає для себе індивідуальні засоби й оптимальний темп діяльності, виявляє самостійність, творчість, наполегливість у досягненні мети. Навчальна робота організовується в індивідуальній та груповій формах і складається з трьох етапів:

1) відбір і вивчення інформаційно-професійної проблеми, засвоєння комп'ютерної мультимедіа-технології;

2) створення та колективне обговорення пробних комп'ютерних мультимедіа – презентацій, створених на запропонованому вчителем інформаційному матеріалі;

3) підготовка та представлення розгорнутої мультмедіа-презентації з проблеми із залученням додаткової знайденої учнями інформації та викладеної з урахуванням власної точки зору. Ще одним із мультимедійних жанрів є *творчі презентації*.

Віртуальні екскурсії – відеорозповідь про музеї й історичні місця України; до кожного відеосюжету розроблені відповідні завдання, які учні виконують під час уроку. Таким чином, віртуальна екскурсія знайомить учнів з Україною, її історією, природою, видатними людьми, розширює кругозір учнів, сприяє їх розвитку навіть в умовах, коли справжня екскурсія з певних причин неможлива.

Літературний портрет – мультимедійний проект, що містить документи, фотографії, таблиці, ілюстративний матеріал, аудіо- та відеофрагменти, скомпоновані у послідовному порядку, що дає змогу найбільш повно та яскраво розповісти учням про життєвий і творчий шлях письменника чи поета.

Динамічні таблиці – допомагають учням зрозуміти процес "народження" і функціонування правила: потрібні елементи з'являються та зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються; іноді для створення бажаного ефекту застосовується звукове оформлення, анімаційні вставки тощо. Матеріал підібраний з орієнтацією на асоціативне, образне мислення учнів, що дає змогу швидко запам'ятати та якісно застосувати набуті знання.

Статичні таблиці – така таблиця вічна. Більше того, на ній можна писати, підкреслювати, малювати, а вона знову стає чистою. Наприклад, під час закріплення теми "Односкладні прості речення" на таблиці учні спеціальним маркером ставлять розділові знаки, роблять позначки навпроти відповідної характеристики речення, не витрачаючи часу на написання і його письмовий розбір. Такий підхід до організації роботи значно економить час і підвищує ефективність навчального процесу, адже за урок можна розібрати не 2–3 речення, а 10–15.

Слайд-твір – мультимедійний продукт, створений на відповідну тему самими учнями. Це своєрідний диференційований, індивідуальний підхід до домашнього завдання.

Саме завдяки мультимедійним технологіям ми можемо використовувати багато форм роботи на уроці. Це робота в парах, за картками, біля дошки. Крім цього, мультимедійні технології допомагають цілісно реалізувати виховний аспект на уроці.

Необмежені можливості комп'ютера дають змогу інтегрувати українську мову та літературу, образотворче мистецтво і музику, використання мультиплікації й анімації зроблять уроки яскравими, багатоманітними та несхожими, які активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Висновки. Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Вона вимагає, щоб над матеріалом, який вивчається, учень розмірковував, бачив зв'язок з іншою інформацією і послідовність між нею.

Дослідивши означену проблему, ми зробили висновок, що мультимедійний урок – один із засобів особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Такий урок розрахований на кожного учня окремо і на клас у цілому. Кожен епізод уроку в окремого учня викликає особисті почуття, бачення в окремих його частинах цілого, захоплення та бажання отримати результат, відповісти на поставлені запитання. Такий урок не примушує, а заохочує, пробуджує інтерес, захоплює побаченим і власними перемогами, які здобуті на певному етапі чи взагалі на уроці. Такі уроки емоційні, насичені різновидністю та різноманітністю, вони різнорівневі, творчі й художні.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти. – Вінниця, ВДПУ, 1999. – 30 с.
2. Кикоть Е.И. ИКТ-компетентность учителя – одно из условий эффективности современного урока [Электронный ресурс] / Е. Кикоть. – Режим доступа: http://ipk.khakasnet.ru/forum/index.php?showtopic=9260.
3. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.

Тимошенко Ю.Ю. Информационно-коммуникационные технологии как основа качества и успешности урока украинского языка и литературы (из опыта работы Запорожской специализированной школы физической культуры № 18)

Учитывая современные образовательные и общественные тенденции и потребности, общеобразовательная школа нуждается в гибкой системе внедрения на уроках действенной практики применения информационно-коммуникационных технологий. В статье раскрыто и теоретически обосновано основы использования информационно-коммуникационных технологий на уроке украинского языка и литературы в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационные компетентности, личность ученика.

Timoshenko Y. Of informatively-communication technologies as basis of quality and success of lesson of ukrainian and literature (from experience of Zaporizhzhya specialized school of physical culture № 18)

Taking into account modern educational and public tendencies and necessities, general school needs flexible system of introduction on the lessons of effective practice of application of informatively-communication technologies. In this article it is exposed and in theory bases of the use of informatively-communication technologies are reasonable on the lesson of ukrainian and literature in general educational establishment.

Key words: of informatively-communication technologies informative to the competence, personality of studying.

УДК 37.013

Д.О. ФЕДОРЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито проблему формування екологічної свідомості учнівської молоді та суть поняття "педагогічні технології", проаналізовано компоненти педагогічних технологій і сукупність методів, необхідних для виховання екологічної свідомості особистості.

Ключові слова: педагогічні технології, свідомість, екологічна свідомість.

Аналіз екологічної ситуації на нашій планеті свідчить про те, що нинішня криза охопила сфери мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Глобальне знищення природи – це лише побічний результат згубної діяльності суспільства. Сутність сучасної екологічної кризи полягає не лише у відокремленні людини від природи і в конфлікті з нею, а в нашому нерозумінні або впертому небажанні осягнути, що людство може вижити, лише усвідомлюючи себе невід'ємною частиною природи. Щоб навести лад у головах людей щодо розуміння проблем довкілля, законів існування та гармонійного розвитку людини у біосфері, необхідна чітка система відповідної освіти. Саме освіта, спираючись на культуру, формує основу духовності та моральності людини. Освічена особистість здатна зрозуміти сутність створеного людством, оцінити наслідки, вибрати варіанти виходу з несприятливої ситуації.

Особливості людської діяльності породжують сучасні кризи у відносинах людини та природи, враховуючи те, що саме вони створюють головні передумови для реформування освітньої галузі. Діяльність суспільства має свідомий, доцільний характер, і її особливості зумовлені значною мірою специфічними рисами свідомості.

Свідомість – вища властива людині форма узагальненого відображення об'єктивних стійких властивостей і закономірностей навколишнього світу, формування у людини внутрішньої моделі зовнішнього світу, внаслідок чого досягається пізнання та перетворення навколишньої дійсності.

Проте для розуміння складності та багатовимірності цього феномену корисно навести й інші його тлумачення.

Свідомість – це людська здатність до відтворення дійсності в мисленні, психічна діяльність з відображення дійсності.

Свідомість – це стан людини при повному розумі та пам'яті, здатність усвідомлювати свої вчинки.

Свідомість – це думки, почуття, розуміння чого-небудь.

Свідомість є здатністю розбиратися в оточенні, відповідально ставитися до того, що відбувається. Це визначення характеризує свідомість як критерій адекватності поведінки і як деяку стійкість властивих людині здібностей [1].

Поряд із традиційними формами суспільної свідомості (релігійною, моральною, естетичною, філософською, правовою, політичною та науковою) виділяють також і таку її сучасну форму, як екологічна свідомість.

Феномен екологічного знання у молоді виникає як результат потреб у суспільстві змінювати оточення з метою збереження та розвитку органічної єдності між суспільством і природою [2].

Однією з головних умов успішного та результативного екологічного виховання учнівської молоді є необхідність використання в комплексному підході педагогічних технологій для формування екологічної свідомості учнів.

Засоби вирішення проблеми формування екологічної свідомості у суспільстві учнівської молоді необхідно шукати в ідеях, що були представлені у працях вітчизняних учених.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ етичного виховання, яке містило елементи екологічної освіти і виховання, зробили видатні педагоги Я.А. Коменський, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.

Теоретико-методологічні основи формування екологічного суспільства закладені в працях В.У. Вернадського, М.М. Моїсеєва, А.Д. Урсуля.

Соціально-педагогічний аналіз проблем відносин людини з навколишнім середовищем здійснено такими авторами, як: Г.О. Бачинський, В.Р. Бганда-Церера, Б.М. Бессонов, А. М. Єрмоленко, М.М. Кисельов, В.В. Лисенкова, В.О. Лозовий, В.О. Лось, В. Хесле. Проблему екологічної свідомості розглянуто також у рамках екологічної психології (В.О. Скребець) [2].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати педагогічні технології у формуванні екологічної свідомості учнівської молоді.

У 70-ті рр. журнал “Советская педагогика” неодноразово публікував статті з проблем педагогічної технології. Це праці Т.А. Ільїної, А.І. Космодемянської, М.В. Кларина, І.Я. Лернера.

У цей час у вітчизняну педагогічну науку й освіту міцно ввійшло поняття “педагогічна технологія” (“освітня технологія”). У його розумінні та вживанні існують великі розбіжності серед учених і практиків.

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу.

В освітній практиці поняття “педагогічна технологія” використовується на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

1. Загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) педагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у цьому регіоні, навчальному закладі, на певному етапі навчання. Тут педагогічна технологія розглядається як синонім педагогічної системи: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб’єктів і об’єктів процесу.

2. Спеціальнометодична (предметна) педагогічна технологія (“спеціальна методика”) – сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання та виховання в рамках одного предмета, класу, май-

стерні вчителя (методика викладання предметів, методика компенсувального навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

3. Локальна педагогічна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо).

Існуючі на сьогодні педагогічні технології відрізняються одна від одної принципами, особливостями засобів і способів організації навчального матеріалу та навчального процесу, а також акцентом на певні компоненти методичної системи навчання. Виділимо основні з них.

Предметно-орієнтовані технології – побудовані на основі дидактичного вдосконалення і реконструювання навчального матеріалу. У модульно-рейтинговій технології основний акцент зроблено на види та структурі модульних програм (укрупнення блоків теоретичного матеріалу із поступовим перетворенням циклів пізнання в цикли діяльності), рейтингові шкали оцінювання засвоєння. У технологіях “Екологія і діалектика” і “Діалог культур” – на переконструювання змісту освіти в напрямах діалектизації, культорологізації й інтеграції.

У технологіях диференційованого навчання і пов’язаних із ним групових технологій основний акцент зроблено на диференціації постановки цілей навчання, на груповому навчанні і його різних формах, що забезпечують спеціалізацію навчального процесу для різних груп учнів.

У технологіях розвивального навчання дитині відводиться роль самостійного суб’єкта, який взаємодіє з навколишнім середовищем. Ця взаємодія включає всі етапи діяльності, кожний з яких робить свій специфічний внесок у розвиток особистості. Важливим при цьому є мотиваційний етап, за способом організації якого виділяються підгрупи технологій розвивального навчання, що спираються на пізнавальний інтерес, індивідуальний досвід особистості, творчі потреби, потреби самовдосконалення. До цієї самої групи можна віднести так звані природовідповідні технології (виховання грамотності, саморозвитку) – їхня основна ідея полягає в опорі на закладені в дитині сили розвитку, що можуть не реалізуватися, якщо не буде підготовленого середовища, і при створенні цього середовища необхідно враховувати, насамперед, сенситивність – найвищу сприйнятливість до тих або інших зовнішніх явищ.

У технологіях, заснованих на колективному способі навчання, воно здійснюється шляхом спілкування в динамічних парах, коли кожний учить кожного, особлива увага звертається на варіанти організації робочих місць учнів і використання при цьому засобів навчання.

До педагогічних технологій на основі особистісної орієнтації навчального процесу відносять технологію розвивального навчання, педагогіку співробітництва, технологію індивідуалізації навчання; на основі активізації й інтенсифікації діяльності учнів – ігрові технології, проблемне навчан-

ня, програмоване навчання, використання схемних і знакових моделей навчального матеріалу, комп'ютерні (нові інформаційні) технології. Останні з використанням для пред'явлення інформації мов програмування транслюють її на машинну мову [3].

Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А. Коменський. Він виділив вміння правильно визначати мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як: А. Дистервег, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой та ін.

У практиці виховання екологічної свідомості особистості С.Д. Дерябо, В.О. Ясвін пропонують використовувати такі методи: екологічної лабілізації, (від лат. labiliz – нестійкість) – недоцільності традиційних технологій екологічної діяльності; екологічних асоціацій (від лат. associatio – поєднання) – встановлення зв'язку між природними образами; художньої репрезентації природних об'єктів (від англ. reprezentation – представляти) – відображення природних об'єктів у творах мистецтва; екологічної ідентифікації (від лат. identificare – ототожнення) – порівняння людини з певним природним об'єктом; екологічних експектацій (від англ. expectation – чекання) – психологічного навіювання на зустріч із природою; екологічної емпатії (від грец. empatheia – співчуття) – співчуття природному об'єктові; екологічної рефлексії (від лат. reflexio – відбиття) – погляд на свої екологічні дії збоку; екологічної ритуалізації (від англ. ritual – обряд) – організації екологічних обрядів; екологічної турботи [3].

Процес становлення екологічної свідомості учнівської молоді надзвичайно складний і проходить у декілька етапів, коли процеси сприйняття, переживання та поведінки дитини функціонально інтегруються у психічні стани, а ті, відповідно, перетворюються у структурні компоненти свідомості. Цей процес тривалий у часі, залежить від багатьох чинників. Тому виникає необхідність у визначенні комплексу педагогічних умов, які забезпечують процес ефективного формування екологічної свідомості учнів. Головною умовою є підпорядкування досліджуваного процесу меті особистісного розвитку вихованців, що включає задоволення інтелектуальних, творчих, художньо-естетичних, морально-психологічних, гігієнічних потреб особистості, забезпечення відповідного ним доцільного стилю діяльності та поведінки у довкіллі. До супідрядних педагогічних умов ми відносимо такі:

– відповідність процесу формування екологічної свідомості віковим психологічним особливостям розвитку особистості учнів;

– стимулювання розвитку суб'єктивного ставлення молоді до природи через актуалізацію ціннісного змісту екологічних знань та ціннісних орієнтацій у природоохоронній, дослідницькій та пізнавальній діяльності учнів у довкіллі;

– створення екологічно розвивального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі, яке сприяє розвитку емоційно-ціннісної

сфери особистості, формуванню позитивної мотивації до екологічно правильної поведінки і діяльності у довкіллі.

Висновки. Аналізуючи теоретичний аспект формування екологічної свідомості в учнівської молоді за допомогою педагогічних технологій, можна зробити висновок, що специфіка педагогічної технології полягає в тому, що побудований на її основі педагогічний процес повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Друга характерна риса технології полягає в структуруванні (алгоритмізації) процесу взаємодії викладача й учнів.

Таким чином, педагогічна технологія є тим педагогічним феноменом, що зосереджує в собі можливість вирішення багатьох завдань, а найбільш суттєве – може допомогти в особистісному вдосконаленні самої особистості, формуванні в неї таких якостей, як: толерантність, щирість, креативність.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 373 с.

2. Кацинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі / Л.Л. Кацинська. – Рівне, 1999. – 245 с.

3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук. – К., 2000. – 368 с.

4. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г.П. Пустовіт. – К. ; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

Федоренко Д.А. Педагогические технологии в формировании экологического сознания школьников

В статье раскрыты проблемы формирования экологического сознания школьников и суть понятия “педагогические технологии”; проанализированы компоненты педагогических технологий и совокупность методов, необходимых для воспитания экологического сознания личности.

Ключевые слова: педагогические технологии, сознание, экологическое сознание.

Fedorenko D. Educational technology in the formation of ecological consciousness of students

In the article the problems of formation of ecological consciousness of students. Essence concept of educational technology. Analyzed the components of educational technology. Analyzed a set of methods needed for the education of environmental consciousness of the individual.

Key words: educational technology, consciousness, environmental consciousness.

УДК 37.013

Д.О. ЧЕРНИШОВ

МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ

У статті обґрунтовано механізм реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Ключові слова: виховна діяльність, технологія, сучасний загальноосвітній навчальний заклад, регіональний вимір, педагог-вихователь, професійна діяльність, модель технології, механізм реалізації.

Обраний нами механізм є частиною загальнодержавного механізму реалізації національної системи виховання, який діє як на рівні країни в цілому, так і на рівні регіону, області, міста, району, а також на рівні структур виробництва, організацій, закладів. Існуюча джерельна база із цієї проблеми представлена різноманітними публікаціями, серед яких дослідження О. Газмана, І. Зимньої, А. Леонтьєва, В. Петровського, О. Сафонової, В. Серикова В. Слободженка та ін. Але спеціального дослідження механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру не було.

Мета статті – висвітлення механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Обраний нами механізм є соціально-педагогічним, у якому відображаються причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного соціально-педагогічного процесу. Отже, у нашому випадку наявна множина окремих соціальних і педагогічних механізмів, які діють на різних рівнях територіальних та організаційних структур регіонального соціуму.

Таким чином, під механізмом ми розуміємо як соціальні, так і педагогічні організації або постаті у них, які в цілому забезпечують реалізацію моделі технології виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіонального виміру. Ми визначаємо дві ознаки такого механізму. Перша з них складається з людей, які спеціально займаються управлінням (розробляють нормативно-правові документи, матеріали, забезпечують їх використання й охороняють їх від порушень). Друга являє собою складну систему соціальних і педагогічних органів та установ, які перебувають у тісній взаємодії при виконанні своїх безпосередніх функцій, пов'язаних із реалізаціями національної системи виховання на рівні певного регіону.

Визначення сутності й ознак механізму моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру спонукало нас до використання ідеї співвідношення загального та окремого, а також ідеї головного ланцюга у будь-якій системі. Щодо першої ідеї філософи стверджують, що якщо ми розпочнемо вирішення конкретних проблем, але не визначимось із позицією стосовно більш загальних проблем, то ми постійно будемо стикатися із загальними проблемами, і це буде суттєво заважати розв'язанню конкретних проблем.

У нашому дослідженні мова йде про технологію навчально-виховного процесу сучасного загальноосвітнього навчального закладу, але у рамках регіонального виміру. Тому доцільно вирішення проблем окремих технологій окремих загальноосвітніх навчальних закладів починати з визначення загально-регіональної стратегії в цьому питанні. Ось чому загальна логіка механізму реалізації обраної нами моделі полягає у визначенні концептуальних основ такої загальнорегіональної стратегії. І ось чому до складу офіційних структур органів і постатей входять не тільки загальноосвітні навчальні заклади, їх керівники та працівники, а й вищі регіональні соціальні та педагогічні органи, організації, посадові особи вищого рангу. Використання їх наукового, управлінського, методичного потенціалів дає змогу більш професійно виконувати завдання не тільки розробки та формування загальнорегіональної стратегії, а і її практичної реалізації.

Друга ідея – щодо "головного ланцюга" – вказує на необхідність визначення найважливішого компонента системи, який здатний виконувати системоутворювальну і вирішальну функції та забезпечувати тим самим результативне функціонування системи взагалі. Таким "головним ланцюгом" у нашому випадку повинна стати школа як центр тотальної інтеграції виховних потенціалів усіх суб'єктів регіонального середовища.

На перший погляд, ми маємо справу з явною суперечністю розробленого нами механізму, коли загальнорегіональну стратегію розробляють одні, а вирішальна роль і виконання покладається на інших. Але це не так, оскільки мова йде про різні рівні механізму – стратегічний і тактичний, а також про наявність у кожному з них "головних ланцюгів" різного призначення. Раніше ми вказували, що в обраному соціально-педагогічному механізмі має право бути певна множина окремих механізмів різних рівнів та призначення. Ось чому процес функціонування механізму реалізації моделі складається з такої сукупності дій: здійснення соціальної діагностики виховного середовища регіону, визначення викликів регіонального середовища до соціалізованості випускників шкіл, розробка загальнонаціональної стратегії вирішення цих викликів, розробка стратегічних і тактичних заходів щодо практичної реалізації регіональної програми дій та організація самого практичного етапу реалізації.

Звідси ми бачимо, що важливою складовою механізму реалізації моделі є організаційно-методичне забезпечення як на рівні регіону взагалі, так і у кожному місті та районі зокрема. Перш за все, таке організаційно-методичне забезпечення буде досить різноманітним за формами та методами, але подібне за суттю. Для таких промислових регіонів, як Донецький, Харківський, Дніпропетровський тощо, де розміри, обороти та чисельність зумовлюють значні обсяги роботи цільового характеру, бажано мати розвинуту систему організаційно-методичного забезпечення роботи з вирішення проблем виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів саме в умовах регіону. *По-перше*, в усіх представницьких і виконавчих органах державної влади визначатимуть структури організацій або посадових осіб, які безпосередньо будуть відповідати за здійснення заходів щодо розробки регіональної стратегії й тактики виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіонального виміру. В обласних, міських і районних радах – це постійні комісії з питань освіти, молодіжної політики, родини, фізичної культури та спорту. На рі-

вні виконавчої влади (обласна та районні адміністрації, мерії міст) – це заступники голів і підлеглі їм відповідні структури, які курують питання виховання, освіти, молодіжної політики. Ці органи та посадові особи ініціюють або беруть безпосередню участь у закріпленні необхідних функцій структурних підрозділів і працівників, порядок взаємодії між ними, виділяють необхідні матеріальні та фінансові ресурси, а також проводять інші необхідні заходи. *По-друге*, обласні, міські та районні органи державної влади й управління при прийнятті нормативних актів зобов'язані співвіднести ці рішення та документи із загальнорегіональними пріоритетними орієнтирами щодо організації національного виховання як на рівні регіону в цілому, так і на рівні певного загальноосвітнього навчального закладу. Або розробляють і ухвалюють цільові документи, рішення, постанови, які безпосередньо стосуються проблем технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. *По-третє*, систематично, але не рідше ніж 1–2 рази на рік розглядаються перебіг і результати реалізації запланованих дій та заходів на засіданнях обласних, міських, районних рад, відповідних адміністрацій тощо.

Аналогічна робота здійснюється й на рівні підприємств, організацій, відомств, навчально-виховних дитячих і молодіжних та інших закладів. Ця робота здійснюється і шляхом виконання рішень вищих органів влади та організацій, а також за власною ініціативою. Загальна логіка механізму реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру подана на рис. 1.

При моделюванні механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіонального виміру ми вважаємо за доцільне виходити з того, що такий механізм є явищем надзвичайно мінливим у часі. Також потрібно враховувати чинники, які впливають на ефективність функціонування регіонального виховного середовища. Найважливіші з них такі: а) загальнодержавна стратегія у справі національного виховання школярів під час їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; б) чинники, що мають специфічний вплив на технологію виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів саме в регіоні (демографічна ситуація, мережа загальноосвітніх навчальних закладів та інших навчально-виховних закладів, регіональні традиції щодо проблем виховання взагалі та підростаючого покоління зокрема, фінансово-економічні та культурні можливості регіону); в) організаційні, кадрові та фінансові чинники (створення й діяльність органів представницької та державної влади з питань виховної роботи; увага й особистісна моральна відповідальність керівництва області, мість, районів, а також знакових регіональних постатей за стан справ у вихованні учнівської молоді; наявність педагогічних, соціальних, психологічних та інших кадрів, здатних на професійному рівні вирішувати проблеми виховної роботи в умовах регіону; створення інфраструктури дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, досудових, розвивальних, рекреаційних закладів для підростаючого покоління; фінансове та матеріально-технічне забезпечення виховної роботи в регіоні); г) активна участь громадськості та самих учнів у вирішенні виховних проблем (створення громадських організацій дорослих та дітей, наявність об'єднань, рухів, комітетів тощо); д) науково-методичне забезпечення регіональної системи підтримки виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону.

Крім цього, механізм реалізації моделі виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіонального виміру мав би формуватися, виходячи з кількох принципово важливих положень.

Залежно від специфіки умов у певний період часу в конкретному регіоні, конкретному місті, районі, селищі робиться акцент на загальнонаціональних, державних програмах, законодавчих актах, інформаційних документах чи вводяться додаткові нормативні документи, обласні, місцеві програми, заходи, що не суперечать загальнодержавним і є важливими (уточнювальними, доповнювальними, ініціювальними, випереджальними) для школярів певної місцевості.

У рамках механізму реалізації моделі технології виховної діяльності ЗНЗ нами була запропонована загальна логіка інтеграції та реалізації наявних виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального середовища. Відповідно до цієї логіки укладалися різноманітні програми інтеграції або соціального партнерства.

Нами була встановлена вирішальна роль саме наявності регіональної стратегії та відповідної їй програми дій, активної позиції школи як центру тотальної інтеграції виховних можливостей суб'єктів виховного середовища. У такому разі результат був як мінімум прогнозований.

Тому у рамках запропонованого нами механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу як структурної складової механізму було відпрацьовано перетворення звичайної школи у школу відкритого типу, створення можливостей для виконання функцій центру тотальної інтеграції виховних можливостей суб'єктів регіонального виховного середовища. Під час перетворення забезпечувалась тісніша взаємодія школи та шкільного мікрорайону (або територіальної громади). Таким чином, на практичному рівні відпрацьовується алгоритм механізму інтеграційної взаємодії суб'єктів регіонального середовища при пріоритетному становищі саме школи (рис. 2).

Як суб'єкти відкритого виховного середовища "школи відкритого типу" були задіяні педагогічний колектив, батьки школярів, посадові особи місцевого самоврядування та представники органів самоорганізації населення.

Такий підхід дав можливість досягти таких проміжних результатів, як створення соціально регіонально орієнтованого середовища школи та педагогізації територіальної громади (педагогічне орієнтування, насичення виховним потенціалом місця проживання), що згодом забезпечувало підвищення ефективності соціалізації школярів. Завдяки такому підходу запропонований нами механізм реалізації моделі технології виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів набував ознак прогнозованості, керованості, високої практичної спрямованості та результативності.

Окремо слід сказати про критерії функціонування механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. При розробці критеріїв ми спиралися на критеріальну систему, розроблену С. Савченко для визна-

чення ефективності регіонального освітнього простору щодо соціалізації студентської молоді. Дослідник ці критерії визначає як супутні, прояв (вплив) яких здійснюється не прямо, а опосередковано через систему взаємозв'язків і відносин, що функціонують в освітньому просторі регіону. Самі по собі вони не визначають спрямованість та результативність соціалізації, але можуть каталізувати чи, навпаки, загальмувати ці процеси.

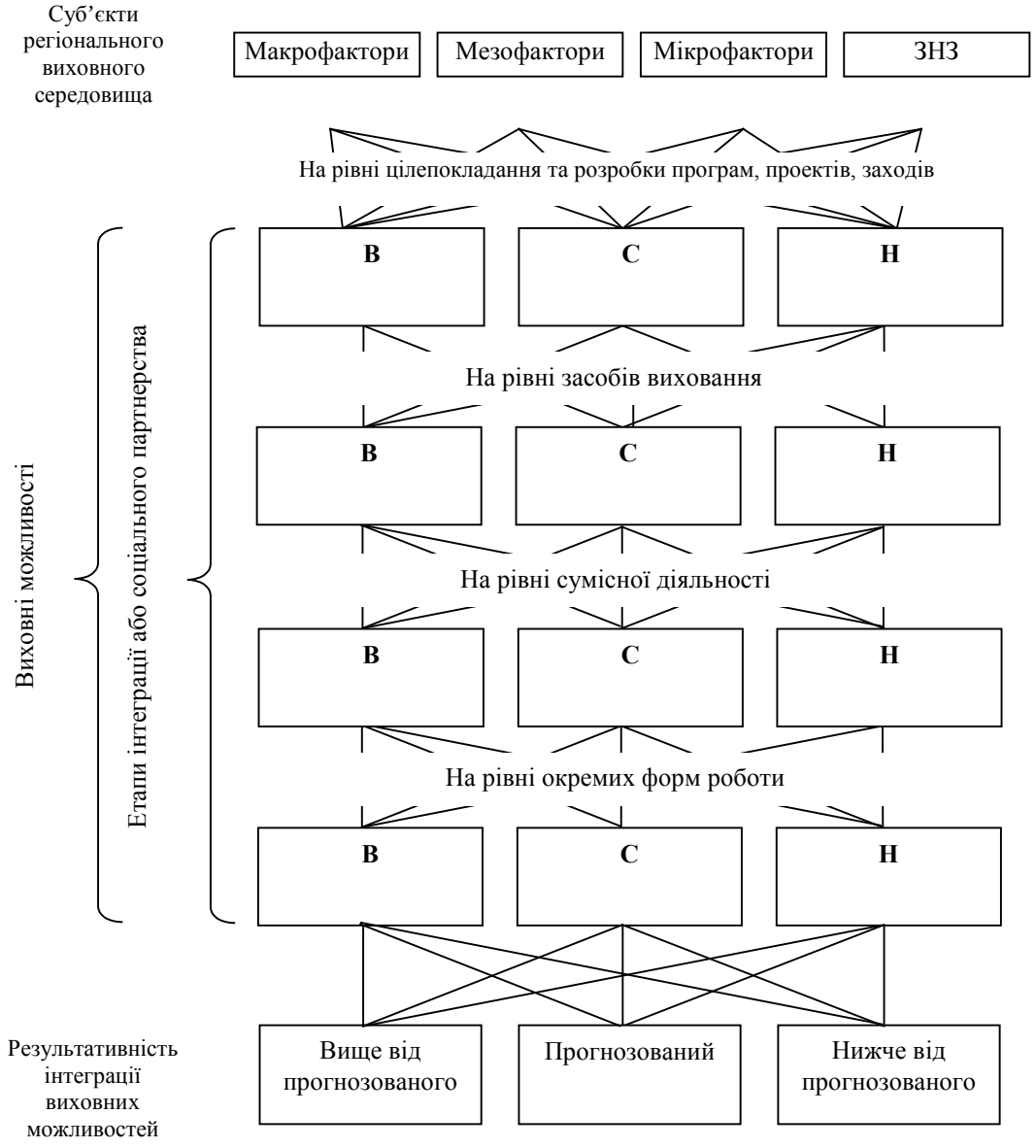

Рис. 2. Загальна логіка інтеграції та реалізації наявних виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального середовища

З подібною проблемою зіткнулися і ми, при цьому специфіка нашого дослідження, його прикладна спрямованість, орієнтація на освітньо-виховний простір регіону дали змогу адаптувати запропоновану С. Савченко систему критеріїв оцінювання ефективності механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчаль-

ного закладу в умовах регіонального виміру. Усі критерії поєднані нами у дві великі групи:

1. Критерії, що визначають рівень соціально-педагогічних можливостей щодо формування морально-цільового ставлення до соціалізації школярів сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

2. Критерії, що визначають рівень соціально-педагогічних можливостей щодо формування морально-вольового ставлення до соціалізації школярів конкретним загальноосвітнім навчальним закладом.

До першої групи критеріїв ми відносимо такі:

1. Доступність для школярів можливостей регіонального виховного середовища щодо соціалізації:

– можливість отримання інформації (за широким спектром – правовим, медичним, педагогічним, психологічним, економічним тощо) щодо викликів регіону стосовно якості соціалізованості випускників загальноосвітніх навчальних закладів;

– наявність у традиціях регіонального виховного середовища досвіду формування у школярів морально-ціннісного ставлення до соціалізації;

– можливість допрофільного та профільного навчання, а також допрофесійної підготовки школярів з урахуванням регіонального ринку професій, соціально-економічної специфіки регіону;

– можливість безкоштовно отримати професійні консультації, освіту, професійну підготовку відповідно до особистісних якостей, нахилів і потреб;

– різноманітність, гнучкість і мобільність системи навчання, виховання та професійної підготовки.

2. Демократичність системи соціалізації школярів у регіоні:

– можливість громадськості, батьків, соціально-економічного сектору регіону впливати на технологію виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо соціалізації школярів;

– залучення громадськості, представників соціально-економічного сектору, представників представницької та державної влади щодо управління регіональною системою соціалізації школярів;

– відкритість регіональної системи соціалізації школярів;

– гласність під час обговорення проблем технології виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів і проблем соціалізації школярів;

– залучення школярів до керівництва регіональною системою соціалізації учнів.

3. Взаємозв’язок регіональної виховної системи із загальнонаціональною системою національного виховання:

– виконання державних нормативно-правових документів із питань національного виховання та соціалізації школярів;

– прояв ініціативи у розробці регіональної нормативно-правової бази виховної роботи зі школярами, забезпечення її відповідності національним критеріям;

– використання національних традицій соціалізації школярів, їх адаптація до умов регіону.

4. Кадрове забезпечення регіональної системи виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів щодо соціалізації школярів:

– співвідношення кількості соціальних і педагогічних кадрів, які мають відповідну підготовку з проблеми соціалізації школярів під час виховної діяльності з обсягом роботи цього напряму;

– наявність умов для підвищення кваліфікації та підготовки кадрів до організації виховної роботи з питань соціалізації школярів.

5. Наявність у регіоні розвинутої структури дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів, рекреаційних та інших закладів для навчання, виховання та соціалізації школярів:

– наявність мережі відповідних загальноосвітніх навчальних закладів, їх відповідність викликам регіону;

– наявність мережі шкіл із різними напрямами профільного навчання, яка відповідає соціально-економічним особливостям регіону;

– наявність мережі закладів додаткової освіти та позашкільних навчальних закладів;

– регулярне проведення заходів, акцій, свят, вечорів з проблем виховання і соціалізації школярів;

– наявність сумісної роботи органів управління освіти, молодіжної політики, культури, фізичної культури тощо.

Другу групу критеріїв становлять:

1. Зміст навчально-виховного процесу сучасного загальноосвітнього навчального закладу:

– діяльність загальноосвітнього навчального закладу як школи відкритого попиту з функціями центру тотальної інтеграції виховного потенціалу всіх суб’єктів регіонального виховного середовища;

– наявність у загальноосвітньому навчальному закладі цільової моделі технології виховної діяльності у вигляді чітко фіксованої концепції;

– наявність у загальноосвітньому навчальному закладі оригінальних традицій використання технології виховної діяльності школярів;

– посилена краєзнавча (регіональна) спрямованість навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі;

– наявність позакласної та позашкільної роботи на умовах інтеграції усіх факторів регіонального виховного середовища;

– наявність у загальноосвітньому навчальному закладі здорової, доброзичливої психоемоційної атмосфери;

– задоволеність школярів і їх батьків організацією та результатами соціалізації учнів з урахуванням регіональних викликів.

1. Кадрове забезпечення системи навчально-виховної роботи та соціалізації у загальноосвітньому навчальному закладі:

– наявність кадрів відповідної підготовки;

– намагання педагогів-вихователів використовувати технологію виховної діяльності, яка спрямована на формування морально-ціннісного ставлення до соціалізації;

– наявність у загальноосвітньому навчальному закладі системи відповідного методичного забезпечення;

– наявність у загальноосвітньому навчальному закладі системи навчання і методичного супроводу процесу інтеграції та соціального партнерства всіх суб'єктів регіонального виховного середовища;

– наявність системи соціально-педагогічного супроводу роботи педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу у школі як у центрі тотальної інтеграції виховних можливостей усіх об'єктів регіонального виховного середовища;

– гнучкість і різноманітність роботи з питань соціалізації школярів з урахуванням регіонального виміру.

Як бачимо, механізм реалізації моделі регіональної технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру являє собою складний і надзвичайно мобільний організм, чутливий до змін у державній політиці у галузі освіти, національного виховання, соціально-економічного розвитку, а також до змін регіональних умов, регіональних ініціатив, творчого пошуку. Разом із тим, механізм відкритий до змін і доповнень відповідно до вимог часу.

На підставі вищезазначеного ми маємо зробити такі ***висновки***:

1. Ефективність механізму реалізації моделі технології виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів забезпечує загальнорегіональна стратегія організації виховання у регіональному середовищі.

2. Механізм реалізації моделі включає структуру управління нею із залученням органів і постатей представницьких та державних організацій, а також громадських об'єднань, рухів, комітетів тощо.

3. Головною ланкою механізму є загальноосвітній навчальний заклад як школа відкритого типу із функціями центру тотальної інтеграції та соціального партнерства.

4. Механізм реалізації моделі має враховувати її структурованість, сектори, напрями діяльності, рівні здійснення (обласний, міський, районний, загальноосвітній навчальні заклади).

5. Етапи механізму реалізації моделі складаються з такої сукупності дій: здійснення соціально-педагогічної діагностики виховних можливостей суб'єктів регіонального виховного середовища; виявлення мети та пріоритетних напрямів виховної діяльності щодо соціалізації школярів з урахуванням регіональних викликів; розробка системи стратегічних і тактичних дій; організація практичної реалізації моделі виховної

діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів в умовах регіонального виміру; аналіз результатів і корекція.

6. Критерії ефективності механізму реалізації моделі складаються з двох груп, які дають змогу виявити можливості на двох рівнях – регіону взагалі й окремого загальноосвітнього навчального закладу зокрема.

Список використаноїлітератури

1. Бех І. У дітей треба виховувати пристрасть духовності / І. Бех // "Освіта України". – 2011. – № 27–28. – 11 квітня. – С. 14.

2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 487с .

3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособ. / А.В. Мудрик. – М. : Пед. общ. России, 2001. – 320 с.

4. Савченко О.Я. Навчально-виховнесередовище для учнів. Особистісно орієнтоване спілкування // Навчання і вихованняучнів 3 класу. – К. : Початкова школа, 2004. – С. 6–19.

5. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

6. Харченко С.Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дис. … д-ра пед. наук / С.Я. Харченко. – М., 1993. – 334 с.

Чернышов Д.О. Механизм реализации модели типологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального измерения

В статье обоснован механизм реализации модели технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального измерения.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, технология, современное общеобразовательное учебное заведение, региональное измерение, педагог-воспитатель, профессиональная деятельность, модель технологии, механизм реализации.

Chernyshov D. Mechanism of the realization of the model of the educational activity's technology of a modern educational establishment under the conditions of the regional measurement

The article deals with the mechanism of the realization of the model of the educational activity's technology of a modern educational establishment under the conditions of the regional measurement.

Key words: an educational activity, a technology, a modern educational establishment, the regional measurement, a teacher-tutor, a professional work, the model of the technology, the mechanism of the realization.

УДК 378.091.33-027.22:001.895

О.В. АНТОНОВСЬКИЙ

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність педагогічної практики, виявлено можливості діагностики у процесі творчої самореалізації студентів протягом педпрактики, показано реальну діяльність учителів-методистів у розвитку ціннісного ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна практика, педагогічна діяльність, інноваційна діяльність, аксіологічна орієнтації.

Освіта – це не тільки традиційне виховання і навчання, а й процес дорослішання, самовизначення, розвитку та саморозвитку особистості й індивідуальності. Педагогічна освіта – це набуття певного образу в процесі діяльності. Загальний процес інноваційних змін в освіті поставив на порядок денний питання про необхідність внесення коректив у зміст вишівської підготовки вчителя, концепційних основ педагогічної практики, адже їй відводиться особлива роль у загальній системі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки загальновідомо, що найбільш успішне формування особистості фахівця проходить в діяльності, яка наближена за своїми умовами до його майбутньої професії. Педагогічна практика створює найбільш сприятливі можливості для розвитку педагогічних умінь і здібностей студента, для формування його професійних навичок, залучення його інноваційної діяльності, для формування особистісної позиції, сприяє самоактуалізації.

Мета статті – розкрити сутність педагогічної практики як прообразу майбутньої педагогічної діяльності та значення діагностичної процедури в межах дослідження; виявити можливості діагностики у процесі творчої самореалізації студентів протягом педагогічної практики; показати реальну діяльність учителів-методистів у розвитку ціннісного ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності; розглянути зміст діагностичного аспекту технології становлення та сутність педпрактики як способу самовираження, творчої самореалізації студентів; означити входження студентів у зміст інноваційної діяльності в школах м. Мелітополь та Мелітопольського району.

Будь-яка діяльність являє собою особистісний процес, для якого характерна власна свобода й індивідуальна неповторність, можливість самовираження та самореалізації відповідно до інтересів і цінностей. Таким чином, саме перехід від зовнішнього до внутрішнього є провідною лінією реалізації потенційних можливостей педпрактики. Інноваційна стратегія освіти, оновлення його змісту створили унікальні можливості варіативності у залученні до діяльності. Ця варіативність виявляється у можливості

вибору студентами позиції, стилю, методики, підручників тощо. Педагогічна практика виконує стрижневу роль у формуванні ідейних переконань студентів, активних громадян незалежної держави і загальнорозвинутих педагогів-спеціалістів. Педагогіка визначає основні завдання педагогічної практики [3, с. 143–145]: поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів; формування і закріплення основних професійно-педагогічних умінь, навичок і кваліфікаційної характеристики спеціаліста; розвиток педагогічної свідомості та професійно значущих якостей особистості у майбутніх учителів; розвиток професійної культури; вироблення основ володіння педагогічними технологіями і педагогічною технікою; навчання методами вивчення аналізу педагогічного досвіду і застосування його у педагогічній діяльності; формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї; професійна орієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до педагогічної діяльності та до праці з дітьми; вироблення умінь здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до дітей; оволодіння методикою вивчення дітей і дитячого колективу; розвиток потреб у педагогічній самоосвіті та у постійному самовдосконаленні; професійна діагностика належності до вибраної професії; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи у різних видах шкіл, дошкільних закладах додаткової освіти, передового і нетрадиційного досвіду.

Педагогічна практика має свої функції, а саме: адаптаційну, освітню, виховну, розвивальну, діагностичну [8, с.178].

Адаптаційна функція практики виявляється в тому, що студент не тільки ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів і організаційної роботи в них, але й звикає до ритму педагогічного процесу, до дітей, починає орієнтуватися у системі внутрішньошкільних відносин і зв’язків.

Навчальна функція практики очевидна і не потребує значного пояснення. Одержані у процесі теоретичної підготовки знання перевіряються на практиці, тобто під час педагогічної діяльності студента-практиканта. Виробляються основні педагогічні уміння і навички, формується педагогічна свідомість, яка переходить з ідеальних уявлень у систему реальних установок і поглядів майбутніх учителів. Навчання майбутнього педагога, як і його професійне виховання, у процесі педагогічної практики здійснюється майже на кожному етапі: спостерігає студент урок чи будь-які інші позаурочні форми; спостерігає, як спілкується учитель з учнями у різних ситуаціях; сам задіяний у навчальній або виховній роботі; завжди присутній на аналізі учителів чи своїх однокурсників; інколи сам проводить аналіз чи самоаналіз своїх педагогічних починань. П. Блонський, здійснюючи підготовку вчителів та приділяючи велику увагу педагогічній практиці, виступав проти відвідування студентами відкритих уроків учителів-майстрів, вважаючи, що це стає зразком і обмежує творчий пошук майбутніх педагогів [2].

Виховна функція педагогічної практики, на жаль, досі належним чином не оцінюється. Виховний потенціал педпрактики (як у позитивному, так і в негативному значенні) важко визначити. Дуже важливо при організації практики враховувати, що ступінь її ефективності збільшиться, якщо студенти будуть працювати у класах тільки в учителів – майстрів своєї справи, як за якістю і результатами роботи, так і за особистісними характеристиками. У тісному взаємозв'язку з попередніми функціями є розвивальна функція. Під час практичних занять формуються й розвиваються педагогічні здібності студента-практиканта, виробляються компенсаційні уміння, у випадку якщо якісь педагогічні здібності у майбутнього педагога розвинуті слабше. В цей час студент розвивається як у особистісному, так і у професійному плані. Він привчає себе думати й діяти як педагог, а не просто орієнтуватися на здоровий глузд та життєвий досвід.

Діагностична функція практики є однією з найважливіших. Тільки під час практики студент може оцінити власний стан у спілкуванні з дітьми, учителями, дирекцією, батьками. У педагогічній діяльності виявляються особистісні та професійні якості майбутніх учителів. Якщо студент нехтує практикою, безвідповідально ставиться до зустрічей із дітьми, потребує постійного контролю, то можна говорити про професійну непридатність. У процесі навчально-виховної діяльності виявляються сильні та слабкі сторони майбутнього вчителя, над якими потрібно ще працювати. Але не варто абсолютизувати діагностичні можливості практики, зазначає Л. Манчуленко, бо все-таки педагогічна практика має навчальний характер, і студент, не відчуваючи всієї відповідальності та самостійності, робить помилки [6, с. 136–137]. Педагогічна діяльність – це складна і багатофакторна діяльність взаємодії особистості вчителя і особистості учня, яка зумовлена необхідністю відтворення соціально-проблемного досвіду в особистості людини. У педагогічній діяльності взаємодіють особистість учителя і особистість вихованця, їх особистісні якості, мета і завдання суспільства, діяльність учителя і діяльність учня, процес навчання і процес виховання. Педагогічна діяльність має свої особливості. Перш за все, як слушно зауважував ще в 20-х рр. XX ст. А. Макаренко, мету педагогічної діяльності визначає суспільство і її треба "не встановлювати умоглядно, а знаходити у вимогах суспільства в цей час" [5, с. 137]. Така діяльність має узагальнений характер, тому педагогічна діяльність окремого вчителя трансформується у конкретно-індивідуальну установку, яка реалізується згодом ним на практиці.

Однією з найбільш вагомих особливостей педагогічної діяльності є наявність об'єкта діяльності. Будь-яка діяльність вимагає наявності суб'єкта діяльності – того, хто діє, й об'єкта – того, на що спрямована дія суб'єкта. У педагогіці суб'єктом є вчитель (вихователь), а об'єктом – учень (студент, вихованець). У педагогічній діяльності кожного викладача важливим елементом є здатність до інноваційної діяльності. Що стосується підготовки майбутніх учителів до роботи в інноваційних освітніх закладах, в тому числі до їх власної інноваційної діяльності, то досить часто вона об-

межується орієнтацією студентів на творчий підхід до передового педагогічного досвіду, формування аксіологічного ставлення до педагогічної теорії. Наш досвід дає змогу говорити про те, що такий підхід приводить до часткової участі в інноваційних процесах, тоді як учитель повинен безпосередньо працювати над створенням самих ідей. Думка про необхідність реалізації вчителем функції шкільного працівника і вченого, що дало б йому змогу самому знаходити проблему, пропонувати нові ідеї, розробляти методи, які б змінювали результат, ми знаходимо у висловлюваннях П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Г. Ільяхінська визначає термін "інноваційна діяльність" як "процес створення, поширення і застосування технологій, які мають у собі науково-дослідницьку новизну і задовольняють нові суспільні потреби" [6, с. 139]. В. Химинець дає таке тлумачення педагогічної інновації (нововведення): сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на розв'язання актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти; цілісна теоретична, технологічна і методологічна концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології, програми тощо) [7, с. 16]. О. Найн розуміє під інновацією "принципово нове утворення, яке суттєво змінює технологію навчання чи процес управління освітою" [7, с. 29].

Отже, ми розуміємо під інноваційною діяльністю форму творчої педагогічної діяльності, зміст якої складає її вивчення та створення, розповсюдження і виконання принципово нових утворень, які змінюють технологію навчання й освіти, навіть тип освітнього закладу. Розглядаємо інновації як такі зміни, які зберігають позитивне в педагогічному досвіді та викорінюють недоліки з освітньої системи, переводячи її на новий рівень з покращеними умовами і результатами функціонування. Отже, якщо певна зміна і не має в собі абсолютно нової ідеї, то у певній педагогічній ситуації набуває особливого значення для навчально-виховного процесу, і таку дію можемо назвати інновацією. Це визначення може збігатися не тільки з авторами зовсім нових розробок, а й учителями, у нашому випадку – студентами, які творчо адаптували власну ідею до нових умов.

Поняття "підготовка до інноваційної діяльності" визначається як процес формування у студентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Про готовність до інноваційної педагогічної діяльності свідчать такі сформовані якості особистості: потреба у зміні (бажання і можливість розвивати свої інтереси й ідеї); позитивне ставлення до нововведень (гнучкість мислення); творча спрямованість особистості (здатність проектувати і моделювати нові ідеї у практичній діяльності). У визначенні головних компонентів готовності студентів до інноваційної діяльності у період педагогічної практики ми спираємось на такі принципи: принцип ціннісного ставлення студента до власної особистості; принцип орієнтації на особистісні творчі інтереси.

Необхідність спеціальної підготовки до інноваційної діяльності пов'язана з тим, що рівень володіння методологією проведення дослідницько-пошукових робіт, сформованих дослідницьких умінь у студентів – майбутніх учителів є надзвичайно низьким. Таким чином, виходячи з характеристик готовності і названих принципів можна визначити завдання підготовки студентів до інноваційної діяльності у період проходження педагогічної практики: 1) актуалізація знань про інноваційну діяльність у особистісному плані; 2) формування науково-педагогічної свідомості; 3) формування у студентів орієнтації на інноваційну діяльність на основі цілісного ставлення до педагогічної теорії; 4) формування дослідницьких, аналітичних, прогностичних умінь; 5) формування методичних і практичних умінь здійснення інноваційної діяльності; 6) залучення студентів на початкових етапах навчання до власного наукового пошуку. Інноваційна діяльність потребує єдності у реалізації поставлених завдань. Головним напрямом у підготовці майбутніх учителів повинна стати їх наукова підготовка, яка безпосередньо впливає на їхні майбутні професійні успіхи, а праця учителя у школі, у такому випадку, буде визначатись як наукова діяльність. У визначенні способів орієнтації студентів на інноваційну діяльність ми спирались на такі принципи організації педагогічної практики: фундаменталізація, інтеграція, гуманізація, індивідуалізація, врахування випереджального характеру педагогічної освіти.

Реалізація завдань підготовки студентів до інноваційної діяльності можлива у різноманітних формах навчально-виховного процесу у виші: залучення студентів у творчу діяльність на аудиторних заняттях; самостійна робота студентів у всіх її можливих проявах, причому з дослідницькими елементами; індивідуальні та групові консультації; педагогічна практика студентів. Отже, ефективна професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності неможлива без абсолютної взаємодії з спеціалістами, а такі можливості надає лише педагогічна практика студентів. Основним критерієм якості навчання у період педпрактики є готовність студента забезпечити самореалізацію педагогічної діяльності, тобто студент має володіти здібністю перебудовувати схеми своїх рішень під впливом нових умов. Саме під час педпрактики створюються умови, які сприяють успішній аксіологічній орієнтації студентів на інноваційний підхід до майбутньої педагогічної діяльності. Це стає можливим завдяки: ініціативній пошуковій діяльності студентів; створенню сприятливих умов для інтелектуального сприйняття нововведень; усвідомленню особистістю всіх цілей оволодіння новим; розширенню уявлень про нюанси нововведень і власних можливостей; ознайомлення й аналізу результатів педагогічної діяльності; підтримки ініціативи і новизни; зв'язку з особистісним досвідом.

Відкриття феномену творчої самореалізації студента, зазначає М. Окса, – це досить нова сторінка психолого-педагогічної науки, тому що майбутньому фахівцю під час навчання надається новий статус незалежності, з високим творчим потенціалом особистості, яка перш за все має спо-

діватися на власні внутрішні сили, розум, знання, енергію [8]. Аналіз наукової літератури свідчить, що серед існуючих підходів до вивчення процесу творчої самореалізації найбільш повно і якісно розроблені методики діагностики творчого потенціалу особистості, здатності до саморозвитку [1, с. 25], Я-концепції творчого розвитку [4, с. 509], контактності, емпатії, мотивації [9, с. 364] (В. Андреєв, Б. Басс, А. Мехрабіан та ін.). Ми виходили з положень про те, що розвиток і вдосконалення внутрішнього світу майбутнього педагога неможливе без процесів самопізнання, самооцінки, рівня, характеру, розвитку творчих здібностей та інших професійних і особистісних якостей.

Перед початком педагогічної практики студентів поділили на експериментальну й контрольну групи: ті студенти, які пішли на педпрактику в школи, що працюють в інноваційному режимі, ввійшли до експериментальної групи; інші студенти IV курсу природничо-географічного та хімікобіологічного напрямів увійшли до контрольної групи. Разом зі студентами експериментальної групи ми прагнули згідно із цілями експерименту організувати практику таким чином, щоб вона сприяла як їх залученню до інноваційної діяльності, так і самореалізації. Ми передбачали, що досягнення цієї мети можливе, якщо студенти будуть проходити педагогічну практику в школах інноваційного типу у вчителів-методистів, які працювали за альтернативними програмами. Таким чином, експериментальною базою нашого дослідження на цьому етапі була група студентів філологічного факультету як одного з перших факультетів, що прийняв нові концепційні основи педпрактики. Ми виділяємо три основних етапи педпрактики: підготовчий, практичний (діяльнісний), аналітичний.

Підготовчий етап включав не лише практичні та лабораторні заняття зі спеціальних дисциплін і методики. На цьому етапі на кафедрах створювався банк інноваційних технологій. Студенти займались створенням, накопиченням і систематизацією педагогічного і методичного матеріалу у вигляді педагогічних скарбничок, що викликало у них велике зацікавлення. Саме студенти відзначали важливість і необхідність цієї праці, оскільки, на їхню думку, вона не лише посилює зацікавленість до педагогічної діяльності, а й формує необхідні самоосвітні уміння і навички, стимулює педагогічне читання й пошукову працю. Практичний етап педпрактики включав чотири блоки: організаційний, психологічний, методичний, особистісний. Зупинимось більш докладно на кожному блоці.

Згідно з планом експерименту студенти були поділені за такими школами інноваційного типу: гімназії № 5, № 10 та № 19; педагогічний ліцей “Творчість”, навчально-виховний комплекс № 16. Педагогічна практика в школі інноваційного типу передбачає такі завдання: розвиток професійних якостей особистості майбутнього вчителя; формування професійних навичок і вмінь, необхідних для успішного здійснення навчально-виховної діяльності; засвоєння цінностей освіти через практичну діяльність; творчий підхід до педагогічної діяльності; залучення до інноваційної

діяльності через досвід праці вчителя, через його творчу майстерню; розвиток педагогічного і методичного мислення студентів як здібності застосовувати теоретичні знання для вирішення навчальних і виховних завдань в умовах школи інноваційного типу; розвиток уміння самостійно спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес в школі інноваційного типу; розвиток умінь самостійного планування як окремих уроків, так і серії уроків на основі вимог методики, педагогіки і психології; виконання функцій класного керівника (помічника куратора); самореалізація.

Кожна із цих шкіл має свою проблему, концепцію, моделі, гіпотези, завдання. Залучення студентів до інноваційної діяльності почалось саме зі знайомства з основними положеннями концепцій цих шкіл, що працюють в інноваційному режимі. В модель гімназії включається прогімназія 1–7 класи (6–14 років) і власне гімназія 8–11 класи (14–17 років).

У прогімназії на першому ступені 1–4 класи (6–10 років) здійснюється комплектування різнорівневих класів, варіативність початкової освіти залежить від підготовки учнів, виділяються години на додаткові заняття, організовується індивідуально-творча праця, встановлюється обов’язковий п'ятигодинний рухливий режим, впроваджуються нові курси естетичного спрямування (музика, малювання, культура поведінки). Особливістю першої ступені прогімназії є вивчення іноземної мови з 1 класу, батьки можуть вибрати мову для дитини (англійська, французька, німецька). У другу ступінь прогімназії включені 5–7 класи (10–14 років). Основна увага приділяється тут розвитку положень, закладених у програми першого ступеня: комплексне формування лінгвістичних, гуманітарних, естетичних та інших здібностей, умінь, навичок, достатніх для систематичного вивчення наук; індивідуалізація навчання через широке використання додаткових, розвивальних занять, консультації. Як показує досвід, безцінну допомогу студентам надають матеріали педагогічних скарбничок. На цьому етапі відбувається виявлення мотивації навчання гімназистів, підготовка до профільного навчання.

На рівні власне гімназичної освіти у 8–11 класах (14–17 років) забезпечується багатопрофільний напрям: природничий, гуманітарний, фізико-математичний, іноземних мов, фізичної культури, художньо-естетичний. Гімназисти за вибором поглиблено вивчають предмети (література, іноземна мова, математика тощо). Формуються групи для індивідуально-творчої роботи. Обов’язковим стає відвідування 1–2 факультативів, кружків, клубів; для проведення уроків з окремих тем залучаються викладачі, студенти старших курсів університетів, проводиться професійна підготовка. Гімназія є творчою лабораторією, що організовує пошук, розробку та впровадження нового змісту розвивального навчання, форм і методів його реалізації. Мета діяльності гімназії № 19 – ціннісне самовизначення особистості, надання найбільш здібним і обдарованим учням оптимальних можливостей для отримання широкої освіти, реалізації індивідуальних творчих запитів, самостійного вибору предметів різних циклів для їх поглибленого вивчення, здійснення ґрунтовної підготовки у виші. У навчально-

виховному процесі виділяється базовий компонент освіти, який включає серед інших дисциплін, іноземну мову. Студенти, відвідуючи лабораторні заняття в гімназії, ознайомлюються з різними формами організації навчання: лекціями, семінарами, практикумами, де широко використовуються сучасні засоби навчання. Навчальна діяльність організована на основі диференційованого підходу по горизонталі: створюються класи за рівнем готовності до навчання, змінні групи в 1–4 класах на основі типологічних особливостей учнів; у 5–8 класах створюються навчальні групи за інтересами з поглибленим вивченням предметів, в тому числі й іноземної мови. Зміст матеріалу дається за трьома рівнями складності залежно від того, чи інтерес до предмета сформований; чи інтерес до предмета втрачений; чи інтерес до предмета глибокий, активно-дійовий.

На тлі розвитку пізнавального інтересу до предмета формується ціннісне ставлення до тих груп цінностей, які визначені в концепції школи як базисно-формувальну культуру особистості. Однією з новацій, з якою познайомились студенти, виявилась емоційно-пізнавальна рефлексія (3 хвилина на початку уроку і 5 хвилин в кінці), котра слугує відправною основою побудови уроку як взаємного співробітництва з урахуванням настрою, працездатності вчителя і учнів. З 1 до 11 класу в гімназії вводяться уроки спілкування, в тому числі іноземною мовою. Друга половина дня навчального плану заповнюється роботою факультативів, наукових товариств, предметів за вибором. Для виховної роботи цієї школи характерна широка палітра художньо-творчої діяльності.

Ознайомлення з концепціями цих шкіл інноваційного типу, їх планами і програмами, з учителями, які входили в методоб'єднання було завданням першого тижня практики. В цей час студент повинен відвідати не лише уроки зі свого предмету, а й у різних учителів-новаторів школи, щоб проаналізувати їх за пропонованою схемою. В схему включені завдання, які дають змогу предметно засвоїти ступінь новизни. Так, у педагогічному ліцеї "Творчість" студенти обов'язково йдуть на уроки світової художньої культури до В. Волика, у якого вони відзначають своєрідні манери і методики викладання, відносини з учнями, прилучення до краси як цінності засобами мистецтва. У гімназії № 10 студенти виділяють бінарні уроки-лекції, що проводили вчителі літератури та історії, іноземної мови і літератури. Студенти, які проходили педпрактику в НВК № 16, виділяють уроки фізики О. Ченцова, який досягає високого рівня знань учнів, використовуючи систему опорних конспектів В. Шаталова. Проникнення в творчу лабораторію вчителя в ситуації вільного спілкування є особливим способом передачі досвіду з шляхом наставництва, учнівства.

Протягом першого тижня студенти відвідали близько 30 уроків з різних предметів учителів-новаторів з метою вивчення їх досвіду, інноваційних технологій навчання. Після кожного уроку проводилась коротка бесіда з учителем, обговорювалась, які завдання він ставив, наскільки засоби їх вирішення були адекватні завданням, наскільки цілі були реалізовані. Відвідавши уроки учителів-методистів іноземної мови, студенти змогли поче-

рпнути для себе багато нових творчих форм роботи над лексичним і граматичним матеріалом. Вже на організаційному етапі починає діяти механізм орієнтації пошук – оцінювання – вибір – проекція, оскільки, відвідуючи уроки учителів-методистів, студенти на шляху до самореалізації як вищої потреби, повинні знайти, оцінити і вибрати ті інноваційні технології, методи та прийоми, котрі допоможуть самовираженню студентів не тільки на педпрактиці, а й у подальшій практиці.

Особистісний блок полягав в актуалізації педагогічних можливостей студентів під час педагогічної рефлексії, самоаналізу педагогічної діяльності, усвідомленні можливостей до інноваційної діяльності. В процесі рефлексії забезпечується самопізнання, саморозвиток і саморегуляція особистості. Рівень розвитку рефлексії як здібності дає їй розуміння самості – у взаємозв'язку й автономності Я-дійсного, Я-ідеального, Я-в-очах-інших, Я-для-інших.

Висновки. Проведене дослідження довело, що становлення творчої самореалізації студентів вишів в умовах педпрактики – це процес, що вимагає багатоаспектної діагностики та потребує керівництва. Діагностичний аспект розробленої нами технології являє собою обстеження студентів з метою виявлення у них рівня творчої самореалізації в межах педагогічної практики. Стисло наданий зміст діагностики творчої самореалізації. Результати дослідження підтвердили доцільність і позитивні можливості діагностичної процедури у проектуванні та здійсненні розробленої технології. Подальше вивчення проблеми вбачаємо в професійно-діяльнісному аналізі педагогічної практики студентів вишів шляхом спостережень за динамікою та педагогічними умовами розвитку аксіологічних орієнтацій студентів і проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Список використаної літератури

1.Андреев В.И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / В.И. Андреев. – М. : Народное образование, 1994. – 64 с.

2.Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 695 с.

3.Болотін Ю.П. Література і мистецтво як джерело морально-естетичних цінностей у вихованні учнів / Ю.П. Болотін // Цінності освіти і виховання : наук. метод. зб / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 143–145.

4.Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед., слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.

5.Макаренко А.С. Операционный план педагогической работы трудовой коммуны им. Ф.Э. Дзержинського / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. / сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 8. – С. 136–145.

6.Манчуленко Л.В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л.В. Манчуленко // Вісник УДУВГП: розділ "Педагогіка": Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи : зб. наук. праць / Л.В. Манчуленко. – Рівне : УДУВГП, 2003. – Ч. 1. – С. 135–141.

7.Найн А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 228 с.

8.Окса М.М. Предметі методи сучасної педагогічної антропології та їх характеристика / М.М. Окса // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. Сер.: Педагогіка. – Мелітополь : МДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 170–188.

9.Психодіагностика : навч. посіб. для студ. навч. закл. / за заг. ред. М.С. Корольчука. – К. : Ельга : Ніка-Центр, 2004. – 400 с.

10. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

Антоновский О.В. Педагогическая практика как средство самореализации и привлечения студентов к инновационной деятельности

В статье раскрыта сущность педагогической практики, выявлены возможности диагностики в процессе творческой самореализации студентов в течение педпрактики, показана реальная деятельность учителей-методистов в развитии ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: *педагогическая практика, педагогическая деятельность, инновационная деятельность, аксиологическая ориентация.*

Antonovskiy O. Teaching practice as a means of self-realization and attraction students to the innovation activity

The article reveals the essence of pedagogical practices identified in the diagnostic possibilities of creative self-realization for students pedpraktyky, shows the real work of teachers, trainers in the development of values related to students' future educational activities.

Key words: *pedagogical practice, educational activities, innovation, axiological orientation.*

УДК 378.147

Ж.П. БЕЗЦІННА

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ТРАДИЦІЙНИМ ПРИНЦИПАМ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ УСТАНОВАХ США

У статті проведено аналіз передумов реформування освітньої системи і розглянуто гуманізацію освіти як альтернативу традиційним принципам викладання у вищих технічних установах США.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, особистісно орієнтоване навчання, професійне навчання.

Нове XXI ст. і нове тисячоліття асоціюються в усього прогресивного людства з новою культурою, з гармонією в усіх сферах життя. Загальносвітовий розвиток набуває все більш виразної гуманістичної спрямованості. Головна роль у суспільстві відводиться новому типу особистості – вільної, творчо мислячої і гармонійно розвинутої, здатної усвідомлено й активно брати участь у соціальних процесах, що відбуваються, а також позитивно впливати на них. Виконати соціальне замовлення суспільства, яке полягає в тому, щоб виховати таку людину, сформувати у неї необхідні якості, покликана система освіти.

Одним з основних завдань реформування системи освіти на сучасному етапі є зміна педагогічної парадигми, перехід від традиційної, особистісно відчуженої до гуманістичної, особистісно орієнтованої, яка націлена на всебічний розвиток особистості учня, на формування ініціативної, діяльнісної людини з яскраво вираженою творчою індивідуальністю. При цьому освітня установа повинна створювати умови для розвитку в студентів у процесі навчання та виховання здібностей до самоосвіти, самореалізації, саморегуляції, гуманної взаємодії з іншими людьми, з природним і культурним середовищем, тобто для розвитку цілісної гуманної особистості, здатної реалізувати себе в соціально-економічній обстановці, що швидко змінюється.

Демократичні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві та націлені на гуманізацію відносин між людьми, привели до необхідності кардинального реформування системи освіти, доцільності вивчення досвіду зарубіжних країн у цьому аспекті.

У зв’язку з цим усебічний аналіз нагромадженого досвіду США як однієї з найбільш розвинутих технологічних країн на шляху гуманізації освіти становить для нас не лише теоретичний інтерес, а і практичну цінність. Узагальнення цього досвіду має велике значення для розвитку та вдосконалення всіх форм культурної і наукової співпраці між країнами.

Теорія та практика освіти в США привертала і привертає увагу вітчизняних педагогів-дослідників.

Цілі та перспективи освітніх реформ у США вивчалися А. Джуринським, В. Митиною, Н. Нікандровим, В. Разумовським. Концепції гуманізації освіти і педагогічної свідомості в США відображені в дослідженнях

В. Веселової, Т. Георгієвої, Г. Дмитрієва, Е. Ковалевського, З. Малькової, Е. Решетилової, М. Скаткіна. Напрями розвитку вищої освіти досліджені в працях С. Аскольдової, Л. Супрунової, Л. Філіпової. Стан загальної і психолого-педагогічної підготовки педагогів розглядається в наукових працях В. Гаргай, Н. Гольца, З. Малькової, И. Пентиної, Л. Талалової.

У цих працях висвітлювалися окремі аспекти гуманізації освіти в Америці, але не було проведено всебічного дослідження основних чинників, що сприяють створенню гуманістичного середовища в процесі навчання в сучасних технічних ВНЗ США.

Мета статті – проаналізувати передумови реформування освітньої системи США та розглянути гуманізацію освіти як альтернативу традиційним принципам викладання у вищих технічних установах США.

Перш за все необхідно визначити, що таке гуманізація. Термін "studia humanitatis" було запроваджено видатним італійським гуманістом Л. Бруні, який визначав його як "пізнання тих речей, які стосуються життя і звичаїв і які вдосконалюють та прикрашають людину" [1, с. 71].

Гуманізація – це не просто збільшення кількості дисциплін соціально-гуманітарного профілю, а зміна внутрішніх орієнтирів освіти. Суспільство в цілому не в змозі успішно розвиватися без урахування ціннісних орієнтацій людини. Драматизм існуючого стану освіти, на нашу думку, полягає в тому, що ринкові відносини починають енергійно вимивати соціально-гуманітарну культуру, внаслідок чого суспільство перестане бути дієздатним. Розвинута гуманітарна культура – умова виживання і вдосконалення суспільства. Більшість учених погоджується з тим, що нова концепція освіти має бути пов'язана з її гуманізацією. Вона повинна виходити з того, що людина – система, котра саморозвивається, і вища освіта повинна допомогти саморозвитку людини. Людина – відкрита система, і необхідне глибоке вивчення її зв'язків із соціальним світом, впливу на неї досягнень світової та національної культур. Людина – біопсихосоціальна істота, і слід враховувати вплив на неї генетичного коду, природний характер психіки і її розвитку і, нарешті, вплив довкілля, передусім соціального.

Гуманізація вищої школи має на увазі, насамперед, демократичні перетворення системи соціальних відносин у навчальних закладах. Це означає становлення вищої школи, що поєднує автономію, свободу організації навчального процесу та плюралізм моделей освіти, коли в обстановці конкуренції виявляється кращий студент і кращий викладач. Далі йде персоніфікація навчального процесу, яка повинна стимулювати викладача до підготовки авторських курсів і адаптації їх до особистості студента, його індивідуального навчального плану. Гуманізація припускає, що освіта має бути проблемною, такою, що базується на партнерстві викладача і студента, і такою, що перетворює навчальний процес на творчість.

Основні риси кризи сучасної освіти та виховання виявляються в деінтелектуалізації суспільства, в зниженні авторитету знань. Дегуманізація вищої школи полягає в невідповідності цілей, змісту і методів освіти пот-

ребам суспільства. Цей процес детермінований, передусім, станом соціуму, його переходом від індустріальної стадії розвитку до постіндустріальної.

Гуманітарна освіта повинна допомогти людям здолати відчуття власної незначності, безпорадності та розгубленості, властиві людині в сучасному суспільстві. Нині дуже важливо підтверджувати індивідуальну цінність кожного з нас. Гуманізм спрямований проти тенденції, котра зростає в сучасному суспільстві, оцінювати людей за "шкалою", яка має на увазі, наприклад, що переможці кращі за переможених, генерали кращі за солдатів, лікарі кращі за медсестер та ін. Сучасна соціальна структура ще сприяє тому, щоб увічнити подібні міфи, ніби перетворюючи на людей "другого сорту" тих, хто займає нижчі положення, посади та ін. і знаходиться на нижчій сходинці ієрархічної піраміди [5, с. 26].

Одним з актуальних аспектів гуманістичної освіти є встановлення гуманних відносин між викладачем і студентом. Вирішення цього завдання вимагає спільних зусиль психологів, педагогів, філософів, соціологів, методистів, а також вивчення, критичного осмислення та використання досвіду провідних зарубіжних освітніх систем з теорії і практики особистісно орієнтованої освіти.

Сполучені Штати Америки становлять значний інтерес в цьому аспекті. Ця країна є однією із засновниць демократизації освіти, особистісно орієнтованого навчання.

Для Північних штатів Америки була характерна запізніла професіоналізація університетської освіти, освітня система якої перебувала під впливом Великобританії. Проте саме в США з часом університети все більше почали орієнтуватися на прагматичні потреби індустрії, що швидко розвивалася. Саме тут з'являється модель так званої "університетської фабрики" [2, с. 11]. Таким чином, наукові дослідження та підготовка науковців – головні цілі нового університету, були доповнені ще однією – підготовкою технічного персоналу для виробництва. Зрозуміло, що ці процеси, пов'язані з професіоналізацією університетської освіти, мало що залишили від її гуманістичної традиції.

Основним акцентом освіти в індустріальну епоху була професіоналізація. У другій половині XX ст. економіка США розвивалася найбільш високими темпами. Науково-технічний прогрес, використання високоточних технологій привели суспільство до усвідомлення необхідності використання кваліфікованої праці.

І на сучасному етапі розвитку суспільства спеціалізована професійна освіта користується найбільшим попитом. Але постіндустріальне суспільство висуває інші вимоги. Найголовнішим завданням сучасної освіти є поєднання спеціалізованої професійної підготовки з формуванням загальної культури, вихованням студентів на засадах гуманістичних загальнолюдських цінностей.

Прогресивні думки Дж. Дьюї про те, що виховання повинне сприяти самореалізації особистості, й тепер виявляються співзвучними ідеям американської нації. В американській освіті найвиразніше виділяється устано-

вка на самоактуалізацію особистості, яка спрямована на усвідомлення нею власної значущості, розкриття здібностей, визнання своєї неповторності й унікальності.

Реформування освітньої системи, результатом якого мало стати підвищення якості освіти громадян США, незалежно від їх статевої, расової або релігійної належності, стало одним із найважливіших завдань загальнонаціонального значення. Проблеми освіти вирішувалися і до сьогодні вирішуються в США на державному рівні, що підтверджується низкою реформ у сфері освіти, які почали інтенсивно проводитися з 80-х рр. XX ст. Усі ці реформи були спрямовані не лише на підвищення якості освіти, а і на її гуманізацію.

Групою фахівців Нью-Йоркського університету під керівництвом Д. Баумана розроблена програма "Гуманітарні науки в XXI столітті". Нині ця програма діє більше ніж у 12 університетах і коледжах США: коледж Атлантик у Майні, Йорданський коледж у штаті Мічіган, політехнічний інститут у Нью-Йорку, Стенфордський університет, Грейнфілд коледж, Пенсильванський університет, Вашингтонський університет та ін.

Провідною ідеєю проекту "Гуманітарні науки в XXI столітті" є перегляд змісту гуманітарної підготовки майбутніх фахівців з предметно-центричної на чотириблокову систему, що складається з комплексів глобальних (фундаментальних) наук, великого психологічного практикуму, який орієнтує на формування навичок і умінь із самореалізації та самоактуалізації, психолого-педагогічного циклу з гуманістичної педагогіки і психології, міждисциплінарних курсів.

Новий напрям у змісті освіти розглядається в контексті інтеграції інтелектуальних особливостей студента, взаємозв'язків між сформованими професійними навичками практичної діяльності із самообслуговування й адаптації до умов, що постійно змінюються. У поняття "умови, що змінюються" вкладається досить широкий діапазон уявлень – від розвитку техніки до різноманітних змін соціального характеру [6, с. 84]. Передбачуваний результат навчання автори проекту співвідносять з досить високим рівнем комплексного уявлення про глобальні проблеми, сформованим на основі їх особистісного усвідомлення.

Багатоаспектність проекту "Гуманітарні науки в XXI столітті" дає змогу звернути увагу на таку тенденцію в гуманітарній освіті, як междисциплінарність. Ця тенденція виявляється у двох варіантах. Перший спрямований на взаємозв'язок гуманітарних наук з практичними курсами на основі об'єднання спеціально відібраних "блоків" з галузі естетики, етики, філософії, психологічного практикуму з формування відчуття впевненості в собі.

На думку Д. Баумана, такий комплекс повинен стати основою гуманітарного знання, оскільки поєднує в собі значний теоретичний пласт з подальшою практичною реалізацією. Особливої значущості у цих умовах набуває сформована життєва установка особистості, спрямована на відчуття впевненості в собі, яку автор проекту розглядає в контексті джерела адап-

тації до складних життєвих ситуацій, організації стилю життя, розробки власної ієрархії життєвих орієнтирів, що, зрештою, сприяє формуванню культури цілісного мислення. Це особливо важливо для теперішнього часу, оскільки особа, здатна мислити масштабно, являє собою значний інтерес для суспільства.

У другому варіанті міждисциплінарного підходу виразно простежується тенденція створення "блоку" з гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Цей варіант виявляє ідентичність з моделлю НТС (наука, техніка, суспільство), яка покладена в основу більшості розроблених і впроваджених у навчальний процес інтегрованих курсів, наприклад, "Техніка в літературі", "Техніка і громадські цінності", "Соціальний ефект громадського прогресу", "Релігія і громадські науки".

Реформи в системі американської освіти відбилися на зміні структури змісту, методів, форм гуманізації і гуманітаризації у вищій школі США. Серед концепцій гуманізації і гуманітаризації освіти найбільш популярною стала концепція Б. Кіні, фахівця в галузі гуманітарної освіти, голови Національного фонду з гуманітарних наук. Обґрунтувавши свою розробку, Б. Кіні стверджував, що умови програми дають студентам змогу спрямувати свою діяльність на вирішення творчих завдань, що стоять перед суспільством. "Нова креативна Америка повинна прийти на зміну антагоністичним розбіжностям як у сфері освіти, так і в житті суспільства" [7, с. 91].

Отже, в американській науці розвивалися різні гуманістичні підходи, але тільки останнім часом у зв'язку з усвідомленням кризи освіти, культури і людини, загрози самому її існуванню наростає орієнтація на самоцінність людської особистості – цілі, а не засобу громадського розвитку.

Висновки. Отже, гуманітаризація освіти є глобальною проблемою і її вирішення має на увазі розробку нової парадигми освіти, зміну ставлення до освіти з боку держави і суспільства. І для вирішення людством цієї проблеми потрібне формування духовно-інтелектуального базису випускників ВНЗ, а це, насамперед, гуманістичність навчання, що формує не просто фахівців, а професіоналів, здатних до співпраці та мирного перетворення світу.

Список використаної літератури

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления / Л.М. Баткин. – М., 1978. – С. 6.
2. Берулава М.Н. Гуманизация образования / М.Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1.
3. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США / В.В. Веселова // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 102.
4. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А.А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2.
5. Шахнина И.З. Гуманитаризация высшей школы США / И.З. Шахнина. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1993. – С. 26.
6. The Educational Leadership Program. Newsletter. Fall. – 2000. – Vol. 2, Issue 1. P. 23–84.
7. Henry H. Grimmel. The Liberal Arts College and the ideal of Liberal Education.

8. Nikalay Koposov. What is Liberal education? / “The Challenge of Liberal education for 21st century”. Conference Paper.
9. Jan Sokol. What is Liberal education about? / Kritika & kontext. 2\99. – P. 106.

Бесценная Ж.П. Гуманизация образования как альтернатива традиционным принципам преподавания в высших технических учреждениях США

В статье проведен анализ предпосылок реформирования системы образования и рассмотрена гуманизация образования как альтернатива традиционным принципам преподавания в высших технических учреждениях США.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, личностно ориентированное обучение, профессиональное обучение.

Beztsinna Zh. Humanization of education as an alternative to the traditional principles of teaching in higher technical institutions of the USA

Analysis of education system reform preconditions has been carried out and liberal arts education as an alternative to conventional teaching in technical universities of the USA has been considered.

Key words: liberal arts education, person-oriented teaching, vocational education.

УДК 37.013.74

Я.М. БЕЛЬМАЗ

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Статтю присвячено проблемі професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії. Розглянуто діяльність установ, що опікуються підготовкою та професійним розвитком викладачів ВНЗ у Великій Британії.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійний розвиток, якість освіти.

Актуалізація питання якості викладання у вищих навчальних закладах Великої Британії зумовила потребу в пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки та розвитку викладачів вищої школи. Для цього у Великій Британії було ініційовано створення організацій і розробку програм, що сприяли б виконанню поставленого завдання.

Мета статті – розглянути особливості становлення організації професійної підготовки та розвитку викладачів вищих навчальних закладів у Великій Британії.

У Великій Британії у 1993 р. Асоціацією професійного та освітнього розвитку професорсько-викладацького складу (Staff and Educational Development Association – SEDA) було введено першу схему акредитації для сектору вищої освіти. До цього часу не було жодних національних програм з акредитації персоналу, який займається викладанням у цьому секторі.

У 1997 р. у доповіді Р. Діарінга було зазначено, що існує необхідність, щоб викладання в секторі вищої освіти стало окремою професією з усіма наслідками [2].

Рекомендація 13 Національного комітету у сфері вищої освіти (the National Committee of Inquiry into Higher Education) проголошує: “Ми рекомендуємо всім вищим навчальним закладам розробити програми підготовки викладачів вищої школи (якщо ВНЗ не мають таких); і всім закладам прагнути до національної акредитації таких програм Інститутом навчання і викладання у вищій школі (Institute for Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE)” [2, с. 7].

Створення ILTHE було запропоновано Рекомендацією 14: “Наша рекомендація полягає в тому, щоб уповноважені органи після погодження з органами фінансування негайно заснували професійний інститут з навчання та викладання в секторі вищої освіти. Функції цього інституту будуть полягати в акредитуванні програм підготовки викладачів сектора вищої освіти, а також у призначенні досліджень і розвитку ідей у практиці навчання та викладання й стимулюванні інновацій” [2, с. 7].

У доповіді також зазначено, що “для професорсько-викладацького складу повинно стати нормою проходити акредитовані курси” [2, с. 8].

Аргументація на користь вищезгаданих рекомендацій така: підвищити статус викладання у сфері вищої освіти; допомогти Великій Британії стати світовим лідером у викладанні у вищій школі; підкреслити важли-

вість навчання протягом усього життя. Національною метою повинно стати надання Великій Британії можливості успішно конкурувати у XXI ст. в освіті, де якість, доцільність і ефективність освітніх систем будуть створювати підґрунтя для майбутнього процвітання й успішності.

Отже, після консультацій з представниками вищих навчальних закладів і організацій, які опікуються питаннями вищої освіти, визначення концепції та основних засад у квітні 1999 р. було засновано новий унікальний державний орган – Інститут навчання та викладання у вищій школі (ILTHE).

Основні завдання ILTHE:

– підвищувати статус викладання у вищій школі шляхом розвитку професіоналізму тих, хто задіяний у цьому секторі;

– удосконалити досвід навчання шляхом обов'язкового постійного професійного розвитку осіб, які акредитовані цією організацією на базі проходження підготовки до викладання у вищій школі або експертизі їх попереднього досвіду в цьому секторі;

– підтримувати інновації у сфері вищої освіти;

– розробляти стандарти професійної практики й курси, які мають закінчити викладачі ВНЗ [2, с. 4].

Проте ILTHE – не єдиний орган у Великій Британії, який займається питаннями підвищення якості підготовки викладачів ВНЗ.

Залученими до навчального та професійного розвитку у сфері вищої освіти є такі організації, як: Агентство з розвитку персоналу в секторі вищої освіти (Higher Education Staff Development Agency – HESDA), Агентство з розвитку працівників університетів і коледжів (Universities and Colleges Staff Development Agency – UCoSDA), Мережа підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN), Національна асоціація викладачів сфери подальшої і вищої освіти (National Association for Teachers in Further and Higher Education – NATFHE), Асоціація викладачів університетів (Association of University Teachers – AUT), Фонд розвитку викладання та навчання (Fund for the Development of Teaching and Learning – FDTL). Причому майже всі ці організації або були засновані, або набули особливого значення саме у 1990-х рр.

Агенція із забезпечення якості (the Quality Assurance Agency – QAA) виконує важливу роль контролю якості викладання у вищій школі. Останнім часом спостерігається зміна моделі роботи вищезазначеної агенції: поряд із зовнішнім оцінюванням зросла роль внутрішнього оцінювання якості викладання самими навчальними закладами. Від ВНЗ вимагають публікації звітів щодо якості та стандартів викладання, що дає змогу студентам бути більш інформованими про навчання в тому чи іншому навчальному закладі.

Актуальним також залишається питання визнання та нагородження викладачів за педагогічну діяльність. Тривалий час визнання педагога вищої школи було пов'язане з дослідною (науковою) діяльністю, а викладання розглядалося як додаткове джерело доходу для головної справи – дослі-

дної роботи. Але така ситуація була неприйнятною. Після доповіді Р. Діарінга, опублікування Білої книги викладання було визнано рівноправною частиною діяльності професорсько-викладацького складу.

Згідно з даними Ради з фінансування вищої освіти Англії (the Higher Education Funding Council for England – HEFCE), ВНЗ мають позитивні зрушення у створенні та підтримці гнучкої системи нагородження кращих викладачів. Комітет з навчання та викладання національної координаційної команди наводить низку прикладів успішної практики визнання й нагородження за відмінне викладання. Так, стратегію навчання та викладання університету Центрального Ланкаширу викладено таким чином: "розвивати культуру, в якій відмінне викладання визнається та нагороджується на індивідуальному та командному рівнях… Університет, в першу чергу, буде підвищувати статус викладання, визнання успіхів та нагородження у цій сфері тією самою мірою, як у дослідній діяльності" [8, с. 51].

Отже, перед усіма ВНЗ було поставлено завдання розробити стратегії та системи прийняття на роботу, призначення на посаду, кар'єрного розвитку, які б чітко й відкрито враховували викладацьку діяльність. Але з'являється нова проблема – проблема оплати. Якщо суспільство очікує високих результатів роботи викладачів університетів, то ця робота має бути гідно оплачуваною.

Згідно з даними HEFCE, спостерігається збільшення вакансій в університетах Великої Британії, найбільше труднощів виникає з викладачами таких дисциплін, як: медицина, інженерія, комп'ютерні й інформаційні технології, а також дисциплін, пов'язаних з бізнесом, тобто саме тих галузей, де заробітна плата вища за викладацьку. Водночас виявлене зниження якості підготовки претендентів на посаду викладача ВНЗ [6]. Тому уряд Великої Британії щороку виділяє все більшу суму на вищу освіту, зокрема на оплату праці та преміювання викладачів за досягнення у викладанні. Особливий акцент ставиться на диференціації оплати, тобто врахуванні конкретних досягнень конкретного педагога.

Однією з рекомендацій Білої книги "Майбутнє вищої освіти" (2003 р.), яка стала поштовхом для створення у 2005 р. Академії вищої освіти (the Higher Education Academy – HEA), була рекомендація щодо створення нового єдиного органу з удосконалення навчання та викладання у вищій школі (у цьому документі його назвали "Академія якості викладання"). Передбачалося, що нова організація візьме на себе функції Інституту навчання та викладання у вищій школі, Мережі підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN) і Агенції з розвитку професорсько-викладацького складу (The Higher Education Staff Development Agency – HESDA). І дійсно, об'єднавшись, вищезазначені організації утворили Академію вищої освіти, основним завданням якої стала підтримка постійного професійного розвитку викладачів вищої школи шляхом розвитку та фінансової підтримки передового педагогічного досвіду, встановлення професійних стандартів, курсів підвищення кваліфікації, проведення досліджень у галузі викладання тощо [8, с. 54].

На момент опублікування Білої книги у Великій Британії вже існувала Асоціація професійного та освітнього розвитку професорсько-викладацького складу (the Staff and Educational Development Association – SEDA). Це професійна організація Великої Британії, яка сприяє поширенню інновацій і позитивного досвіду у сфері вищої освіти. Вона визнана не лише у Великій Британії, а й у світі.

SEDA було засновано у 1993 р. шляхом об'єднання Постійної конференції з освітнього розвитку (the Standing Conference on Educational Development – SCED) та Групи професійного розвитку товариства досліджень у галузі вищої освіти (the Staff Development Group of the Society for Research into Higher Education – SRHE). Асоціація освітніх та виховних технологій (the Association for Educational and Training Technologies) приєдналася до SEDA у 1996 р. [1].

Цю Асоціацію можна розглядати як координатора дій щодо професійного розвитку професорсько-викладацького складу не лише у Великій Британії, а й на міжнародному рівні.

Головна місія SEDA полягає в удосконаленні всіх аспектів навчання, викладання та виховання у вищій школі шляхом професійного розвитку педагогів, які зайняті у сфері вищої освіти.

Отже, Асоціація професійного та освітнього розвитку ставить такі завдання:

– підвищити можливість професійного й освітнього розвитку спеціалістів, що задіяні у сфері вищої освіти;

– сприяти професійному розвитку досвідчених викладачів, молодих спеціалістів і допоміжного персоналу;

– підтримувати вдосконалення якості вищої освіти;

– заохочувати та підтримувати застосування на практиці глибокого розуміння сутності процесу викладання й навчання студентів [7].

Діяльність SEDA ґрунтується на таких цінностях:

1) розуміння, як люди навчаються;

2) ученість, професіоналізм та етична практика;

3) співпраця в освітніх спільнотах (використовується також такий термін, як "спільнота, що навчається" – "learning community") та розвиток і підтримка таких спільнот;

4) ефективна робота в контексті різноманітності та сприяння включеності у процес навчання всіх його учасників;

5) постійна рефлексія своєї професійної діяльності;

6) розвиток людей і процесів [1].

Для досягнення своєї мети SEDA запроваджує та підтримує різні види діяльності, такі як: конференції, публікації, журнал для викладачів вищої школи, підтримка й акредитація професійного розвитку, дослідження в галузі підготовки та підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ, зв'язки з іншими професійними організаціями, установами, асоціаціями, лобіювання фінансування сфери вищої освіти, зокрема професійного розвитку викладачів [1].

У травні 2004 р. Інститут навчання та викладання у вищій школі (ILTHE), Мережа підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN) і Комітет з підвищення якості викладання (Teaching Quality Enhancement Committee – TQEC) об'єдналися, створивши незалежну організацію з розвитку стандартів викладання у вищій школі – Академію вищої освіти (Higher Education Academy – HEA) [4].

Мета Академії вищої освіти – підтримати професорсько-викладацький склад, весь сектор вищої освіти у зв'язку зі змінами, що відбуваються у суспільстві й освіті, а також підвищити якість освіти студентів. Унікальність цього органу полягає, по-перше, в тому, що Академія є національним лідером у сфері розвитку й оцінювання вищої освіти. По-друге, вона діє як незалежний експерт. По-третє, Академія працює на різних рівнях: з університетами та коледжами, об'єднаннями з окремих навчальних дисциплін, індивідуально з викладачами. І, нарешті, Академія об'єднує всі чотири частини Великої Британії, враховуючи їх особливості та специфіку [5, с. 1].

Академія вищої освіти акредитує програми підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи. Так, одним з прикладів таких програм є програма "Підготовка майбутніх учених" (Preparing Future Academics), яка функціонує в Йоркському університеті (Велика Британія) з 2007 р. Вона призначена для докторантів (іноді студентів), які займаються науковою роботою та планують пов'язати свою майбутню кар'єру з викладацькою діяльністю. Після успішного завершення навчання за програмою молоді викладачі стають асоційованими членами Академії вищої освіти. Це означає, що знання та вміння, яких набули здобувачі посади викладача у ВНЗ, визнані на національному рівні [3, с. 1].

На сьогодні Академія вищої освіти постійно проводить моніторинг своїх досягнень на всіх рівнях, коригує деякі моменти стратегічного плану, намагаючись виконати головну свою місію – підвищення якості викладання та навчання у вищій школі.

Висновки. Отже, такі питання, як виконання викладацьких обов'язків, професійна компетентність професорсько-викладацького складу, в 1990-ті рр. стали актуальними у багатьох розвинутих країнах світу, в тому числі й у Великій Британії, що, в свою чергу, зумовило створення унікальних закладів і програм щодо підготовки та професійного розвитку викладачів ВНЗ.

Список використаної літератури

1. About SEDA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.seda/ac/uk/about_seda.htm.

2. Dearing R. The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning / R. Dearing, N. Evans. – London : Routledge Falmer, 2001. – 152 p.

3. Preparing Future Faculty. Graduate Courses [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.research.uky.edu/gs/htm.

4. SEDA. Professional Development Framework. Core development outcomes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.seda.ac. uk/pdf/11%20SEDA%20PDF_ Core.htm.
5. The Higher Education Academy. 200802013 Draft Strategic Plan. – HEA, February, 2008. – 13 p.
6. The relationship between research and teaching. A meta-analysis. Hattie and March review of educational research, 1996. – 138 p.
7. Towards a SEDA. Five Year Strategy. – A discussion document [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.seda.ac.uk/about/strategy.htm.
8. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright. – 2003. – 115 p.

Бельмаз Я.Н. Особенности становления организации профессиональной подготовки и развития преподавателей высшей школы в Великобритании

Статья посвящена проблеме профессионального развития преподавателей высшей школы в Великобритании. Рассматривается деятельность учреждений, которые занимаются вопросом подготовки и профессионального развития преподавателей высших учебных заведений в Великобритании.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональное развитие, качество образования.

Belmaz Y. Peculiarities of Establishing of the Organization of Higher Education Teachers' Professional Preparing and Development in Great Britain

The article deals with the issue of higher education teachers' professional development in Great Britain. The activity of establishments which are engaged in the professional preparing and development of higher education teachers in Great Britain is examined.

Key words: higher education teacher, professional development, quality of education.

УДК 378:37.04:378.18

Л.В. БРОДСЬКА

РОЛЬ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВНЗ У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто питання гуманізації вищої освіти, можливості підвищення її якості засобами виховання, роль викладача вищої школи як вихователя студентської молоді в ситуації подолання можливих суперечностей протягом навчального процесу.

Ключові слова: виховний вплив, формування особистості спеціаліста, педагогічна взаємодія, положення гуманізму, система цінностей, позааудиторна робота, трансляція знань.

Питання покращення якості освіти в Україні було та на сьогодні залишається важливим і актуальним, оскільки з огляду на кризовий стан економіки країна має залучити до боротьби з його наслідками найкращі інтелектуальні сили суспільства – випускників ВНЗ, обдаровану студентську молодь.

Невід'ємною частиною освітнього процесу є виховання. Значення цілеспрямованого виховного впливу на розвиток особистості не тільки не зменшується, коли випускник школи стає студентом, а й з огляду на тенденції гуманізації, демократизації суспільства набуває, на нашу думку, більшого значення.

Потреба в гуманізації всіх сфер суспільного життя детермінує значно більші вимоги до виховних аспектів освітнього процесу у ВНЗ. Сьогодні викладач вищої школи не може виступати тільки як "передавач" навчально-професійних знань, оскільки отримання інформації, необхідної у навчальному процесі ВНЗ, більшою мірою здійснюється зусиллями самих студентів, які є активними користувачами Всесвітньої мережі, і створених у межах інтернет-простору соціальних мереж. Доступність будь-якого матеріалу й економія часу на його опрацювання надає майбутнім фахівцям більші можливості для самоосвіти, духовного й культурного розвитку. І саме в особі викладача, який має бути наставником у найбільш глибокому розумінні цього поняття, студенти можуть отримати відповіді на свої запитання з метою подальшого самовдосконалення.

Мета статті **–** визначити роль виховного впливу педагогічної взаємодії в процесі надання й отримання знань у закладах вищої освіти.

Відомо, що метою виховання є сприяння розвитку у вихованця здібностей та якостей, які мають виявлятися відповідно до "ідеалу виховання".

Засобами виховання є, перш за все, приклад, який вихователь надає вихованцеві поряд з переконаннями, навчанням, вимогами чи заборонами. Те, яким прикладом може слугувати викладач вищої школи для студентів, з якими він спілкується, є щоденним актуальним питанням.

Виховання особистості ставить завдання розгортання здібностей людини і формування гармонійного цілого (духу, розуму та тіла), надбання вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-

духовних настанов стосовно інших людей, сім'ї, народу, держави тощо. У процесі виховання ми вбачаємо важливим все, що супроводжує освітню діяльність студентів і, перш за все, спілкування між викладачами та студентами під час спільної праці.

Ще античні філософи Давньої Греції та Давнього Риму у працях, присвячених питанням виховання й навчання, висловлювали цікаві судження про виховну діяльність як педагогічну взаємодію. На думку Ф.А. Дістервега – "вчителя вчителів", педагог – це така людина, завдяки якій "людство рухається вперед". Він сформулював вимоги до вчителя, слідування яким створювало найбільш сприятливі умови для навчально-виховного процесу. На його думку, вчитель повинен прагнути зробити навчання цікавим. Йому необхідна природна любов до викладання й занять із дітьми, тому що "любов учителя до дисципліни передається й учневі", а "мистецтво навчання включає в себе не уміння розповідати, а й уміння збуджувати, пробуджувати, оживляти" [1, с. 450–463].

Викладач, який вміє викликати інтерес до своєї особи готовністю ділитися не тільки своїм професійним, а й духовним досвідом, незалежно від наявності статусу куратора, виявляє свою зацікавленість у тому, щоб його вихованці прагнули до загальнолюдських цінностей: світу літератури, мистецтв, прикладної творчості, на нашу думку, має високі шанси отримання плідних результатів своєї повсякденної навчальної роботи.

Соціальна філософія включає до поняття виховання навчання і саме виховання, оскільки цінності культури охоплюють не тільки моральні, політичні, естетичні, релігійні цінності, а й знання, досвід.

Існує певна специфіка у формуванні й передачі знань (процес навчання) та в залученні особистості до існуючої системи цінностей.

Якщо навчання в основному передбачає передачу особистості знаково-вербальної інформації й базується на повідомленні та поясненні, трансляції, ретрансляції, копіюванні знань і вмінь, передачі значень та логічних зв'язків, а також потребує постійного звертання до інтелекту, то формування певної ціннісної орієнтації ("чисте виховання") не може бути зведене до цього. Тут трансляція відбувається інакше: шляхом предметно-мовних дій-демонстрацій для залучення вихованців до цих дій.

Виразник ідеї гуманізму Г.С. Сковорода (1722–1794 рр.) убачав в освіті спосіб моральної перебудови світу, створення справедливого суспільства. У контексті вищезазначеного особливо актуальним вбачається його судження, зокрема думка, що навчає тільки прекрасне; вчити слід тому, що необхідно людині для пізнання самої себе й навколишнього світу, що необхідно для праці та боротьби. Виходячи з положень гуманізму, філософ звертав увагу лише на значення у вихованні поваги та любові педагога до особистості дитини. Він підкреслював, що чуйність, гуманність і чесність можуть сформувати в юнацтва тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко притаманні [2, с. 164–197].

А.С. Макаренко рекомендував особливо берегти тривалість педагогічного впливу, що цілком можливо за умови підтримання педагогічним

працівником свого персонального інтересу до питань розвитку духовності в особистостях своїх вихованців шляхом спільної участі в культурних заходах навчального закладу, міста і країни, розширення світогляду за допомогою організації туристичних поїздок до інших країн з метою активного екскурсійного відпочинку, участь в етнічних фестивалях і творчих конкурсах. Виховання проектує відповідний вплив на почуття та емоції людини, потребує обов'язкового її залучення, а отже, не може здійснюватися тільки раціональним шляхом.

Механізм залучення базується на емпатії: співчутті, співучасті, співпереживанні. Виховання неможливе без глибокої довіри того, кого виховують, до його вихователя. Якщо вихователь не є авторитетом для вихованця, то виховання не дасть позитивного результату, можлива тільки передача інформації. Глибока довіра вихованців виявляється в стійкому бажанні наслідувати вихователя. І тільки на основі глибокої довіри можливе самовиховання. Протягом навчання у ВНЗ молода людина продовжує фізично зростати і доводить до певної фази розвитку свої особистісні якості. Цілком вірогідною ми вважаємо наявність суперечностей і можливість вирішення більшості з них протягом навчання.

Основні суперечності періоду формування особистості фахівця у ВНЗ такі: 1) студент намагається побачити у цей період контури майбутньої професії. Умови ж об'єктивно спонукають його до вирішення найактуальніших завдань, пов'язаних з поточною успішністю, складанням чергового іспиту тощо; 2) викладач спирається на думку свого колективу, його традиції, вимоги керівництва, багатий минулий досвід навчання та праці у ВНЗ, а студент є лише членом академічної групи, яка спочатку істотно не допомагає йому; 3) викладач (куратор) володіє знаннями про особистість студента, спостерігає за її вдосконаленням краще, ніж сам студент та академічна група; 4) студенти пізнають індивідуальні особливості викладача швидше, ніж останній пізнає особливості студентів, необхідні йому для здійснення індивідуального підходу не тільки у вихованні та навчанні; 5) викладач досконало знає умови ВНЗ і вимоги до навчально-виховного процесу, студент засвоює їх поступово, від молодшого до старшого курсів; 6) викладацький колектив більш-менш чітко уявляє розподіл матеріалу, що засвоюється протягом курсів і семестрів навчання, студент ознайомлюється з цим, переходячи з курсу на курс; 7) студент зустрічається у ВНЗ з відносно більшою масовістю навчання й універсалізмом вимог. Розуміння ним цих обставин та індивідуальні психологічні особливості допомагають йому сконцентрувати увагу на осмисленні умов ВНЗ, певних форм навчання і виховання [3, с. 204].

Як зазначають науковці, ці суперечності приховані за загальним перебігом навчально-виховного процесу, поточними турботами та справами, недоліки в розвитку у студентів професійної спрямованості та підготовки привертають до себе увагу викладачів лише настільки, наскільки вони ускладнюють працю студента із засвоєння тієї чи іншої фахової дисципліни.

У статті “До питання про кібернетичний аспект виховання” В.П. Бех відзначає, що “в сучасній суспільній науці виховання визначається як спільна діяльність вихователя і вихованця з метою досягнення суспільно значущих цілей, ... і, якщо виходити з кібернетичної науки, генеральна функція соціального інституту виховання полягає в тому, що останній стає елементом зворотного зв’язку в структурі соціального організму”. Відкриття принципу зворотного зв’язку, на думку вченого, має винятково важливі наслідки для розуміння процесів адаптації, управління та самоорганізації в суспільній сфері. Будь-яка функціональна система при ефективному вживанні негативного зворотного зв’язку стає самовдосконалюваною, розвивається революційно і не потребує перебудов [4, с. 52].

Автор вважає важливим той факт, що виховання як справжня діюча сила прямо впливає на позитивний і негативний зворотний зв’язок.

На думку В.П. Беха, з першого погляду на виховання ми бачимо тільки його кінцевий результат – конкретну дію, а насправді маємо перед собою складну картину внутрішньої духовної взаємодії системного характеру [4, с. 55].

На думку науковця, генетично виховання прямує за інтелектуальним розвитком, тобто безпосередньо залежить від змісту освіти, таким чином, воно має бути, зокрема у ВНЗ, напруженою спільною творчою діяльністю студента і викладача. Це є першою необхідною умовою забезпечення ефективності виховного процесу. Виховання ґрунтується на сукупності теоретичних знань і філософських концепцій, що становлять ядро епохи, в якій живе і діє конкретна людина. При цьому, на думку автора, ефективність виховання цілком визначається змістом формувального світогляду [4, с. 59].

В.П. Бех пропонує для підвищення результативності інституту виховання закласти в зміст національної програми освіти таку інформаційну базу, яка дала б змогу на основі фенотипічної інформації надавати рух відповідним у XXI ст. і виробничим силам суспільства.

Сьогодні це слід робити в умовах гуманізації організаційної поведінки людини і різкого підвищення темпу інтелектуалізації суспільного життя. Якщо є вади у вихованні, то, на думку автора, їх причини треба шукати не стільки в освіті, скільки в науці, ідеології або навіть у філософії епохи, що переживається [4, с. 59].

Науковець робить висновок про те, що суспільне виховання потребує концептуального оновлення. Його генеральним напрямом має стати всебічний розвиток творчої активності особистості, спрямований на економію суспільного часу. Надання вихованню концептуального характеру здебільшого залежить від того, наскільки організатори виховної роботи системно уявляють і охоплюють виховним інструментарієм всю сукупність соціальних і психофізіологічних механізмів, на яку ми вказали вище [4, с. 60]. Отже, виховна робота як одна із головних складових виховного процесу має два аспекти: по-перше, конкретні дії й операції вихователя, які він виконує в повсякденному житті, спілкуванні з вихованцями; по-друге, дії,

вчинки, поведінка вихованця в процесі засвоєння духовних знань, формування моральних навичок, звичок і вмінь.

Організацію виховної роботи можна визначити як управління виховним процесом, участь у ньому й активне самовиховання. Це цілком відповідає методам виховання, що класифіковані на три групи: безпосередній виховний вплив, опосередкований виховний вплив і методи самовиховання.

Необхідно також зауважити, що в процесі виховання не може бути стандартних ситуацій і стандартних підходів до використання способів виховного впливу і, оскільки педагогіка, насамперед, є мистецтвом, то слід згадати вислів А.С. Макаренка про те, що ніякий засіб "не можна розглядати відокремлено від системи. Ніякий засіб взагалі, хоч би який ми не взяли, не можна визнати ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів".

Найбільша вада нашої системи виховання, на думку Л.М. Сіднєва, в тому, що на певному етапі становлення вона розірвала зв'язок із загальнолюдськими цінностями, втратила, а можливо, й не виробила орієнтації на розвиток особистості [5, с. 94].

Окреслюючи коло проблем, котрі стосуються здійснення виховної діяльності зі студентською молоддю, більшість авторів наголошують на тому, що помітно знижується інтерес у молоді та студентів до літератури, класичної музики, театру. Ілюзорність переконань та ідеалів, світоглядних позицій молодих людей робить можливим залучення їх до неорелігійних організацій, активність яких останнім часом викликає суспільне занепокоєння. Виникає загроза того, що моральні, гуманістичні цінності втратять своє значення. Зростає рівень злочинності, гостро постає проблема наркоманії, збільшується кількість хворих на СНІД.

Стосовно організаційних форм виховної роботи С.С. Вітвицька відзначає, що основні напрями виховання реалізуються в педагогічних навчальних закладах у процесі навчання та позааудиторній діяльності студента. На думку науковця, позааудиторна виховна робота у ВНЗ проводиться на основі студентського самоврядування, активності та самостійності студентів за умови керівної ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього педагога у контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів.

Професіоналізація позааудиторної роботи вміщує, з одного боку, спеціалізацію, тобто врахування специфіки факультету, а з іншого – педагогізацію, яка враховує загальну професіограму вчителя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищий школі педагогічної спрямованості, широко застосовуючи в практиці виховання приклади з професіональної діяльності.

Позааудиторна виховна робота дає змогу надати процесу набуття професії особистісного спрямування. Вона містить форми, яки забезпечують удосконалення загальної педагогічної підготовки студентів. Основни-

ми напрямами професіоналізації позааудиторної та виховної роботи можна вважати:

– врахування специфіки факультету при організації та проведенні виховної роботи зі студентами;

– широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів;

– моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій;

– вдосконалення умінь і особистісних якостей майбутніх вихователів у процесі включення їх до активної позааудиторної виховної діяльності;

– психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

Основними напрямами виховної роботи у ВНЗ є: формування наукового світогляду; громадське та патріотичне виховання; правове виховання; моральне виховання; художньо-естетичне, трудове, фізичне виховання; екологічне виховання; професійно-педагогічне виховання. Основними засобами та формами реалізації цих напрямів роботи у ВНЗ є: диспути, вечори, читацькі конференції, бесіди, свята, лекції, зустрічі тощо [3, с. 122–123].

Висновки. Питання ефективності виховного впливу викладача ВНЗ на студентів є багатогранним і потребує осмислення з боку всіх учасників навчального процесу. Бажано вживати всіх можливих заохочувальних засобів з досвіду ВНЗ і державної адміністрації з метою підвищення вмотивованості викладацького складу до виконання виховної роботи, яка є творчою діяльністю. Успіх її в багатьох випадках залежить від педагогічної майстерності вихователя, від того, наскільки добре він знає індивідуальні особливості своїх вихованців, від виховних та педагогічних завдань колективу. Спілкування між викладачем і студентом у більш-менш вільній обстановці має суттєве, а нерідко й вирішальне значення для розвитку та виховання майбутніх фахівців. Воно дуже важливе і для самого вихователя, тому що допомагає краще пізнати студентів і встановити гарні відносини, відкриває раптові та захопливі для вихованців риси особистості самого викладача, дає можливість пережити щасливі хвилини єдності, спільних хвилювань, що часто робить викладача та студентів друзями і не заважає дотримуватися принципів субординації ділового спілкування. Це дає викладачеві відчуття необхідності його праці, її соціальної значущості, затребуваності.

Список використаної літератури

1. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. : В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М. : Политиздат, 1990. – 605 с.

2. Сковорода Г.С. Повні зібрання творів : у 2 т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1 : Вірші. Байки. Трактати. Діалоги. – 531 с.

3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

4. Актуальные проблемы воспитательной работы в ВУЗе : сб. науч. ст. / ред. кол. О.Л. Скидин, С.Ф. Орлянский и др. – Запорожье : ЗГУ, 1996. – Вып. 1. – 116 с.

5. Сіднєв Л.М. Діалектика виховання. Проблеми формування нової концепції / Л.М. Сіднєв. – К. : Либідь, 1990. – 136 с.

Бродская Л.В. Роль воспитательного влияния преподавателя современного вуза в повышении уровня учебной активности студентов

В статье обсуждаются вопросы гуманизации высшего образования, возможности улучшения его качества средствами воспитания. Рассматривается роль преподавателя высшей школы как воспитателя студенческой молодёжи в ситуации преодоления возможных противоречий в течение учебного процесса.

Ключевые слова: воспитательное воздействие, формирование личности специалиста, педагогическое взаимодействие, положения гуманизма, система ценностей, внеаудиторная работа, трансляция знаний.

Brodskaya L. The role of educational impact of modern university teacher in increasing the students' studying activity level

The article discusses the issues humanization of higher education, opportunities to improve its quality by means of educational up-bringing. It examines the role of high school teacher as a students' mentor in a situation to address potential conflicts of the educational process' flow.

Key words: educational impact, the formation of a specialist personality, pedagogical interaction, theses of humanism, values' system, outclass activity, knowledge transfer.

УДК 378.147

І.В. ГІРЕНКО

РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано процеси соціальної адаптації студентів в умовах глобалізації. Один із шляхів успішного пристосування до реалій сучасного життя – розвиток іншомовної соціокультурної компетенції студентів, який забезпечує ефективну й активну соціальну діяльність. Розглянуто місце і роль зазначених процесів у взаємодії людини та соціального середовища. Визначено особливу функцію викладача іноземної мови під час навчання міжкультурної комунікації.

Ключові слова: соціальна адаптація, іншомовна соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, гуманізація навчання.

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту іншомовної освіти в Україні. Іноземна мова є, по-перше, засобом пізнання світу, залучення до цінностей, створених іншими народами, а по-друге, це шлях до відкриття унікальності та своєрідності власної культурної самобутності. На сьогодні в українській системі іншомовної освіти відбулися значні позитивні зміни: суттєво змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, значно збільшилися їхні навчальна та самоосвітня функції у ВНЗ, їх професійна значущість на ринку праці в цілому, що, у свою чергу, привело до посилення мотивації до вивчення мов.

Якщо у попередні десятиліття коло людей, у яких була необхідність спілкування іноземною мовою, було обмеженим, то на сьогодні ситуація суттєво змінилася. Геополітичні, комунікаційні та технологічні зміни у суспільстві втягнули як у безпосереднє, так і в опосередковане спілкування достатньо велику кількість людей найрізноманітніших професій, різного віку та інтересів. Відповідно, збільшились і потреби у використанні іноземних мов. Особливо актуальним став інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов у ВНЗ, а саме розвиток таких компетенцій, як мовна, мовленнєва, соціокультурна тощо.

Для розвитку сучасної іншомовної освіти необхідні міжпредметна інтеграція, багаторівневий підхід до вивчення іноземних мов, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовами.

На думку сучасних учених, шлях до розв’язання більшості глобальних проблем полягає “у зближенні різних соціальних систем з їх наступним синтезом у змішаному суспільстві”, що поєднує в собі “позитивні риси кожної з них за допомогою лібералізації та плюралізму” [1, с. 92]. Процеси інтеграції прискорюють динаміку суспільства й зумовлюють постійний взаємозв’язок і зміни в усіх сферах суспільного життя, які також спричиняють соціальні наслідки. Так, О. Зеленська наполягає, що потреба у висококваліфікованих спеціалістах підвищує вимоги до інтелектуальної підготовки кадрів. За таких обставин перед особистістю виникає потреба у здобутті нових знань для того, щоб відповідати вимогам сучасності [3, с. 43–44]. Т. Зюзіна вважає, що

міжкультурна компетенція допомагає особистості розуміти свою культуру і її зв'язок з іншими культурами, тобто ідентифікувати свою належність до певної лінгвоетнокультурної спільноти, адекватно й ефективно взаємодіяти з партнерами, які належать до інших лінгвоетнокультурних спільнот [5, с. 94].

Р. Гришкова зазначає, що міжкультурна обізнаність допомагає усвідомити та зрозуміти зв'язки між "рідним" світом і "світом носіїв мови, що вивчається" [2, с. 232]. Знання іноземних мов, уміння спілкуватися, розуміння й шанобливе ставлення до культури інших народів завжди стануть у пригоді та допоможуть вижити у цьому світі. Такої самої думки дотримується О. Зубра, який вважає, що "освіта і вдосконалення культури особистості пов'язані з розширенням меж соціалізації, набуттям широкої гуманітарної культури" [4, с. 31].

Мета статті полягає у висвітленні умов для розвитку іншомовних здібностей студентів як чинника соціальної адаптації особистості в епоху глобалізації.

У наші дні завдання ВНЗ – підготовка не лише спеціалістів, а й людей, які зможуть почуватися впевнено у світі безперервних технологічних змін, у світі, де достатньо часто доведеться стикатися із ситуаціями вибору та прийняття рішень, які стосуються життєвих інтересів багатьох людей. Таким чином, у сучасному суспільстві у вищої освіти дві функції: традиційна (пов'язана з підготовкою спеціалістів), гуманітарна (пов'язана з розвитком людської особистості).

Особлива роль у формуванні іншомовної соціокультурної компетенції у студентів належить іноземним мовам, за допомогою яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур – рідної й іноземної. Іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальненого пізнання дійсності та міжкультурної комунікації. Комунікативно-культурологічна концепція навчання ґрунтується на ідеї взаємопов'язаного вивчення мови та культури, що передбачає формування не лише мовленнєвої компетенції, а й комунікативно-культурологічної, яка стає стратегією й основною метою вивчення іноземних мов. Навчальні матеріали, розмовні теми мають розкривати культуру як глобальне явище, інтегрувати різні галузі наукового пізнання і, таким чином, розвивати когнітивні якості особистості, гуманістичне мислення, підвищувати естетичну культуру та сприяти духовному вдосконаленню особистості. Сформована комунікативно-культурологічна компетенція постає необхідною умовою для соціальної адаптації особистості в полікультурній спільноті. В умовах глобалізації без знання культурних норм і цінностей європейських народів, без володіння іноземними мовами молода людина може залишатися пасивною, не конкурентоспроможною та неспроможною реалізувати свій потенціал.

Володіння іноземною мовою має розглядатися не як бажаний, а як обов'язковий елемент професійної культури спеціаліста з вищою освітою. Таким чином, ефективне розв'язання професійного, виховного, освітнього

та розвивального завдання навчання іноземної мови вимагає знань історичних, культурних, релігійних, політичних, економічних тощо особливостей різних країн. Визначена особливість зумовлює статус іноземної мови як дисципліни, яка сприяє гуманізації навчання.

Саме викладач у нових умовах має адекватно визначитись у розмаїтті методичних концепцій, існуючих підручників і посібників та обрати ті, які найбільше відповідають сучасним освітнім реаліям й умовам, у яких здійснюється навчання іноземної мови в конкретному вищому закладі освіти. Він також має враховувати основні потреби сучасного етапу соціально-історичного розвитку держави та регіону у фахівцях, які досконало володіли б іноземною мовою, їхній рівень соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається, має дати би їм можливість почуватися комфортно в тій країні, яку потрібно було б відвідати з певною метою [2, с. 298].

Сучасні вимоги до володіння іноземною мовою зумовлюють зміни в організації та проведенні практичних занять, на яких мають переважати групові, парні, командні форми роботи у поєднанні із самостійною роботою студентів. На старших курсах студентам доцільно практикуватися у проведенні презентацій, підготовці й організації переговорів, написанні офіційних листів, рекламацій, інших документів [2, с. 307–308].

Тісний зв’язок і взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації очевидні. Кожен урок іноземної мови – це поєднання культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ і культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю (знову ж іноземною, якщо слово іноземне) уявлення про світ. Таким чином, абсолютно змінилися мотиви вивчення мови: їх потрібно вивчати функціонально, у плані використання у різних сферах життя суспільства: у науці, техніці, економіці, культурі тощо; а також для використання в різних сферах життя суспільства як засобу реального спілкування з людьми з інших країн.

Рівень знання іноземної мови студентом залежить не тільки від його безпосереднього контакту з викладачем. Для того щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, потрібно створювати обстановку реального спілкування, налагоджувати зв’язок викладання іноземних мов із життям, активно використовувати іноземні мови в реальних ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії іноземною мовою із залученням зарубіжних фахівців, реферування й обговорення іноземної наукової літератури, читання окремих курсів іноземними мовами, участь студентів у міжнародних конференціях, робота перекладачем, яка саме і полягає в спілкуванні, контакті, здатності зрозуміти і передати інформацію.

Максимальний розвиток комунікативних здібностей – основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, яке стоїть перед викладачами іноземних мов. Для його розв’язання необхідно освоїти і нові методи викладання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів володіння мовою, і принципово нові матеріали, за допомогою яких можна навчити людей спілкуватися. При цьому з усіх старих традиційних методик треба відібрати все

найкраще, корисне із практики викладання. Актуальне завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови мають вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які спілкуються цими мовами.

Навчити людей вільно спілкуватися (усно і письмово), розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування не просто вербальний процес. Його ефективність, крім знання мови, залежить від багатьох факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань та ін. Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур, потрібно також подолати бар'єр культурний. Кожна культура має свої національно-специфічні компоненти, які й створюють проблеми міжкультурної комунікації [6, с. 70].

Навчання міжкультурної комунікації не може існувати без включення лінгвокраїнознавчого аспекту в процес навчання. Але в основі навчання повинне мати не лише інформативний компонент, сучасне викладання іноземних мов неможливе без прищеплення студентам іншомовної культури. У самому понятті міжкультурної комунікації закладена рівноправна культурна взаємодія представників різних лінгвокультурних спільнот з урахуванням їхньої самобутності та своєрідності, що приводить до необхідності виявлення загальнолюдського на основі порівняння іншомовної та власної культур. Такий підхід сприяє всебічному розвитку особистості й духовних цінностей студентів.

Вивчення іноземної мови закладає основи іншомовної мовленнєвої діяльності, а також є додатковим засобом розширення кругозору, збагачення знань студентів, допомагаючи краще зрозуміти загальнолюдські засоби спілкування, які мають міжособистісну і міжкультурну спрямованість. Це сприяє формуванню здатності не тільки здобувати, а і закріплювати знання, виробляти комунікативні вміння та навички. А створення ситуацій автентично-проблемного характеру вимагає від студентів самостійного прийняття рішень, знаходження різних засобів і методів розв'язання поставлених проблем. Це вимагає більш ефективних прийомів навчання: актуальним є використання творчих, інтерактивих, проективних, інноваційних методик, однією з особливостей яких є пошук і наявність поставленої проблеми і завдання з її розв'язання. Іноземна мова виявляє великі розвивальні, виховні та культурологічні можливості [1, с. 93].

Для України, яка намагається інтегруватися у міжнародний простір, особливо важливим є створення умов для оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття певних знань і була одним з обов'язкових предметів шкільної програми, то з появою спеціалізованих шкіл та з змінами в суспільстві метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення.

Глобалізація з її суперечливими явищами, які мають тенденцію до посилення, висуває перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах полікультурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей. Метою комунікативно орієнтованого навчання є оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Об'єднання європейських країн у Європейський Союз, створення спільного ринку, інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність і багатомовність у Європі зумовили різке підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов як інструменту комунікації. Той факт, що сучасні студенти у майбутньому можуть працювати на міжнародних підприємствах, застосовуючи на практиці знання іноземних мов, і пов'язана із цим потреба у вихованні в них єдності, відкритості, зацікавленості мовою та культурою інших народів і поваги до них, надають вивченню іноземної мови політичного значення.

Процес вивчення іноземних мов значно впливає на ментальність особистості. Завдання викладача – виховання гідності та самоповаги, вміння відстоювати свої національні цінності, не вважати їх гіршими за цінності інших народів, спрямовувати увагу студентів на світові культурні надбання. Це надасть можливість долучитися до світової цивілізації й не втратити національної ідентифікації.

Висновки. Отже, враховуючи сучасний стан міжнародних зв'язків у різноманітних сферах життя, вихід України в європейський і світовий простір, необхідно розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Завданням сучасної вищої школи є формування в студентів такого рівня знань, умінь і навичок, який дав би їм можливість практично підтримувати спілкування з носіями мови на комунікативно достатньому рівні. Вивчення мов має обов'язково містити міцний соціально-культурний компонент. Культурне розмаїття мов має бути важливим засобом збереження людських цінностей.

Список використаної літератури

1. Бабенко Т. Навчання іноземних мов як чинник соціальної адаптації особистості в добу глобалізації / Т. Бабенко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С. 90–94.

2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія / Р.О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

3. Зеленська О.П. Формування іншомовної соціокультурної компетенції курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України на заняттях з іноземної мови / О.П. Зеленська // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2010. – № 55. – С. 42–45.

4. Зубра А.С. Культура личности как духовная ценность : пособие для педагогов, воспитателей, студентов / А.С. Зубра. – Мн. : Университетское, 2001. – 184 с.

5. Зюзіна Т. Науки про культуру та мистецтво в структурі гуманітарної університетської освіти: аналіз зарубіжних тенденцій / Т. Зюзіна // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 89–103.

6. Ізмайлова О.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О.А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – Вип. 17. – С. 66–72.

Гиренко И.В. Развитие иноязычных способностей студентов как условие социальной адаптации личности

В статье анализируются процессы социальной адаптации студентов в условиях глобализации. Одним из путей успешной адаптации к реалиям современной жизни является развитие иноязычной социокультурной компетенции, которое обеспечивает эффективную и активную социальную деятельность. Рассматривается место и роль указанных процессов во взаимодействии человека и социальной среды. Определяется особая функция преподавателя иностранного языка при обучении межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: социальная адаптация, иноязычная социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, гуманизация обучения.

Hyrenko I. The development of foreign language skills of students as a condition for social adaptation of the individual

Processes of students' social adaptation in the context of globalization are analyzed. One of the ways of successful adaptation to realities of modern life is the development of foreign sociocultural competence that ensures effective and active social activities. Place and role of the processes mentioned above in the interaction of a person and social environment are considered. Special function of the foreign language teacher when teaching intercultural communication is determined.

Key words: social adaptation, foreign sociocultural competence, intercultural communication, humanization of education.

УДК 378

Д.М. ГЛУЩЕНКО

АДАПТАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто феномен адаптації особистості в мінливому зовнішньому середовищі; розкрито поняття адаптації й інтерпретації її тлумачень різними вченими; проаналізовано її види та функції. Досліджено процес адаптації педагога вищої школи в системі його неперервної професійної освіти, визначено етапи цього процесу та фактори, які впливають на успішність адаптації викладача. Запропоновано на основі існуючих форм підготовки викладача ВНЗ зробити процес його адаптації більш цілеспрямованим і ефективним.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, професійно-педагогічна адаптація, етапи професійно-педагогічної адаптації викладача ВНЗ.

Адаптація як процес і адаптивність як властивість особистості нерозривно пов'язані з інформаційними процесами, які відбуваються на сьогодні в природі та суспільстві. Наше суспільство вступило в нову епоху свого розвитку, яка характеризується зростанням потоку інформації, швидким кількісним і якісним формуванням ноосфери. У цих умовах вкрай важливим стає процес адаптації людини в суспільстві, професійній діяльності, особистому житті.

Соціально-економічні перетворення, інтеграція України у світову систему вищої освіти, поява нових цінностей, розуміння значущості освіти виявили необхідність у педагогах нового типу, здатних швидко орієнтуватися в навколишній дійсності. Зміни в соціумі значно випереджають динаміку особистісної готовності до їх адаптації. Тому система освіти повинна допомогти викладачу сформувати якості, необхідні для становлення професійно реалізованої, конкурентоспроможної, активної особистості, здатної за максимально короткий час адаптуватися до сучасних реалій. Отже, адаптація для викладача стає базисним елементом у процесі його підготовки та професійної діяльності.

Дослідженню окремих питань адаптації приділялась значна увага вітчизняних (Г. Балл, Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, О. Мороз, В. Семиченко, О. Солодухова та ін.) і зарубіжних (С. Вершловський, С. Дружилов, І. Ісаєв, О. Коржуєв, А. Реан, В. Сластьонін, Ю. Фокін та ін.) науковців.

Проте, незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі адаптації та професійно-педагогічної адаптації особистості в сучасній науці, вона залишається однією з найбільш дискусійних, невирішених проблем, що спричинено складністю, системністю самого феномену адаптації.

Мета статті – розглянути феномен адаптації викладача ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності; визначити етапи процесу професійно-педагогічної адаптації та фактори, які впливають на успішність адаптації педагога вищої школи.

Термін "адаптація" з'явився у другій половині XVIII ст. Його введення в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Х. Ауберга, який використовував цей термін для характеристики явища пристосування

чутливості органів зору (або слуху), що виражається в підвищенні або зниженні чутливості як реакції на дію адекватного подразника [2, с. 219]. Перші наукові роздуми з біологічної адаптації були висловлені Ч. Дарвіном і його послідовниками. Адаптація, на їх думку, – це сукупність корисних для організму змін, які більш-менш правильно відображають навколишнє середовище. Дослідження І. Павлова, І. Сєченова, розширили розуміння адаптації тим твердженням, що в основі біологічної адаптації лежить прагнення до рівноваги. *Адаптація* являє собою міру єдності таких протилежностей, як асиміляція та дисиміляція, дія (активність) і протидія (реактивність), збудження та гальмування; результат і засіб вирішення внутрішніх і зовнішніх суперечностей життя, а отже, й одну з універсальних її якостей.

З позиції соціальних наук є декілька тлумачень феномену адаптації і його характеристик. Адаптація (від лат. adaptation – пристосовувати) – пристосування організму, особистості, їх систем до характеру окремих впливів або до умов життя, які змінились, в цілому. Адаптація компенсує недоліки звичної поведінки в нових умовах. Завдяки адаптації виникають можливості для оптимального функціонування організму, особистості в незвичайній обстановці.

У психолого-педагогічній літературі адаптація розглядається як: форма захисного пристосування людини до соціальних ролей; подолання напруження; вихід зі стресової ситуації; сукупність реакцій пристосування, в основі яких лежить активне освоєння середовища, його зміна та створення необхідних умов для успішної діяльності [1, с. 116].

Феномен адаптації в різних аспектах вивчало багато авторів (А. Ащепков, С. Вершловський, Л. Єгорова, П. Кузнєцов, Г. Медведєв, А. Мороз, Д. Ольшанський, В. Петровський та ін.) [4, с. 65; 7]. Кількість видів адаптації у різних дослідників значно відрізняється, наприклад:

– Г. Медведєв виділяє соціальну й професійну адаптацію;

– Л. Єгорова – соціальну, професійну, соціально-психологічну;

– Д. Ольшанський – соціальну, психологічну, біологічну та фізіологічну;

– П. Кузнєцов – економічну, побутову, регулятивну, сексуальну, комунікативну, когнітивну;

– А. Мороз для молодого вчителя розглядає вісім видів адаптації: професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, суспільно-політичну, психофізіологічну, побутову, кліматогеографічну;

– А. Ащепков у викладача-початківця визначає наявність психологічного, соціального, дидактичного, методичного, наукового, специфічного, виховного, біологічного, фізіологічного, економічного, побутового, політичного, правового, етнічного, кліматогеографічного видів адаптації [1, с. 92].

Для людини соціальна адаптація є пріоритетною щодо інших видів адаптації. *Соціальна адаптація*, як визначає А. Мороз, – це багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне середовище для спіль-

ної діяльності в напрямі прогресивної зміни як особистості, так і середовища. З позиції вищої школи, для викладача-початківця соціальним середовищем є педагогічні колективи кафедр, факультетів, ВНЗ, які мають забезпечити "залучення, взаємодію, узгодження" з ним кожного конкретного викладача [6, с. 17].

Психологічна адаптація являє собою процес, що виникає у відповідь на значну новизну навколишнього середовища, і включає в себе мотивацію адаптивної поведінки людини, формування мети та програми її поведінки. Психологічна адаптація надає індивідуально-емоційного характеру динаміці адаптивної діяльності, враховуючи особливості психіки індивіда.

Ядром адаптації є *професійна адаптація*. Вона має свою структуру, форму, зміст, механізми, тенденції та закономірності розвитку, які піддаються корекції зсередини (з боку самого викладача) і ззовні (з боку колективу). Деякі дослідники розглядають поняття професійної адаптації як оволодіння знаннями, уміннями, навичками, нормами та функціями професійної діяльності. Так, на думку С. Вершловського, в процесі професійної адаптації відбувається інтеграція професійних знань, умінь і навичок у професійну діяльність [5, с. 73]. Схожої позиції дотримуються й О. Шиян, П. Шептенко. Іншої думки дослідники (Б. Вульфов, Н. Єршов, Ж. де Ландсер), які стверджують, що професійна адаптація має свій психологічній аспект [10, с. 267]. Г. Баранова, Г. Насирова, В. Синявський, Т. Чурєкова та інші дають детальніше тлумачення професійної адаптації, включаючи до нього соціальний компонент, який відображує процес входження молодого фахівця в нове соціальне середовище, в систему міжособистісних відносин конкретного колективу [10, с. 268].

Професійна адаптація має багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідної умовою й, водночас, засобом оптимізації взаємодії людини з професійною діяльністю і професійним середовищем. По-друге, вона сприяє розвитку людини і є складовою професійного розвитку особистості. По-третє, вона є необхідною при опануванні будь-якої професійної діяльності. Професійна адаптація – це оволодіння ціннісними орієнтаціями в межах певної професії; мотиви і мета процесу спрямовані на зближення людини та професійної групи на основі підготовленості до професійної діяльності. Професійна адаптація педагога є активним, творчим процесом, під час якого особистість не лише освоює нові для себе види діяльності, а й зумовлює їх зміни.

Професійна адаптація являє собою тривалий, послідовний процес, який складається з: 1) початкового або підготовчого періоду, котрий завершується вибором професії і підготовкою до майбутньої професійної діяльності; 2) періоду безпосередньої адаптації на робочому місці. Підготовчий період відіграє ключову роль в успішності професійної адаптації та дає ефективні засоби управління цим процесом. Тому, на наш погляд, необхідно розглянути *адаптацію студентів – майбутніх викладачів вищої школи.*

У наукових дослідженнях виокремлюють такі форми адаптації студентів ВНЗ: професійну, соціально-психологічну, суспільну, дидактичну,

професійно-педагогічну, соціальну, соціально-педагогічну. Усі ці види адаптації входять до єдиної структури процесу адаптації, доповнюють один одного на різних рівнях адаптації.

На психофізіологічному рівні адаптації формуються нові установки, навички та звички. На професійному рівні студент збагачується знаннями, у нього формується професійний інтерес, забезпечується успішна первинна професійна адаптація. На педагогічному рівні процес адаптації пов'язаний з особливостями пристосування до іншої системи навчання, формуванням зрілої особистості, підготовкою такої людини, яка безболісно увійде в сучасні суспільні та професійно-педагогічні процеси. Соціально-педагогічна адаптація студентів – процес пристосування особистості до навчального процесу ВНЗ, активного сприйняття норм, цінностей, особливостей педагогічної професії, набуття таких умінь і навичок майбутньої професійної діяльності, які забезпечать гармонійне входження особистості в систему соціальних відносин у новій для себе соціальній ролі.

Передумовою успішності адаптації студента є наявність у нього відповідних засобів адаптації. Засоби адаптації до педагогічної діяльності у різних студентів якісно відрізняються, можуть бути окремими прийомами, засобами, навичками, педагогічними здібностями. За концепцією "компенсаторного механізму" А. Реана і Я. Коломінського [8, с. 47], недостатність педагогічних здібностей можна компенсувати розвитком мотиваційної сфери, тобто формуванням інтересу й усвідомлення вибору професії. Але найбільше значення процесі адаптації мають зусиллям самого студента, його готовність до самовдосконалення.

Слід зазначити, що сучасна вища освіта України, а саме процес професійної підготовки у ВНЗ, не є повністю орієнтованою на професійну адаптацію майбутніх фахівців і не повною мірою враховує сучасні потреби ринку праці та виробництва до професійної компетентності фахівця, тому потребує кардинального оновлення.

Одним із найважливіших напрямів оновлення системи підготовки висококваліфікованих науково-дослідних і педагогічних кадрів є магістратура. *Підготовка магістрів* у системі вищої професійної освіти має забезпечувати спеціалізовану фундаментальну підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів.

Навчання в магістратурі відбувається шляхом "навчання через дослідження" і розглядається як: підготовчий етап до аспірантури (надається можливість апробувати перші наукові результати, виконати частину дисертаційної роботи); формувальний етап готовності студента до викладацької діяльності, підготовка кадрів до педагогічної діяльності.

Магістратура в системі вищої освіти виконує такі функції: 1) освітню, оскільки в процесі магістерської підготовки продовжується оволодіння магістрантами знань, необхідних для реалізації певного виду професійної діяльності; 2) науково-дослідну, оскільки саме в цій ланці освіти відбувається цілеспрямоване навчання дослідної діяльності у сфері наукового пі-

знання; 3) професійну, оскільки магістратура призначена для підготовки до виконання викладацької діяльності [10, с. 270].

Отже, з введенням інституту магістратури *аспірантура* гарантовано отримує до своїх лав висококваліфікованих фахівців. Разом ці дві інституції повинні готувати не тільки наукові кадри, а й викладачів вищої школи на базі науково-фахової, психолого-педагогічної та культурно-просвітницької підготовки. В аспірантурі готуються наукові й науково-педагогічні кадри в ході безпосереднього авторського дослідження. Але головною метою аспірантури повинні бути не тільки кандидатські дисертації, а і поглиблена професійна підготовка аспірантів, формування їх як носіїв нових наукових підходів, концепції. Сучасна аспірантура повинна орієнтувати слухачів на науково-педагогічну роботу та надавати всі можливості для кваліфікованої психолого-педагогічної підготовки.

Треба визнати, що вузівська підготовка майбутніх педагогів має певні недоліки. При великому обсязі знань майбутній педагог має не дуже великі вміння. Проблему адаптації викладача-початківця до професійної діяльності повинна була б вирішити *педагогічна інтернатура, або стажування*. В західноєвропейській системі вищої освіти викладач має право самостійно реалізувати власну професійну діяльність тільки після річного стажування й отримання спеціального диплома, який свідчить про професійну перепідготовку в сфері викладання у вищій школі. Під час стажування молодий фахівець закріплюється за досвідченим фахівцем – керівником стажування та виконує певну програму, яка включає фаховий, психологічний та педагогічний компоненти.

Ідея педагогічної інтернатури на прикладі медичної інтернатури на сьогодні ретельно розроблюється у Російській Федерації. Опрацьовується проект педагогічної інтернатури, метою якої є розвиток професійної компетентності молодих педагогів протягом року та яка координує спільну діяльність різних освітніх закладів [7; 9; 10].

На жаль, у більшості вітчизняних вищих навчальних закладів викладач-стажист є більшою мірою тільки посадою, яку молодий фахівець обіймає в перший рік своєї професійної діяльності і яка надалі дає йому право обіймати посаду викладача кафедри. Дійсне стажування молодого фахівця відбувається частіше лише за його особистим бажанням та особистим бажанням досвідченого колеги. Інститут наставництва міг би поліпшити процес адаптації молодого викладача в перші роки його професійної діяльності. Але, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України “Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти” від 12.12.2000 р., “наставництво є індивідуальною формою методичної роботи викладача вищого навчального закладу, нарівні з консультаціями, самоосвітою, стажуванням тощо, які використовуються для задоволення особистих потреб і конкретних запитів педагогічних працівників, їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, специфіки діяльності, індивідуальних можливостей та інших характеристик педагогічних працівників” [3]. Отже, воно є необов’язковим.

Починаючи педагогічну діяльність, молодий фахівець потрапляє в нове для нього соціальне та професійне середовище, в нові режими розумових і фізичних навантажень, в нову сферу відносин і взаємодій. При цьому руйнуються колишні стереотипи діяльності, формуються нові переконання, знання, уміння, навички та звички адекватної поведінки. Процес адаптації поширюється на всі її рівні: від фізіологічних реакцій організму до психологічної регуляції діяльності (табл.).

Таблиця

Зміст адаптації молодого викладача

Фізіологічна адаптація	Соціально-психологічна адаптація	Професійна адаптація
- функції органів і систем; - обмін речовин; - ендокринна регуляція; - нервова регуляція	- формування нового психологічного стереотипу поведінки; - корекція особистісних якостей відповідно до вимог нової діяльності; - пристосування до нового соціального середовища (до адміністрації, педагогічного колективу, студентів і їх батьків)	- до нових умов праці; - до професії педагога і вихователя; - до нового фахового змісту педагогічної й трудової діяльності; - до необхідності постійного удосконалення рівня знань і педагогічної майстерності

Головними ресурсами адаптаційного процесу початкового періоду педагогічної діяльності молодого фахівця є здібності пристосування свого організму до нової для нього професійної діяльності на психологічному та фізіологічному рівнях. Для ефективної адаптації викладачів-початківців особистісне адаптаційне вдосконалення є пріоритетним видом їх пізнавальної й формувальної професійної діяльності (самостійна робота, самовиховання, самоаналіз, самоконтроль). Для успішної професійної адаптації викладач вищої школи повинен вміти працювати самостійно, без наставника, постійної допомоги і контролю ззовні. Досягнення цього є найважливішою педагогічною метою.

Результатом успішної (оптимальної) професійної адаптації викладача ВНЗ є: позитивний психоемоційний стан фахівця; готовність його до професійної діяльності; позитивне ставлення до професійного середовища; позитивна Я-концепція; визнання самоцінності особистості студента, його активності та творчості, мотивація до безперервної освіти; гарне самопочуття тощо. Сукупність професійних, соціально-психологічних і фізіологічних показників можна використовувати для комплексної оцінки якості адаптації молодого фахівця.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що феномен адаптації викладача вищої школи до професійно-педагогічної діяльності – це складний, системний неперервний процес активної взаємодії особистості та професійного середовища, що забезпечує ефективність професійної пе-

дагогічної діяльності та є основою його професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Висновки. Нами розглянуто явище професійної адаптації на різних етапах підготовки викладача до професійно-педагогічної діяльності: у магістратурі, аспірантурі, на початку самостійної професійної діяльності молодого фахівця. Це не означає, що адаптація викладача закінчується після декількох років його самостійної діяльності. Процес адаптації повинен бути неперервним, спрямованим на вищий рівень свого розвитку, при якому основоположними мають стати такі вміння, як самоаналіз, корекція власної діяльності, саморозвиток особистості.

Розглянуто етапи неперервної професійної підготовки викладача вищої школи, а особливо етап безпосередньої адаптації, на якому перетинаються різні види та різні напрями професійно-педагогічної діяльності, що дає змогу викладачу ВНЗ бути високомобільним у мінливих зовнішніх умовах середовища. Мобільність викладача вищого навчального закладу – це показник найвищого рівня його адаптації до професійної діяльності, досягнення якого дає педагогу змогу йти безперервним шляхом до вдосконалення як особистості, так і професіоналізму.

Відомий філософ Г. Батишев писав: "…Людину не можна "зробити", "виконати", "виліпити" як річ, як продукт, як пасивний результат дії ззовні, можна лише … викликати її особисту активність, її особисту діяльність" [11, с. 226]. У цьому вислові ми бачимо головний напрям адаптації викладача ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності – формування особистості викладача вищої школи, спрямованої на саморозвиток і самовдосконалення, спроможної жити та діяти в системі постійних змін, здатної розрізняти прогресивні й регресивні зміни, тобто продуктивно адаптуватись до них.

Список використаної літератури

1. Ащепков В.Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы / В.Т. Ащепков. – Майкоп, 1997. – 307 с.

2. Большая Советская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – Т. 1.

3. Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.

4. Медведев Г.П. Адаптация – важнейшая проблема педагогики / Г.П. Медведев, Б.Г. Рубин, Ю.С. Колесников // Советская педагогика. – 1969. – № 3. – С. 64–71.

5. Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. / С.Г. Вершловский. – М. : АПН СССР, 1987. – 97 с.

6. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.

7. Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей Вузов / под ред. А.В. Петровского, Л.С. Сержана. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 156 с.

8. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–54.

9. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А.А. Реан, А.А. Баранов. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

10. Фролов А.Г. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе / А.Г. Фролов, С.А. Хомочкина, Г.У. Матушанский // Образовательные технологии и общество. – 2006. – № 9 (2). – С. 265–276.

11. Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н.В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с. – (Вища освіта XXI століття).

Глущенко Д.М. Адаптация преподавателя вуза к профессионально-преподавательской деятельности

В статье рассматривается феномен адаптации личности в меняющейся внешней среде; раскрывается понятие адаптации и интерпретации ее толкований разными учеными; анализируются ее виды и функции. Исследуется процесс адаптации педагога высшей школы в системе его непрерывного профессионального образования, определяются этапы этого процесса и факторы, которые влияют на успешность адаптации преподавателя. Предлагается на базе уже существующих форм подготовки преподавателя вуза, сделать процесс его адаптации более целенаправленным и эффективным.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, профессионально-педагогическая адаптация, этапы профессионально-педагогической адаптации преподавателя вуза.

Hlushchenko D. Adapting teacher of high school to vocational teaching

This article discusses the phenomenon of a personality adaptation in the changing external conditions; revels the concept of adaptation and the ways different scientist see it. The article also analyzes the types and functions of adaptation; it researches the process of a high school teacher adaptation in the system of his continuous professional education, and defines the teacher's adaptation. The article proposes to make the process of adaptation more focused and effective but still based on the existing forms of high school teacher's training.

Key words: adaptation, professional adaptation, professional and pedagogical adaptation, stages of professional and pedagogical adaptation of a high school teacher.

УДК 378.147

О.В. ГУР'ЄВА

НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВТОВАРИСТВА

У статті висвітлено та проаналізовано тенденції розвитку вищої технічної освіти у країнах Європи, окреслено основні напрями модернізації української вищої технічної освіти.

Ключові слова: вища технічна освіта, глобалізація, реформування, Болонський процес.

Починаючи з кінця XX ст. у більшості країн – світових лідерів – провідну роль серед найважливіших факторів становлення нової економіки відіграють знання, освіта, рівень поширення яких можна вважати індикатором рівня життя. Тенденція останніх десятиліть щодо інтернаціоналізації освіти набуває якісно нових рис. Зростає суспільне усвідомлення того, що поняття універсальної професійної освіти, крім національного, повинно містити міжнародний елемент. За класичним визначенням, інтернаціоналізація освіти – це процес впровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження, надання послуг.

У всьому світі відбувається реформування освіти, рисами якого є доступність освіти для широких верств населення, збільшення соціальної мобільності великих груп населення, виникнення нових форм фінансування вищої освіти, різноманіття систем освіти у світі, та як наслідок, падіння якості освіти [1, с. 32].

Стимулом розвитку та модернізації освіти в сучасному світі є глобалізація. У цьому контексті порівняльний аналіз освітніх систем є дуже актуальним. Отже, наразі існують потреби у реформуванні української вищої технічної освіти, викликані вимогами спільного європейського ринку праці та підвищенням конкурентоспроможності інженерів із високорозвинутих європейських країн, через підвищення важливості транснаціональної освіти.

Для України у культурно-цивілізаційному аспекті європейська інтеграція – це входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації. Європейська інтеграція таким чином стає ключовою ланкою відкриття України світу, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства.

Виходячи із цього, висвітлення основних тенденцій вищої технічної освіти в європейських країнах є надзвичайно важливим.

Метою статті є аналіз і висвітлення деяких тенденцій розвитку вищої технічної освіти в рамках Болонського процесу та шляхів реформування вищої технічної освіти України в умовах інтеграції в Європейське Співтовариство.

Як зазначають фахівці, знаковим роком першої фази побудови європейського простору вищої освіти є 2010 р. Наступає час аналізу результа-

тів і корегування подальших дій у світлі потреби інтеграції української вищої технічної освіти в європейський простір. Саме тому підвищуються важливість порівняльних досліджень зарубіжної педагогіки для української освіти, що і зумовлює актуальність статті.

Аналізом і висвітленням тенденцій ВТО в Європі вже займалася низка науковців, таких як: Д. Бренан (якість ВТО у Німеччині), І. Вейланд, Н. Негребецька (вища технічна освіта у Франції), А. Чучалін та ін.

Мобільність, прозорість, конкурентоспроможність та відповідність дипломів зумовлюють орієнтири розвитку української вищої технічної освіти. В рамках транснаціональної освіти в Європі відбувається активізація академічної мобільності, яка характеризується розвитком різноманітних моделей міжнародної академічної співпраці та створенням міжнародних спільних програм навчання з визнанням спільних академічних ступенів. Покращуються національні системи забезпечення якості, розширюється автономія ВНЗ, розвивається економічна співпраця з питань визнання результатів навчання [5, с. 12].

В. Сенашенко зазначає, що інтеграція освіти та науки створює нову динаміку розвитку суспільства. Відбувається постійне оновлення професійної освіти відповідно до вимог технічного прогресу та промисловості, вводяться професійно орієнтовані програми навчання в університетах. Співпраця ВНЗ із промисловістю набуває все більш ефективних форм [2, с. 14].

Поняття глобалізації включає більш фундаментальні зміни у світі, які є відображенням транснаціональних потоків робочої сили і капіталів, породжують труднощі з вирішенням проблем довкілля на національному рівні, виявляють незахищеність соціальних інститутів перед ринковою кон'юнктурою тощо. Створення економіки, базованої на знаннях, здійснюється паралельно з посиленням інтернаціоналізації виробництва. Відповідно до тенденції глобального оновлення світу відбуваються радикальні зміни у змісті, формах, методах національних освітніх систем, впевнено поширюються в освітньому просторі інноваційні форми навчання [4].

Україна намагається покращити систему вищої освіти, інтегруючись у світовий простір вищої освіти. Участь України у Болонській системі розглядається у контексті зовнішньополітичного курсу країни, націленого на співпрацю з Європою.

Реалізація потенціалу сукупного та фрагментарного зарубіжного досвіду спирається на існування загальних пріоритетних напрямів систем освіти. Досвід модернізації системи ВТО у таких країнах, як Франція, Німеччина, Австрія та Швеція у контексті побудови спільного європейського освітнього простору може сприяти найбільш ефективному вирішенню актуальних завдань української системи вищої освіти [6].

На європейському рівні практичну реалізацію концепції інтернаціоналізації освіти здійснюють такі міжнародні організації, як Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО; комісія Ради Європи; Європейська асоціація міжнародної освіти; Європейська мережа національних інформаційних центрів академічного визнання і мобільності ЮНЕСКО і Ради Європи, ко-

тра об'єднує більше ніж 50 країн Східної, Центральної та Західної Європи, а також Австралію, Канаду, Ізраїль і США.

У багатьох країнах ВНТЗ вдалися до радикальних перемін, прагнучи адаптуватися до нових вимог, що висуваються перед освітою та завданнями, котрі виникають в умовах конкуренції. Головна мета – підвищення інституційної гнучкості та посилення адаптивного потенціалу ВНЗ та програм вищої школи. Ці реформи мають всеохопний характер і стосуються пропонованих програм, академічної й організаційної структури, педагогічних процесів і методів викладання, фізичної інфраструктури та всього викладацького складу. Разом з цим у докладі Всесвітнього Банку (далі – ВБ) "Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові задачі вищої школи" (2001 р.) стверджується, що "сучасні технології – це не панацея. Для створення більш активного та інтерактивного навчального середовища у професорсько-викладацького складу має бути чітке бачення цілей новітніх технологій та найбільш ефективних шляхів інтегрування їх у структуру програм та засоби їх реалізації, тобто те, що спеціалісти називають "педагогічною інтеграцією". Комбіноване навчання у режимі онлайн із заняттями традиційної форми дає студентам більше можливостей для людського спілкування та розвитку соціальних аспектів навчання через пряме спілкування, спори, дискусії та знаходження згоди" [7].

Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із реформуванням національної вищої технічної школи та створенням якісної системи освіти, яка б відповідала світовим стандартам. Ректор НТУУ КПІ М. Згуровський зазначає: "Нові виклики ми повинні прийняти не тільки переносячи на наше підґрунтя досвід інших держав, але й пропонуючи європейському співтовариству свої доробки, досягнення, пропозиції, своє бачення проблем. Тобто потрібно досягти гармонійного поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій. Але ми повинні відверто визнати, що за останні роки у сфері вищої освіти України, особливо технічної, накопичилися складні проблеми, вирішення яких залишається на порядку денному, навіть незважаючи на наявність чи відсутність таких факторів, як Болонський процес" [8].

Участь вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Інтеграційні перетворення та реформи, що відбуваються сьогодні в Україні, у тому числі й у освітянській галузі, вимагають критичної обережності при перенесенні нової освітньої практики або навчальних технологій з Європи та інших країн, що можливо лише за умови адаптації їх до ментального сприйняття українським суспільством з урахуванням сучасних освітянських вимог і реальностей. Поряд із вирішенням цілого комплексу організаційних питань у визначеному контексті вже сьогодні треба визначитися з національною політикою та стратегією

розвитку інженерної освіти та шляхом її реалізації, сучасними цілями, принципами і змістом спеціалізованої освіти, внести відповідні корективи у зміст завдань і функцій інженера [8].

Є такі вимоги, успадковані від минулого, якими нехтувати не можна. До них належать:

– необхідність засвоєння студентами знань із фундаментальних, загальнонаукових і загальнотехнічних предметів (вищої математики, фізики, хімії, нарисної геометрії та графіки, теоретичної механіки, опору матеріалів, деталей машин та теорії машин і механізмів, гідравліки, теплотехніки (теплофізики), загальної електротехніки, основ комп'ютерних знань тощо). Звичайно, обсяг і глибина цих знань змінюються залежно від фахового спрямування майбутніх випускників ВТНЗ;

– необхідність отримання професійних знань і професійної підготовки майбутніми спеціалістами;

– сьогодні дуже актуальною є гуманітарна освіта в межах загальнотехнічної підготовки – вивчення основ філософії, історії (у тому числі історії України), досконалне знання хоча б однієї іноземної мови, бажано англійської. Упровадження елементів гуманітарної підготовки спрямоване, у першу чергу, на розвиток усебічно розвинутої особистості.

Фахівці з вищої освіти визначають такі європейські принципи та напрями розвитку вищої технічної освіти:

1. Стає актуальним суттєве оновлення змісту та методики навчання, включення до навчальних програм управлінських, економічних і правових знань, поглиблене вивчення інформаційних технологій, основ інтелектуальної власності, іноземних мов тощо.

2. Вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип "створи", замість принципу "повтори". Ця методика особливо благотворна саме в технічній освіті, де компонента знання є лише основою для здійснення компоненти уміння, де створення нового є метою технічної освіти, якій підпорядковані всі завдання, етапи та структура навчання.

3. З'являються нові сфери науки та технологій, які потребують змін традиційних університетських дисциплін. Виникає необхідність відходу від класичних методик, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемно орієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними й прикладними дослідженнями.

4. З'являються нові сфери науки та технологій, які потребують змін традиційних університетських дисциплін. Виникає необхідність відходу від класичних методик, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемно орієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними і прикладними дослідженнями [3; 4].

Отже, Україні потрібне таке середовище освіти, в якому прозорість різних структур буде поєднана з відкритістю національних систем для доступу та забезпечення академічної мобільності. Зростання мобільності студентів і співпраці викладачів сприятиме успішному опануванню вибраних

інженерних професій, покращенню системи працевлаштування університетських випускників, підвищенню українського статусу освіти загалом.

Можна зробити ***висновок,*** що для успішної інтеграції української вищої технічної освіти в європейський простір Україна має вирішити комплекс проблем, пов'язаних із реформуванням національної вищої технічної школи та створенням якісної системи освіти, яка б відповідала світовим стандартам.

Список використаної літератури

1. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / Качество высшего образования [окончание публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО "Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры" (Париж, 5–9 октября 2000 г.)] // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 2000. – № 1. – С. 30–37.

2. Сенашенко В.О. О структуре современного высшего образования / В.О. Сенашенко // Высшее образование в России. 2004. – № 4. – С. 14–18.

3. Глобализация и университет (сокращенное излож. доклада на конф. Ассоциации европейских университетов (КРЕ) в Валенсии в 2005 г.) / мат. подг. О. Долженко // Alma mater. – 2006. – № 4. – С. 3–8.

4. Скотт П. Глобализация и университет (сокращенное излож. доклада на конф. Ассоциации европейских университетов (КРЕ) в Валенсии в 1999 г.) / П. Скотт // Alma mater. – 2000. – № 4. – С. 3–8.

5. Трегубова Т.М. Академическая мобильность студентов как фактор подготовки конкурентноспособного специалиста в контексте Болонского процесса / Т.М. Трегубова // Данис ИПП ПО РАО, 2008. – 106 с.

6. Чучалин А. Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенции / А. Чучалин // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 9–17.

7. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. ; первонач. опубликов. в 2006 г. в США на англ. языке как Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. The World Bank. Washington, DC. – М. : Весь Мир, 2007. – 232 с.

8. Звернення ректора НТУУ КПІ М. Згуровського з проблем підготовки інженерів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kpi.ua/bologna.

Гурьева О.В. Направления реформирования высшего технического образования в условиях интеграции Украины в Европейский Союз

В статье рассмотрены и проанализированы тенденции развития высшего технического образования в странах Европы, определены основные направления модернизации украинского высшего технического образования.

Ключевые слова: высшее техническое образование, глобализация, реформирование, Болонский процесс.

Hurieva O. Areas of reform of higher technical education in the integration of Ukraine into the European Union

The main tendencies of the higher technical education in Europe have been analyzed. The main directions of improving Ukrainian higher technical education have been defined.

Key words: higher technical education, globalization, reformation, Bologna Process.

УДК 373.31:343.85

І.О. ДАНЧЕНКО

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ЯК КРИТЕРІЙ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню поняття "соціальний статус" як критерію формування соціальної зрілості майбутніх працівників агропромислового комплексу. Розкрито напрями та проблеми дослідження соціального статусу особистості. Викладено підходи до структуризації феноменів соціального статусу та соціальних здібностей, а також окреслено деякі шляхи ефективного формування соціального статусу студентів.

Ключові слова: соціальна зрілість, соціальний статус, соціальна позиція, соціальні здібності, методи дослідження соціального статусу, міжособистісні стосунки.

Інтенсивність соціального оновлення вимагає від вищої освіти підготовленості випускників до свідомої, активної, самостійної, компетентної діяльності у різних сферах життя суспільства, яка давала б їм змогу ставити та вирішувати завдання, з якими б не стикались попередні покоління.

Нові вимоги до конкретного робочого місця і трудової діяльності стали головними спонуками до подальшого пошуку нових стратегій вищої технічної освіти. Продовжує залишатися актуальним питання щодо того, наскільки "продукція" системи вищої технічної освіти відповідає потребам суспільства.

Згідно з Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти, Законами України "Про освіту" і "Про вищу освіту", основним завданням вищої школи на сучасному етапі є формування соціально зрілої особистості.

Проблема становлення зрілості фахівців різних професій не є новою в педагогічній науці.

Проблема соціальної зрілості знайшла своє відображення: у психологічних концепціях соціалізації індивідуалізації особистості (Г. Андреєва, М. Бобньова, Е. Еріксон, І. Кон, Б. Паригін, А. Петровський, Д. Фельдштейн); соціальних установок і ціннісних відносин (В. Мясищев, Ш. Надірашвілі, В. Ядов); в теоретичних уявленнях про особистісну зрілість у вітчизняній і зарубіжній психології (А. Асмолов, Б. Братусь, В. Зинченко, В. Мухіна, А. Маслоу, В. Петровський, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм); в розробці методів активного соціально-психологічного навчання (Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін).

Особливий інтерес викликають дослідження, які розкривають сутність понять "зрілість" (М. Кондибович, Л. Петровська та ін.), "соціальна зрілість" і "соціальна відповідальність" (Л. Божович, І. Дємєнтьєва, Н. Зубарєва та ін.), "соціальна компетентність" (І. Бех, О. Холостова) та дослідження, в яких науковці (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков та ін.) прирівнюють поняття "комунікативна компетентність" і "компетнтність у спілкуванні" (Ю. Ємельянов, З. Кажанова, Є. Мєльник, Е. Соловйова,

С. Татарницева), а також поняття “життєва компетентність” (Д. Гонд, М. Квейхаген, К. Скайє та ін.) та прикладний сенс компетентнісного підходу (І. Бех).

Проте слід зауважити, що питання формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів залишаються недостатньо розглянутими.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути соціальний статус як критерій формування соціальної зрілості майбутніх працівників агропромислового комплексу.

Кризові стани, які охопили суспільство і різні його інститути та галузі, потребують більш ретельного вивчення механізмів їхнього функціонування і розробки системи виходу з кризи. Агропромисловий комплекс посідає особливе місце в економіці будь-якої країни. На нього покладено роль виробника продуктів харчування, які забезпечують основу життєдіяльності населення країни та відтворення робочої сили; виробника сировини для багатьох підприємств, що випускають продукцію промислового призначення. Ця галузь потребує великої уваги з боку держави та інших соціальних інститутів.

Структурні перебудови в багатьох сферах економіки призвели до соціальних проблем, поява яких нерідко набуває форми кризової ситуації. Однією з проблем, яка вимагає серйозного та глибокого вивчення стала проблема забезпечення кадрового сільського господарства, насамперед, молодими кадрами високої кваліфікації.

Це, у свою чергу, вимагає від вищих навчальних закладів України здійснення спеціальних заходів підготовки майбутніх працівників агропромислового комплексу, які б сприяли формуванню соціальної зрілості, яка, між іншим, покликана забезпечити виконання професійних обов’язків.

Соціальний простір, в якому реалізується молодь, суттєво розширюється. Активізується її включення в складні соціальні відносини. Поряд зі зростанням кількості інформації зростає усвідомлення необхідності приймати рішення з більшою мірою ризику та відповідальності. Тому суспільство стикається з проблемою відставання громадського та соціального становлення молоді.

Незважаючи на високий інтелектуальний розвиток, молоді люди часто погано орієнтуються в реальних соціальних цінностях. Це актуалізує проблему соціального розвитку молоді, у зв’язку із чим виникає необхідність наукового аналізу визначеної проблеми та пошуку можливих шляхів її вирішення.

У дослідженнях останніх років учені підходять до розуміння соціальної зрілості з позиції базових соціальних якостей, які формуються під час соціальної взаємодії. Це дає змогу не тільки фіксувати прояв соціальної зрілості, а й аналізувати механізми її формування.

У працях Л. Буєвої, І. Кона, Т. Мальковської, А. Мудрика, А. Реана та інших здійснюються спроби визначити, як в умовах інтенсивних соціальних перетворень змінюється сукупність обставин, які зумовлюють соці-

альний розвиток особистості; як під час усвідомлення молоддю динаміки суспільних явищ формується уявлення про ті цінності, котрі складаються у суспільстві, впливають на соціальну культуру та визначають соціальну позицію особистості.

Теоретичні знання та практичний досвід визначають соціальну зрілість як інтегративну якість особистості, в якій усі компоненти детерміновані системою суспільних відносин, підпорядковані та перебувають в ієрархічній залежності, а як компоненти соціальної зрілості дослідники називають соціальну активність; толерантність; орієнтацію на духовні цінності; рефлексію; креативність; соціальну відповідальність. При цьому соціальна відповідальність визначається як компонент, який створює систему соціальної зрілості, що імпліцитно включає в себе всі інші компоненти.

На думку У. Джеймса [2, с. 25], зрілу особистість формує визнання нашої особистості з боку інших людей, тобто ступінь успішності та неуспішності людини в суспільстві, членом якого вона є. Таким чином, як інтегративний критерій соціальної зрілості особистості можна розглядати її соціальний статус. Слід зауважити, що саме бажання підвищити свій соціальний статус, як правило, і стимулює особистість до саморозвитку, до придбання соціальних якостей, які є бажаними в суспільстві. Спрямованість на соціальну мобільність і високий соціальний статус у суспільстві дає людини надію на те, що її досвідченість і активність може гарантувати можливість людини змінити свій спосіб життя.

У цьому випадку мова йде про набуття соціальний статус, який, за Н. Смелзером, визначається тим, “що людина здійснює в житті” [5, с. 156].

Питання формування соціального статусу детально розроблені в рамках структурно-функціональної теорії стратифікаційної системи суспільства (Р. Мертон, У. Мур, Т. Парсонс та ін.). Із цих позицій соціальна нерівність визначається значенням та престижністю функцій, які виконуються у суспільстві, при чому головним критерієм соціального розшарування визначається професія.

Статус окремої особистості охоплює узагальнювальну характеристику становища в суспільстві: професію, кваліфікацію, освіту, характер виконуваної роботи, посаду, матеріальне становище, наявність влади, партійну та профспілкову належність, ділові відносини, належність до демографічних або етнічних груп. Соціальний статус особистість реалізовує шляхом виконання соціальних ролей.

Людина в суспільному житті, як правило, виконує кілька соціальних ролей, які утворюють, за термінологією Р. Мертона, “рольовий набір” [4, с. 39].

До основних характеристик соціальних ролей, згідно з думкою Т. Парсонсна відносяться: емоційність; спосіб одержання; масштабність; ступінь формалізації; характер і скерованість мотивів [4, с. 59]. Про соціальну роль ідеться тоді, коли за тривалої соціальної взаємодії регулярно відтворюються певні стереотипи поведінки. Тобто роль є окремим аспектом цілісної поведінки.

Важливе значення для розуміння формування соціальної зрілості особистості та визначеного рівня домагань стосовно свого соціального статусу має теорія соціальної установки. Вона розглядає особистість як результат дії настанов, впливів, тиску. Подальший розвиток вихідні положення теорії соціальної установки знаходять у диспозиційній теорії саморегуляції соціальної поведінки особистості. Базовим поняттям якої є "диспозиції особистості", а саме схильність особи до певного сприйняття умов діяльності та певної поведінки в цих умовах.

Відповідно до своїх власних домагань особистість, з метою забезпечення собі комфортного існування та самопочуття, вибирає відповідні референтні групи, які більше відповідають її прагненням, інтересам і потребам, оскільки вона сама обирає їх, належить до них із власної волі.

Важливе значення для визначення соціального статусу особистості як одного з показників формування соціальної зрілості особистості студентів вищих аграрних навчальних закладів є вивчення саме референтної групи, до якої вона належать. Адже відомо, що в регуляції життєдіяльності особистості важливу роль відіграють норми (правило, взірець) як засоби соціальної регуляції та контролю діяльності суб'єктів, які безпосередньо впливають на процеси мислення і характер дій особистості, визначають зміст установок, диспозицій, впливають на процес її соціалізації.

Педагогічною особливістю характеристики соціального статусу, яка відображає його діяльнісну основу, є трактування статусу не тільки як становища людини в системі міжособистісних відносин, а і яка міри його впливу на членів групи, а також самопочуття та задоволеність своїм становищем.

Таким чином, навчально-виховну діяльність вищих аграрних навчальних закладів необхідно спрямувати на формування відповідного соціального статусу особистості студентів. Ознакою сформованості високого соціального статусу як одного з показників формування соціальної зрілості особистості студентів вищих аграрних навчальних закладів вважатимемо стійку, усвідомлену мотивацію студентів пов'язати свою професійну кар'єру з трудовою діяльністю у сфері сільського господарства.

Для пояснення моделі поведінки індивіда, який займає визначений статус, вчені акцентують увагу на ознаках, серед яких особливо виділяються ті, які пов'язані з професійно-трудовою діяльністю.

Результати дослідження довели, що велику роль у формуванні статусних характеристик молодих спеціалістів відіграють процеси професійної соціалізації, які пов'язані з набуттям молоддю таких якостей, як: високий рівень професійних знань, умінь і навичок, які вони мають можливість застосувати на практиці; здатність швидко адаптуватися до змін у сфері техніки та технологій, творчі здібності; прагнення до саморозвитку; самостійність у прийнятті рішень і здатність до відповідальності за них; ініціативність; соціальна активність і захищеність; комунікабельність; уміння працювати в колективі.

Проаналізувавши фактори, які впливають на рівень професійної соціалізації особистості, ми з'ясували, що в сучасних умовах для значної кількості студентів цінність праці визначається, перш за все, рівнем заробітної плати та можливостями особистісної самореалізації. Отримана молоддю освіта розглядається не тільки як справедливе підтвердження своїх здібностей і обдарувань, а і як ресурс у боротьбі за вищий соціальний статус.

Одним з аспектів змісту, сутності статусу є соціальні відносини, їх структурування і моделювання. Особистість може розглядатися у теоретичній площині як домінуючий суб'єкт соціальної дії. Важливо з'ясувати, якою саме мірою людина може бути носієм певного соціального статусу, котрий власне й регулює соціальні відносини у системі ієрархії інших суспільних феноменів.

З'ясовуючи питання щодо структури статусу особистості, важливо проаналізувати властивості, риси особистості та з'ясувати компоненти, за наявності котрих вона може стати носієм соціального статусу. Міра ж статусу особистості визначається через спілкування з іншими людьми.

Результативне входження особистості в соціум потребує поступового опанування особистістю норм соціальної культури, різновидів, можливостей суспільної діяльності, перебирання на себе відповідної рольової поведінки та репертуару ролей.

Однією з передумов ефективного формування соціального статусу студентів вищих аграрних навчальних закладів є врахування реальних потенційних можливостей вихідного рівня їхнього соціального статусу.

Показниками рівня сформованості соціального статусу студентів є:

1. Статусне становище особистості студента у групі шляхом аналізу міжособистісних відносин, які виявляються в характері та способах взаємовпливів людей під час спільної діяльності.

Головними критеріями відмінностей міжособистісних відносин є їх глибина, вибірковість щодо партнерів і функцій відносин. Аналіз міжособистісних відносин традиційно проводиться на основі методу соціометрії, розробленого Дж. Морено, суть якого зводиться до виявлення емоційної системи "симпатій/антипатій", котра склалася у групі.

Соціометрична процедура дослідження дає змогу зафіксувати статусні показники студента, зокрема визнання навчальною групою його лідерських властивостей, впливовості й авторитетності. Групова динаміка зумовлена поступовим розвитком відносин між людьми, ускладненням характеру контактів, народженням нових партнерів сприйняття та глибинних механізмів регулювання відносин [3, с. 248].

2. Групова адаптація до соціального оточення, яку з'ясовуємо за допомогою методики малюнкової фрустації С. Розенцвейга.

Адаптованість особистості у групі дає їй змогу без довготривалих конфліктів виявляти свої творчі, конструктивні можливості, переживати стани самоствердження, власної цінності та значущості. Ця методика також дає можливість прогнозувати можливі типи реакції людини на складні життєві ситуації, визначати рівень розвитку соціального потенціалу як ін-

тегрованої сукупності соціокультурно зумовлених способів ефективної поведінки людини в ситуаціях спілкування, інтеріоризація й узагальнення яких знаходиться в основі формування продуктивного комунікативного стилю особистості.

3. Соціальний інтелект, який розглядаємо за допомогою методики дослідження соціального інтелекту, розробленої Дж. Гілфордом та О. Саллівеном, котра визначає загальний рівень розвитку соціального інтелекту і складається із чотирьох субтестів: перший спрямований на вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей і правил, котрі регулюють поведінку людей; другий виявляє здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позами, жестами; третій вербальний субтест спрямований на вміння розпізнавати мовну експресію у контексті певної ситуації, конкретних взаємостосунків; четвертий виявляє здатність розпізнавати структуру міжособистісних відносин у динаміці.

Сферою соціального інтелекту, на думку Дж. Гілфорда, є знання сприйняття, думок, бажань, почуттів, настроїв інших людей та себе. Цей аспект вимірюється тестами на соціальну перцепцію. Інтерпретація поведінки людей, котру здійснює кожна людина чи група під час свого повсякденного життя, допомагає людині бути більш соціально адаптованою. Така адаптація є тим успішнішою, чим вищим є рівень соціального інтелекту людини [1, с. 138].

4. Розвиток емоційної сфери аналізуємо за тестом емоційного самоусвідомлення, розробленим О. Власовою та М. Березюком. Ця методика визначає рівень розвитку в людини здатності до диференціації емоцій, їх вираження, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свою поведінку.

Емоційний інтелект (здібність людини тлумачити власні емоції та емоції інших для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей) включає набір різних за якостями і спрямуванням параметрів (Д. Гоулмен). А саме, розуміння власних емоцій, цілей та результатів власної поведінки, і разом з тим розуміння емоцій та поведінки інших людей, а також вміння регулювати свої емоції та поведінку і впливати на поведінку інших людей.

Д. Гоулмен виділяє такі чотири характеристики емоційного інтелекту:

– самосвідомість (емоційна самосвідомість, самооцінка, впевненість у собі);

– самоконтроль (контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм);

– соціальна чутливість (співпереживання, ділова обізнаність, обережність);

– управління стосунками (ентузіазм, вплив, самовдосконалення, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця) [6, с. 67–75].

5. Соціально-креативний потенціал визначаємо шляхом застосування соціально-креативної проби за допомогою завдань соціального змісту.

Визначаючи креативність як здібність і механізм породження нових ідей у певній сфері життєдіяльності, можна говорити про існування двох видів креативності відповідно до двох основних форм соціального буття: у сфері предметної діяльності та у сфері спілкування [1, с. 111].

6. Методика діагностики особистості за допомогою психогеометричного тесту С. Деллінгера (відома також як тест п'яти геометричних фігур) дає змогу швидко визначити тип особистості конкретної людини, дає можливість виявити головні, домінуючі риси характеру й особливості поведінки.

Аналіз отриманих результатів показав, що існує зв'язок між:

– соціальним статусом студента та його рівнем емоційної самосвідомості. Таким чином, вміння розпізнавати, орієнтуватися й управляти власними емоціями та емоціями інших людей дає можливість діяти відповідно до власних потреб та бажань, бути ефективним у міжособистісних контактах;

– соціальним статусом і шкалою "вербальної експресії" тесту соціального інтелекту, які довели, що студенти, котрі визнаються лідерами у своїх групах, досить швидко та правильно розуміють відтінки комунікації між людьми у контексті певної ситуації;

– соціальним статусом та загальним рівнем соціального інтелекту, тобто можна сказати, що результативне функціонування у своєму соціальному оточенні, а саме вибір правильної стратегії поведінки, забезпечується системою інтелектуальних здібностей, котрі визначають адекватність розуміння поведінки людей;

– соціальним статусом і коефіцієнтом групової адаптації (мірою соціальної адаптації). Цей зв'язок можна пояснити тим, що популярні у своєму оточенні студенти дотримуються балансу між незалежністю, самостійністю й оригінальністю своїх дій, з одного боку, та врахуванням думки більшості членів своєї групи – з іншого, що є важливим для підтримки їхнього статусу.

А також виявлено зворотний зв'язок між:

– соціальним статусом та спрямованістю особистості (за методикою малюнкової фрустрації С. Розенцвейга). Це свідчить про те, що ліберальна позиція у поведінці, намагання уникнути, а не вирішити складну чи конфліктну ситуацію, є стратегією серед непопулярних студентів у групі;

– соціальним статусом і домінантним типом реагування (за методикою малюнкової фрустрації С. Розенцвейга). Цей зв'язок свідчить про те, що високий статус студента у групі підкріплюється його стійкістю до різноманітних стресових ситуацій, що надає йому можливість вчиняти адекватно до обставин.

Отже, результати дослідження свідчать проте, що за певним рівнем розвитку соціальних здібностей індивіда ми можемо передбачити його статусне становище в групі.

Для цілеспрямованого формування як соціальної зрілості студентів, так і окремих її показників і критеріїв, а саме, соціального статусу студентів вищих аграрних навчальних закладів доцільно створювати відповідні умови, серед яких провідними є психолого-педагогічні та методичні. На реалізацію психолого-педагогічних умов спрямована педагогічна модель формування соціальної зрілості. Вона розглядається як педагогічна система організації процесу формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, становить сукупність трьох взаємопов'язаних та взаємозумовлених блоків: інформаційного, особистіно-регулятивного і соціально-діяльнісного.

Методика формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів являє собою системну послідовність освітньо-виховної та професійної діяльності щодо її формування.

Висновки. Таким чином, є всі об'єктивно-суб'єктивні підстави, які свідчать про актуальну потребу в розробці теоретичних і практичних шляхів формування соціальної зрілості студентів як системи і цілісності, яка реалізується і отримує завершеність лише під час диференціації й інтеграції їх сутнісних властивостей і характеристик.

Разом з тим це дослідження не претендує на вичерпне вирішення розглянутої проблеми, вивчення процесу становлення соціальної зрілості особистості, а також її компонентів може бути продовжено в таких напрямах: розробка й адаптація моделі формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів і забезпечення моделі комплексом організаційно-педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О.І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2005. – 308 с.

2. Джеймс У. Введение в философию / У. Джеймс // Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии / общ. ред., послесл. и примеч. А.Ф. Грязнова. – М. : Республика, 2000. – С. 3–152.

3. Левин К. Динамическая психология : избранные труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.

4. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура / Р.К. Мертон. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 873 с.

5. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований / Н. Смелзер // Социальная психология : хрестоматия : учеб. пособ. для студ. вузов / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 327–349.

6. Goleman D. Emotionalintelligence: Whyitcanmattermorethan IQ? / D. Goleman. – N. Y. : BantamBooks, 1995. – 392 p.

Данченко И.А. Социальный статус как критерий формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений

Статья посвящена обоснованию понятия "социальный статус" как критерия формирования социальной зрелости будущих работников агропромышленного комплекса. Раскрываются направления и проблемы исследования социального статуса личности. Изложены подходы к структурированию феноменов социального статуса и социальных способностей, а также намечены некоторые пути эффективного формирования социального статуса студентов.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальный статус, социальная позиция, социальные способности, методы исследования социального статуса, межличностные отношения.

Danchenko I.A. Social status as a criterion for the formation of social maturity of students in higher agricultural education institutions

Article devoted to the justification of the concept of social status as a criterion for the formation of social maturity of the future workers of agriculture. The article reveals the trends and problems in the study of social status of the individual. Approaches to structuring the phenomena of social status and social skills, as well as outlined some ways to the effective formation of the social status of students.

Key words: social maturity, social status, social position, social skills, research methods of social status, interpersonal relationships.

УДК 379.166.5:378

С.Г. ДЖУРА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАМЕРЫ ГАЗОРАЗРЯДНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ

В статье проанализированы возможности использования камеры газоразрядной визуализации в дистанционном образовании студентов-энергетиков. Представлены технические характеристики и история создания камеры. Описано экспериментальное исследование по внедрению камеры газоразрядной визуализации в процесс дистанционного образования студентов-энергетиков.

Ключевые слова: дистанционное образование, камера газоразрядной визуализации, ГРВ-метод, шкала вибраций.

В последние десятилетия дистанционное обучение получило широкое распространение, и его популярность неуклонно возрастает в связи с тем, что оно позволяет получить образование всем категориям населения – от людей с ограниченными возможностями до специалистов, желающих получить второе высшее образование. Помимо этого, дистанционное обучение помогает решить многие задачи, поставленные государством перед системой образования Украины, а именно: обеспечить реализацию принципа “образование в течение всей жизни”, расширить возможности инклюзивного образования, решить задачу переподготовки кадров и т.д.

Однако дистанционное обучение, как и любая другая форма обучения, имеет ряд проблем, требующих своего решения, среди которых недостаточный непосредственный контакт преподавателя со студентами имеет наиболее важное значение в аспекте исследуемой проблемы. Существующим дистанционным системам обучения недостает возможности контроля со стороны преподавателя процесса понимания материала в ходе изложения нового материала. Насколько ученик или студент понял излагаемый материал, выясняется в результате тестирования в конце того или иного блока.

Эту проблему можно решить с помощью внедрения в процесс дистанционного обучения камеры газоразрядной визуализации (ГРВ-камеры), которая фиксирует реакцию обучаемого на восприятие изучаемого материала, что позволит корректировать деятельность преподавателя, опираясь на полученные им данные.

Вопросы дистанционного обучения исследуются многими учеными, среди которых Е.С. Полат, Е.В. Рыбалко, П.В. Стефаненко, Л.Л. Товажнянский, А.В. Хуторской, В.И. Чурсинов и многие другие. Однако проблема своевременной обратной связи в дистанционном образовании еще не решена полностью. Возможность фиксации излучений человека, их использование в образовательной практике до настоящего времени остается не изученной.

Цель статьи **–** описать возможности использования камеры газоразрядной визуализации в педагогическом процессе и представить результаты экспериментального исследования по внедрению ее в процесс дистанционного обучения студентов-энергетиков.

В процессе дистанционного обучения средства доставки информации снижают диапазон передаваемых частот до минимума. Если речь идет о звуковых частотах, то это 20–20000 Гц, что воспроизводят очень качественные динамики. Например, все стремятся пойти на живой концерт, ибо там нет ограничения (усечения частот) техникой. Из курса физики известна шкала вибраций [1] и по ней (рис. 1) идет видеодиапазон (он тоже обрезается при традиционной передаче видеосигнала). То есть до реципиента доходит обрезанный диапазон частот и видео (также урезанный диапазон) без онлайн обратной связи.

Цель состоит в том, чтобы расширить этот диапазон за счет регистрации ГРВ-камерой невидимого диапазона (так называемой ауры реципиента). Под термином “аура” мы понимаем биохимические и психические излучения (в нашем случае) человеческого тела. По ее интенсивности и динамике можно судить о том, как идет усвоение материала. Скачки свечения могут говорить о понимании (расширение диапазона) или о непонимании (сужение диапазона). Скачкообразное увеличение свечения может говорить об усвоении той или иной порции материала.

Одним из педагогических принципов Н.К. Рериха был тот, что ученик должен пожить вместе с учителем (то есть в близких помещениях). Таким образом, в ученике индуцируются некие волны, которые сродни индуцированным токам, то есть волны той же частоты, что и у учителя, генерируются у ученика. Речь идет не только о понимании материала, а также о неких принципах (в том числе и этических). Жена Н.К. Рериха Е.И. Рерих писала: “Образование без воспитания порождает преступников больших и малых” [2]. Этого не может обеспечить современная система дистанционного образования. Она, как и весь Интернет, пока выполняет деструктивную функцию – дает знание без воспитания. Это противоречие требует решения, в ряде работ автора теоретического и практического характера описаны подходы к его разрешению, которые не раз апробировались на международных конференциях и в специализированных научных изданиях [3–9].

Гипотеза исследования состоит в том, что изменение параметров ауры обучаемых как реакция на воспринимаемый материал в системе дистанционного обучения служит показателем степени понимания и усвоения изучаемого материала, что дает возможность преподавателю корректировать свою деятельность. Осуществить это возможно с помощью ГРВ-камер у преподавателя и обучаемых. Данные камеры визуализируют ту часть излучений человека, которые не видны обычным глазом. Летом 2011 г. на XIV Международном научном конгрессе “Наука. Информация. Сознание” отмечалось, что мировым сообществом ученых используется ГРВ-камера как традиционный инструмент научного исследования.

Краткая история и физические характеристики ГРВ-камеры. В конце 30-х гг. XX в. талантливый российский изобретатель С.Д. Кирлиан обнаружил интересное явление – загадочное голубое свечение вокруг объектов, помещенных в ЭМП. Он создал лабораторию, где до конца жизни занимался изучением уникального феномена, а газоразрядные свечения стали известны как эффект Кирлиана.

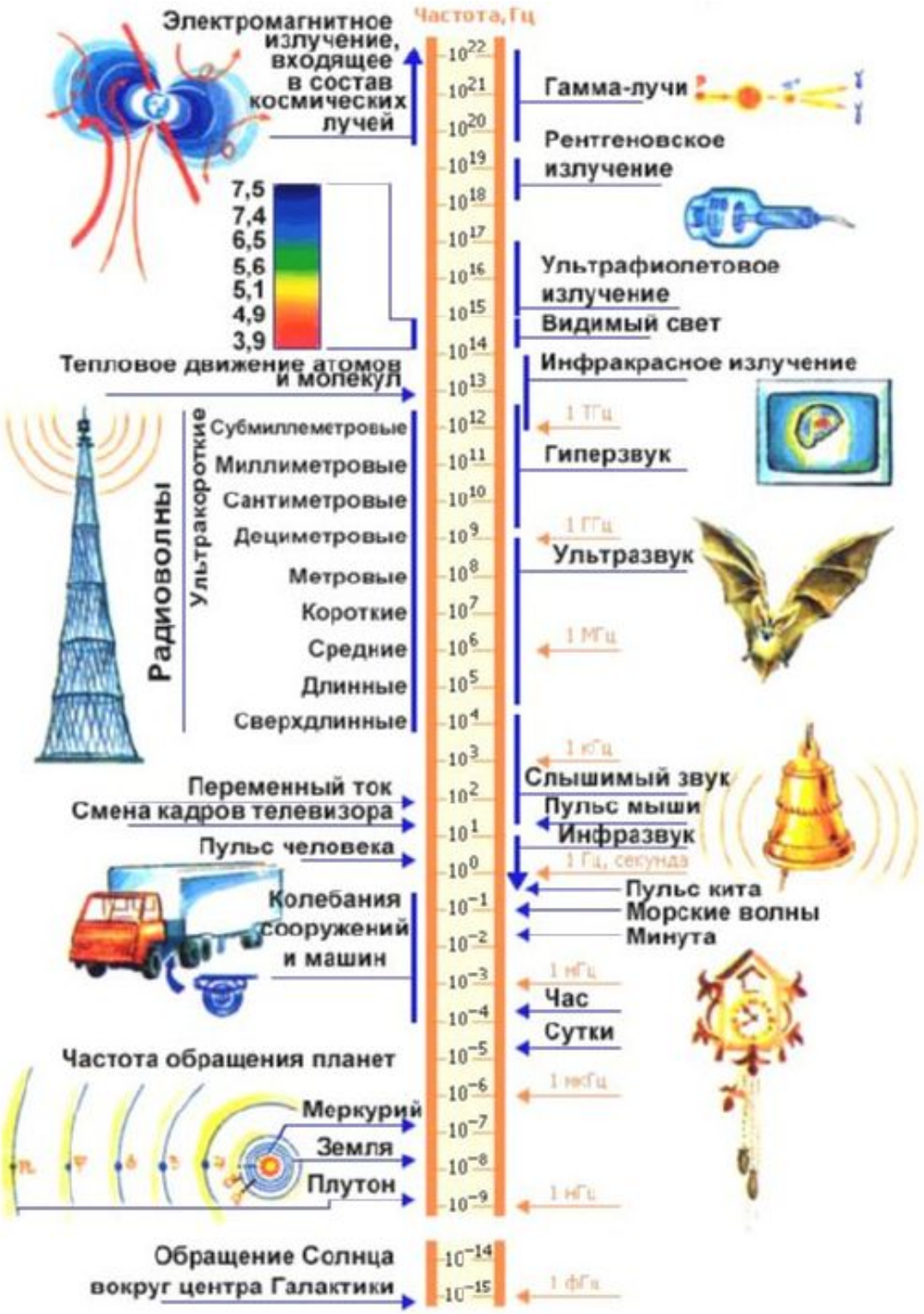

Рис. 1. Шкала вибраций

Профессор К.Г. Коротков ввел новое название метода, учитывающее основные физические процессы, характерные для эффекта Кирлиана, – метод газоразрядной визуализации (метод ГРВ). Для идентификации метода графической регистрации был введен также термин “ГРВ-графия”, а для описания самого изображения – “ГРВ-граммы”. Название газоразрядной визуализации более точно отражает физическую сущность метода и позволяет поставить его в один ряд с известными общепринятыми методиками.

Основной источник формирования изображения – это газовый разряд вблизи поверхности исследуемого объекта. Рассмотрены отдельные стороны физических процессов при возбуждении слаботочного газового разряда, влияние экспериментальных условий и различных факторов.

Принцип ГРВ. Между исследуемым объектом и диэлектрической пластиной, на которой размещается объект, подаются импульсы напряжения от генератора электромагнитного поля, для чего на обратную сторону пластины нанесено прозрачное токопроводящее покрытие. При высокой напряженности поля в газовой среде пространства контакта объекта и пластины развивается лавинный и/или скользящий газовый разряд (далее – ГР), параметры которого определяются свойствами объекта. Свечение разряда с помощью оптической системы и камеры прибора с зарядовой связью преобразуется в видеосигналы, которые записываются в виде одиночных кадров (ГРВ-грамм) или AVI-файлов в блок памяти, связанный с компьютерным процессором обработки. Процессор обработки представляет собой специализированный программный комплекс параметров, на основе которых делаются определенные диагностические заключения [10].

Более подробно сам процесс работы ГРВ-камеры и программно-аппаратный комплект рассмотрен в работах создателя этой камеры профессора К.Г. Короткова [11]. На одном из таких аппаратов была протестирована предлагаемая система дистанционного образования. Цель экспериментальной работы заключалась в том, чтобы проверить зависимость состояния ауры от характера воспринимаемой информации и выявить влияние восприятия художественных образов на общее самочувствие и подготовку к восприятию новой порции сложной информации (с помощью переключения нагрузки с одного полушария на другое).

В ходе экспериментальной работы по исследованию изменений симметричности и площади ауры человека при его логическом и образном восприятии материала курса для будущих энергетиков “Математические методы и модели” преподавание велось дистанционно из Донецкого национального технического университета (г. Донецк) в Восточноукраинский национальный университет имени В. Даля (г. Луганск). В эксперименте принимали участие психологи Л.В. и С.Н. Райченко.

В эксперименте участвовал 21 человек (11 человек – экспериментальная группа, 10 человек – контрольная группа), из которых 6 мужчин и 15 женщин. Возраст участников – от 19 до 72 лет, 20 испытуемых имеют высшее образование, 1 участник – студент.

Цель эксперимента: проверить гипотезу исследования путем сравнения показателей симметричности, а также площади ауры каждого из участников при усвоении материала дистанционного курса для студентов-энергетиков “Математические методы и модели” и “Математические задачи энергетики” как критерий визуализации процесса понимания реципиентом передаваемой информации.

Исследование проводилось при помощи ГРВ-камеры компакт – прибора К.Г. Короткова, предназначенного для компьютерной регистрации и

анализа ГРВ-грамм пальцев рук человека при помощи метода газоразрядной визуализации, основанного на эффекте Кирлиана.

На констатирующем этапе эксперимента был произведен замер исходных параметров ауры участников эксперимента.

Формирующий эксперимент проводился в три этапа:

1. Определение влияния логического мышления на ауру человека путём решения участниками логических задач материала дистанционного курса для студентов-энергетиков “Математические методы и модели” в течение 20 минут в напряжённом режиме.

2. Для анализа деятельности правого полушария через влияние образного мышления на ауру человека был проведен просмотр реципиентами цветных репродукций картин Н.К. Рериха в течение 20 минут (испытуемых просили максимально насыщаться цветом и внутренней философией картин) и прослушана беседа на эту тему.

3. Со всеми участниками эксперимента было проведено прослушивание аудиоматериала курса для студентов-энергетиков “Математические задачи энергетики” в течение 20 минут.

После каждого этапа формирующего эксперимента проводились промежуточные замеры параметров ауры каждого из участников исследования.

На контрольном этапе экспериментальной работы была проведена итоговая диагностика состояния ауры участников. Полученные результаты представлены на рис. 2, 3.

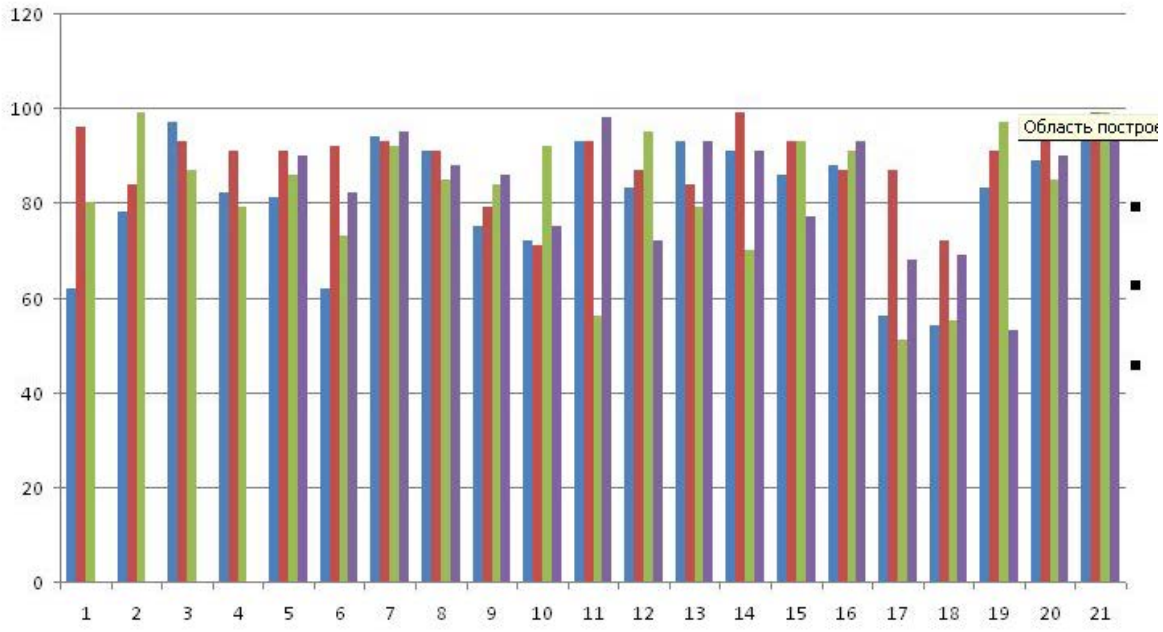

Рис. 2. Исследование изменений симметричности и площади ауры человека при его логическом и образном восприятии материала “Математические методы и модели”: синий – состояние ауры испытуемых на констатирующем этапе; красный – состояние ауры испытуемых после решения задач курса; зеленый – состояние ауры испытуемых после просмотра репродукций; сиреневый – состояние ауры испытуемых после прослушивания материала курса

Изменение площади ауры участников исследования после понимания того или иного понятия видно на рис. 3.

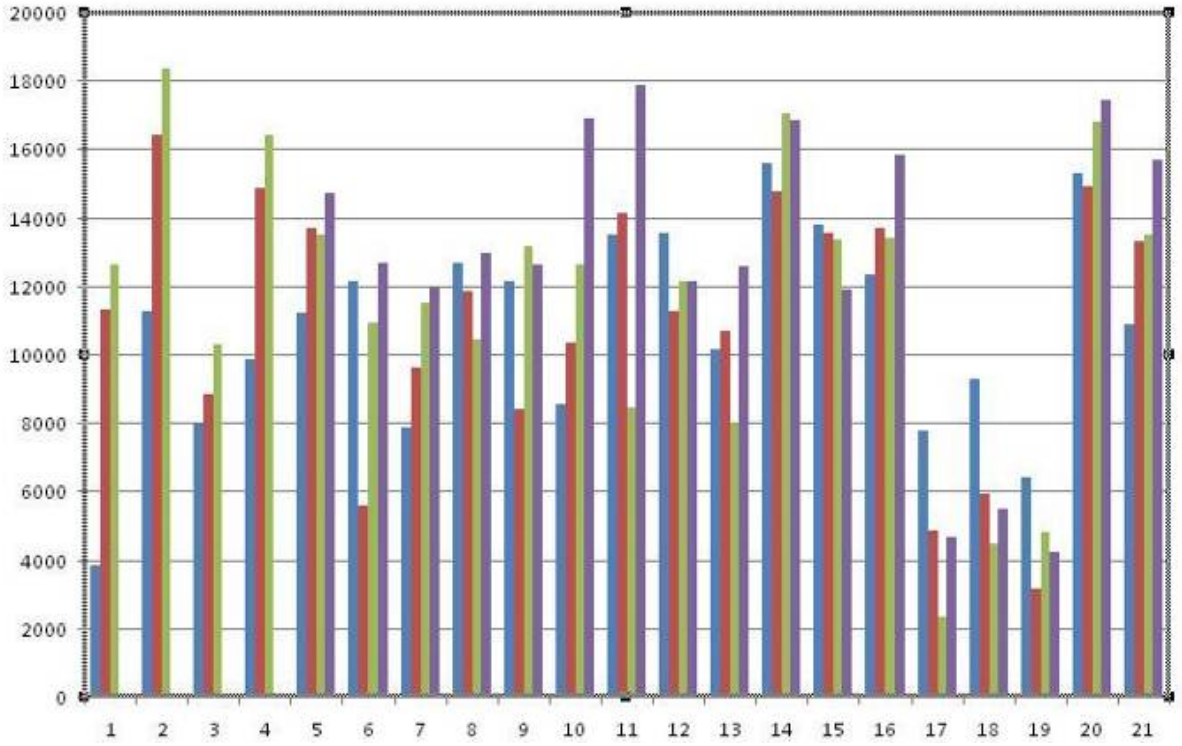

Рис. 3. Изменение излучений участников в процессе понимания тех или иных терминов: синий – состояние ауры испытуемых на констатирующем этапе; красный – состояние ауры испытуемых после решения задач курса; зеленый – состояние ауры испытуемых после просмотра репродукций; сиреневый – состояние ауры испытуемых после прослушивания материала курса

Обработка результатов эксперимента показала, что наблюдается позитивная динамика в параметрах ауры у испытуемых экспериментальной группы (за исключением трех участников) и снижение показателей ауры у испытуемых контрольной группы (за исключением двух участников).

В табл. 1 показано количество участников, у которых произошло повышение либо уменьшение площади ауры в результате проведения соответствующих этапов работы.

Таблица 1

Количество участников с повышением (уменьшением) площади ауры

№	Этапы	Логика (21 участник)		Образность мышления (21 участник)		“Солнечный Ангел” (17 участников)	
		повышение	понижение	повышение	понижение	повышение	понижение
1	1–2	11	10				
2	2–3	–	–	13	8		
3	3–4	–	–	–	–	13	4

В табл. 2 показано количество участников, у которых произошло повышение либо уменьшение симметричности (%) ауры в результате проведения соответствующих этапов работы.

Таблица 2

Количество участников с повышением (уменьшением) симметричности ауры

№	Этапы	Логика (21 участник)		Образность мышления (21 участник)		“Солнечный Ангел” (17 участников)	
		повышение	понижение	повышение	понижение	повышение	понижение
1	1–2	13	6 (два результата без изменений)	–	–	–	–
2	2–3	–	–	6	13 (два результата без изменений)	–	–
3	3–4	–	–	–		12	5

На рис. 4 представлены примеры изменения ауры участников в ходе исследования.

Анализ результатов эксперимента позволил сделать выводы:

1. Увеличение площади ауры после исследований воздействия на неё влияния логического мышления наблюдалось у той части участников, которые активно и с увлечением принимали участие в решении поставленных логических задач и давали максимально правильные ответы (курс “Математические методы и модели”).

2. Увеличение площади ауры после исследования воздействия на ауру влияния образного произошло у той части участников, по нашим предположениям, кто максимально смог воспринять достаточно высокие вибрации картин Н.К. Рериха. Наблюдались серьёзные повреждения ауры при относительно хороших показателях симметрии и некоторого увеличения площади ауры даже у тех людей, которые хорошо знакомы с творчеством Н.К. Рериха и его духовной философией. Мы предполагаем, что подобное явление может происходить потому, что люди сильно напрягаются, то есть отдают слишком много своей энергии на то, чтобы проникнуться духовным смыслом картин, вместо того, чтобы естественно вбирать в себя и наполняться мощной энергией, исходящей от произведений искусства. У тех же, кто вообще не был знаком с творчеством художника, наблюдались резкие разрывы и дисгармонизация ауры по сравнению с предыдущим, логическим этапом.

3. После проведения релаксации, путём прослушивания аудиоматериала этико-философского направления “Солнечный Ангел” и последующего обучения “Математическим задачам энергетики” (вводная лекция) у большинства испытуемых наблюдалось увеличение площади ауры и выравнивание симметрии, практически у всех происходила гармонизация (“затягивались” разрывы) ауры. Это могло происходить потому, что человек расслаблялся и оставался как бы наедине с самим собой; он мог мысленно соглашаться или не соглашаться с услышанным, но никто не ждал

от него конкретных результатов и реакций: в данном случае исключались возможность соревнования и страх перед тем, “что подумают окружающие люди”. Также было видно скачкообразное изменение показателей при понимании того или иного термина.

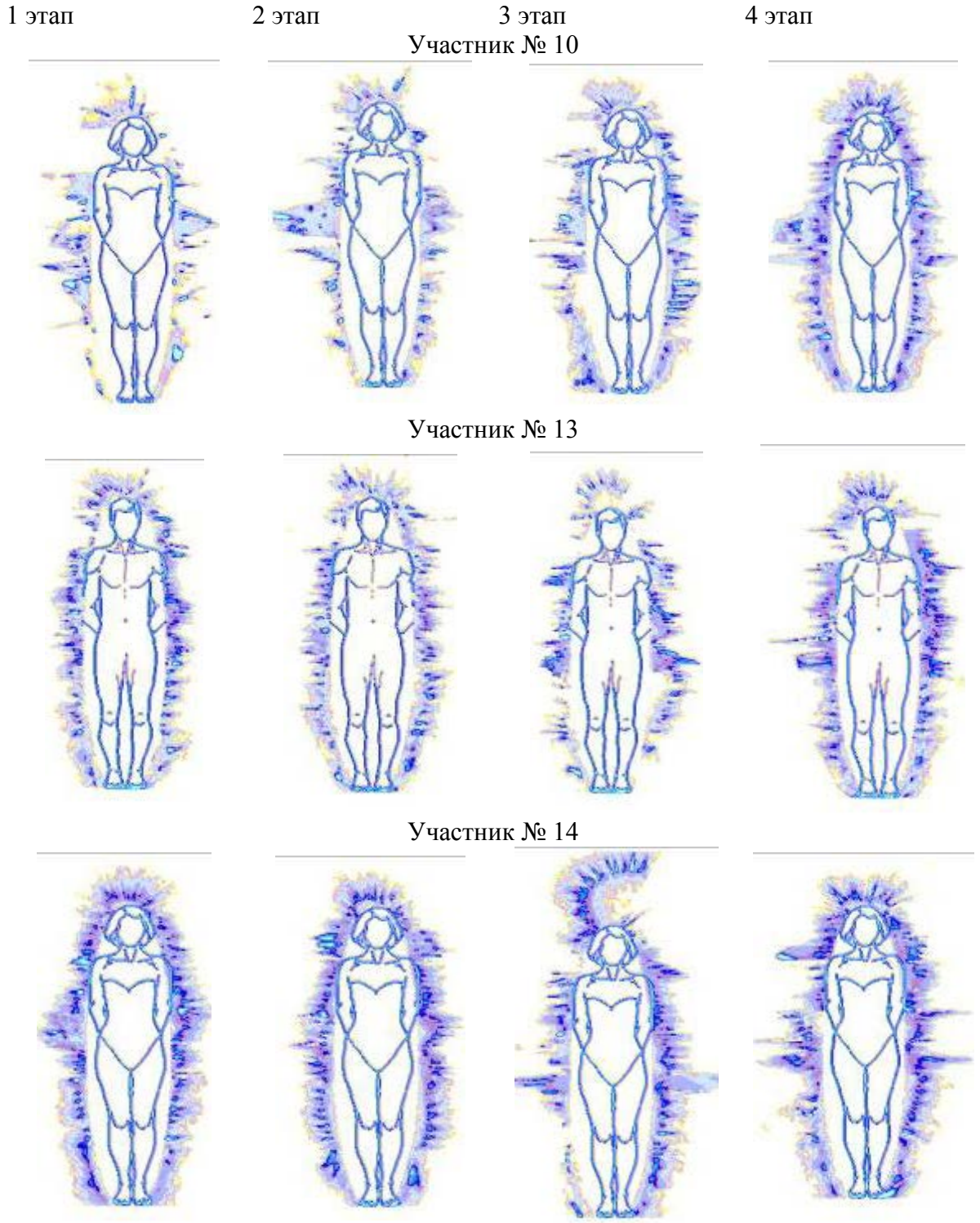

Рис. 4. Изменения ауры участников в ходе исследования

Выводы. Таким образом, экспериментальное исследование в процессе дистанционного изучения курсов для студентов-энергетиков “Матема-

тические методы и модели” и “Математические задачи энергетики” показало, что реакцию студентов на изучаемый материал можно зафиксировать с помощью ГРВ-камеры. Параметры ауры обучаемых меняются в зависимости от степени понимания изучаемого материала, что дает возможность преподавателю дистанционного курса корректировать его деятельность. Перспективным направлением дальнейших исследований в аспекте изучаемой проблемы является анализ показателей зафиксированного излучения по типам реакции обучаемых и разработка рекомендаций преподавателям по использованию полученных данных в педагогическом процессе.

Список использованной литературы

1. Физическая шкала вибраций. Научно-философское общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nfo.agni-age.net/poster/science/Shkala_vibraciy.shtml
2. Рерих Е.И. Письма (1919–1933 гг.) [Электронный ресурс] / Е.И. Рерих. – М. : МЦР, 1999. – Т. 1. – Режим доступа: http://www.roerich.com/zip2/ei_1.zip.
3. Левшов А.В. Перспективы использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании на современном этапе / А.В. Левшов, С.Г. Джура, В.И. Чурсинов // Машиностроение и техносфера XXI века : сб. трудов XVIII междунар. науч.-техн. конф. – Донецк : ДонНТУ, 2011. – Т. 2. – С. 153–157.
4. Джура С.Г. Педагогические основы использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании / С.Г. Джура // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ “ДонНТУ”, 2011. – Вип. 9 (191). – С. 12–23.
5. Джура С.Г. Дистанционное обучение будущего: искусственный интеллект дает новые возможности / С.Г. Джура, В.И. Чурсинов, А.А. Чурсинова // Інженерна освіта у розвитку сучасного суспільства : матер. міжнар. науково-практ. конф. – Донецьк : ДонНТУ, 2011. – С. 174–194.
6. Левшов А.В. Дистанционное образование на этапе становления ноосферного мышления / А.В. Левшов, С.Г. Джура, В.И. Чурсинов // Этика и наука будущего – парадигма знаний и образование : матер. XIX междисципл. науч. конф. – М. : Дельфис, 2010. – С. 128–144.
7. Джура С.Г. Становление новой парадигмы знаний / С.Г. Джура, В.К. Трофимюк // Этика и наука будущего – парадигма знаний и образование : матер. XIX междисципл. науч. конф. – М. : Дельфис, 2010. – С. 78–82.
8. Стефаненко П.В. Особенности использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании / П.В. Стефаненко, С.Г. Джура, В.И. Чурсинов // Машиностроение и техносфера XXI века : сб. трудов XVII междунар. научно-техн. конф. – Донецк : ДонНТУ, 2010. – Т. 3. – С. 122–124.
9. Стефаненко П.В. Особенности дистанционного обучения на ноосферном этапе развития / П.В. Стефаненко, С.Г. Джура, В.И. Чурсинов // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ “ДонНТУ”, 2010. – Вип. 7 (167). – С. 33–47.
10. Коротков К.Г. Разработка научных основ и практическая реализация биотехнических измерительно-вычислительных систем анализа газоразрядного свечения, индуцированного объектами биологической природы : автореф. дис. на соис. уч. степени докт. техн. наук : спец. 05.11.17 “Медицинские приборы и системы” / К.Г. Коротков. – СПб., 1999. – 32 с.
11. Коротков К. Энергия наших мыслей : как наши мысли влияют на окружающую реальность / Константин Коротков. – М. : Эксмо, 2009. – 352 с. – (Библиотека современных исследований).

Джура С. Г. Використання камери газорозрядної візуалізації для вдосконалення дистанційної системи навчання студентів-енергетиків

У статті проаналізовано можливості використання камери газорозрядної візуалізації в дистанційній освіті студентів-енергетиків. Подано технічні характеристики та історію створення камери. Описано експериментальне дослідження з упровадження камери газорозрядної візуалізації в процес дистанційної освіти студентів-енергетиків.

Ключові слова: дистанційна освіта, камера газорозрядної візуалізації, ГРВ-метод, шкала вібрацій.

Dzura S. Use of a gas discharge visualization camera for the development of distance learning system of power engineering students

Possibilities of the use of a gas discharge visualization camera in the distance learning system of power engineering students are analyzed in the article. Technical specifications and the history of its creation are presented. Experimental research on the implementation of the gas discharge visualization camera in the process of the distance learning system of power engineering students is characterized.

Key words: distance learning, gas discharge visualization camera, GDV-method, scale of vibrations.

УДК 371

Я.В. ЗАВОРОТНА

ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті зосереджено увагу на модернізації механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом. З'ясовано причини та шляхи оновлення управлінського апарату школи (створення моніторингу функціонування управлінського апарату ЗНЗ як механізму самоуправління, упровадження спеціальної підготовки керівників школи до інноваційного управління, створення загальної шкали оцінювання загальноосвітніх навчальних закладів).

Ключові слова: управління, механізм управління, модернізація, загальноосвітній навчальний заклад, освіта.

Модернізація механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом є актуальною та відкритою проблемою сьогодення. Різноманітні шляхи вдосконалення й оновлення управлінського апарату школи подані в наукових працях Т.Б. Волобуєвої, Л.І. Даниленка, В.С. Лазарева, С.І. Подмазіна, Г.О. Сиротенка, Н.З. Софія, Є.О. Шатохіна.

Модернізація (від франц. modernisation, moderne – новітній, сучасний) – оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог; штучне перенесення сучасних понять, термінології тощо на минулі часи, яким це не властиво [6].

Мета статті – з'ясувати основні причини та шляхи модернізації механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Основними причинами пошуку нових підходів і методів управління загальноосвітнім навчальним закладом є:

1. *Технічний прогрес.* Швидкий темп зростання суспільних потреб, технічний прогрес, численні наукові відкриття, прагнення до комфортного життя стали причиною того, що суспільству необхідно підготувати "універсальну", інтелектуально розвинуту, творчу особистість. Вимоги часу змушують школу переглянути та трансформувати власну систему підготовки учнів на отримання результату – конкурентоспроможного фахівця, що матиме вигідне становище на ринку праці.

2. *Євроінтеграція.* Шлях до європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовив необхідність інтенсивних змін у всіх галузях суспільного життя. Ці зміни зумовлені багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають трансформаційні процеси в соціальній сфері та формування нових цілей в освіті – роль школи набуває особливої значущості у становленні та розвитку особистості, визначенні її життєвих пріоритетів та окресленні планів на майбутнє. Шкільна освіта перетворюється на стратегічну сферу нової демократичної держави та має перебувати в центрі уваги всіх державних і громадських кіл суспільства. Ключовою фігурою у реалізації реформ у навчальному закладі є керівник загальноосвітнього навчального закладу – саме він є основним транслятором модернізаційних процесів у практику [4, с. 7].

3. *Трансформація змісту освіти.* Система освіти Радянського Союзу орієнтувалася на передачу певної кількості знань, умінь і формування навичок, тоді як сучасною метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2]. Трансформація змісту освіти стала причиною пошуку нових форм, методів, засобів модернізації як механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом, так і освіти в цілому.

4. *Потреба в якісній освіті*. Якість освіти – це показник і результат ефективного функціонування системи освіти. Зміна орієнтира освіти змусила керівника ЗНЗ шукати інноваційні підходи, моделі організації та управління навчально-виховним процесом у школі, що забезпечували б якість здобутої освіти та всебічний і гармонійний розвиток дитини. Одним зі шляхів підвищення якості освіти є оновлення механізму управління школою, тому що традиційний апарат управління не приносить очікуваного результату і не задовольняє учасників навчально-виховного процесу.

На нашу думку, ефективним засобом підвищення якості освіти школи є впровадження моніторингу функціонування управлінського апарату ЗНЗ як механізму самоуправління й удосконалення системи оплати праці вчителів (мотиваційний аспект) залежно від їх кваліфікаційного рівня разом з рівнем прогресу учнів.

5. *Недосконалість правового поля.* Важливим є запитання “Чи задовольняє нормативно-правова база ефективне функціонування загальноосвітнього навчального закладу?”. На нашу думку, нормативно-правова база не лише потребує доопрацювання, опробування, а й добору відповідних ефективних механізмів її реалізації.

6. *Неготовність до змін*. У системі освіти постійно відбувається боротьба між силами, зацікавленими в підвищенні ефективності її діяльності, та виживанням у складних соціально-економічних умовах, що змінюються при зміні пріоритетів (нова Конституція, закони, інструкції). Держава, її виконавчі органи, педагогічна наука виступають за глибокі перетворення, що допомагають кожній установі освіти підвищити ефективність своєї діяльності. Конкретні виконавці (керівники навчальних закладів, вчителі) часто вбачають у цих перетвореннях загрозу своєму становищу, намагаючись у практиці певним чином блокувати прийдешні зміни, що виражаються в їх опорі, протидії. В освіті спостерігаються такі форми опору: відстрочення початку процесу під будь-яким “придатним приводом”; несподівані перешкоди нововведенням і різноманітні труднощі; способи саботувати зміни або “утопити” їх у потоці інших першочергових справ. Доречним тут є унікальний управлінський принцип: “Сім раз відміряй, а відрізати доручи іншому” [3, с. 111–112].

7. *Зміна вимог до педагогічної діяльності вчителів у навчально-виховному процесі.* В умовах докорінного реформування концептуальних,

організаційних і структурних засад вітчизняної освіти з метою виведення її на рівень досягнень розвинутих країн світу вирішальна роль відводиться готовності педагогічних кадрів до реалізації поставлених завдань. Вони мають стати рушійною силою відродження та створення якісно нової системи освіти. Підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Таким чином, керівник навчального закладу повинен не тільки постійно вивчати методичний рівень кожного члену педагогічного колективу, знати його потреби, створювати умови для розвитку та самовдосконалення, а й "вирощувати" з учителів середньої школи висококваліфікованих професіоналів, які передусім володіють глибоким знанням свого предмета, навичками використання інноваційних технологій навчання та виховання, організації пізнавальної діяльності школярів і спецкурсів [4, с. 18].

8. *Підготовка керівників ЗНЗ до змін.* Соціолог Дж. Грюндер писав: "Немає сенсу чекати, що світ пристосується до нас. Цього не буде ніколи! Єдиний шлях домогтися успіху – це самим пристосуватися до світу" [3, с. 66].

Сучасний керівник ЗНЗ для здійснення управління інноваційною діяльністю повинен бути обізнаним з інноваційною педагогікою й освітнім менеджментом, мотивованим на виконання управлінських функцій, мати позитивний досвід керівництва педагогічним колективом і бути творчою особистістю. І хоча вищезазначені якості притаманні більшості, певна частина керівників не має достатньої фахової кваліфікації в галузі інноваційного освітнього менеджменту [4, с. 22].

На нашу думку, важливим було б упровадження спеціальної підготовки (навчання) керівників ЗНЗ до інноваційного управління ЗНЗ.

9. *Демократизація функціонування управлінського апарату школи.* Найефективнішим шляхом демократизації функціонування управлінського апарату є залучення громадськості до участі у вирішенні важливих питань керування ЗНЗ. Ці питання повинні стосуватися не тільки фінансової сторони співробітництва "ЗНЗ – громадськість", а й розгляду пропозицій щодо змін у виховному процесі школярів та управлінської діяльності школи.

10. *Проблеми організаційно-побутового характеру.* До проблем організаційно-побутового характеру в навчальному закладі належать: недостатнє фінансування школи, незабезпечення відповідними умовами процесу проведення уроків (відсутність опалення, аварійний стан приміщень та ін.), застаріле навчально-методичне забезпечення, нестача педагогічних кадрів відповідної кваліфікації, некомпетентність представників управлінського апарату ЗНЗ.

11. *Здоров'я дітей.* Проблема збереження здоров'я дитини впродовж навчання у ЗНЗ є стратегічною для держави. Концепція збереження здоров'я молоді та впровадження здорового способу життя є основним лейтмотивом освітньої політики в демократичному суспільстві; вона закладає підґрунтя для формування фізичних, психічних, соціальних складників компетентнісної моделі особистості.

Шляхи вирішення: розширення мережі позашкільних закладів/секцій; запровадження в навчальний процес предметів, що форму-

ють позитивне ставлення до здорового способу життя; активніше залучення батьків до роботи з формування здорового способу життя серед молоді (створення батьківських рад, проведення спільних заходів тощо); використання інноваційних програм і технологій у роботі з підлітками в позаурочний час; підтримка молодіжних ініціатив щодо передачі достовірної соціально значущої інформації серед своїх однолітків [4, с. 28].

12. *Розвиток реструкціоналізму.* Ф.У. Тейлор стверджував, що причини реструкціоналізму треба шукати не в людській природі, а в природі управління, в якій велику роль відіграє людський фактор [5, с. 91–92].

На нашу думку, відсутність стимулів до праці й самовдосконалення, нечіткий розподіл функціональних обов'язків, слабкий контроль, авторитарний стиль управління, низька заробітна плата ("Вони думають, що платять мені заробітну плату, тоді хай думають, що я працюю") спричинили те, що педагогічна діяльність більшості працівників освіти практично вийшла з-під контролю, і внаслідок цього знизився професіоналізм. Усе це потрібно враховувати представникам управлінського апарату ЗНЗ, шукати шляхи заохочення вчителів до педагогічної діяльності та сприяти отриманню ними задоволення від роботи.

13. *Відсутність сучасних технологій управління ЗНЗ.* Застарілі технології управління, авторитарний стиль управління, ієрархічна структура підлеглості, безумовний авторитет керівника ЗНЗ і його відмова делегувати свої повноваження все ще є явищем у механізмі управління ЗНЗ. Правильним шляхом вирішення цього питання, на нашу думку, є децентралізація управління ЗНЗ, усвідомлення керівниками шкіл необхідності збільшення гнучкості організації шляхом правильного розподілу управлінських обов'язків. Адже "єдиновладдя" і впевненість керівника школи, що "Я це зроблю краще", не дають можливості педагогічному колективу відкрито висловлювали свої думки, пропонувати нові ідеї та проекти, виступати з конструктивною критикою. Співробітництво між керівником школи й учасниками навчально-виховного процесу є необхідністю.

14. *Потреба в інноваційному розвитку ЗНЗ.* Розвиток школи – це процес засвоєння інновацій. Тобто розвиток можливий тільки за рахунок нового: технологій, підходів, методів, змісту роботи, організаційних структур [1, с. 4]. Упровадження інновацій, нових технологій, задоволення потреб, що постійно змінюються, є складним і водночас необхідним етапом для керівника навчального закладу, тому що рішення потрібно приймати швидко та вчасно.

15. *Проблема оцінювання діяльності ЗНЗ.* Об'єктивне оцінювання діяльності ЗНЗ є центральною проблемою освітньої інституції, яка належить до найскладніших і найменш опрацьованих у сучасних умовах. Традиційна система оцінювання якості освіти в більшості випадків не використовує об'єктивних методів педагогічних вимірів, тому тлумачиться в наш час довільно [5, с. 41]. На нашу думку, потрібно створити універсальну загальну шкалу оцінювання ЗНЗ.

Висновки. Отже, з'ясовано основні причини модернізації механізму управління ЗНЗ: технічний прогрес, євроінтеграція, трансформація змісту освіти, потреба в якісній освіті, недосконалість нормативно-правової бази, неготовність до змін, зміна вимог до педагогічної діяльності вчителів у навчально-виховному процесі, підготовка керівників ЗНЗ до змін, демократизація функціонування управлінського апарату школи, проблеми організаційно-побутового характеру, орієнтація на здоров'я дітей, розвиток реструкціоналізму, відсутність сучасних технологій управління ЗНЗ, потреба в інноваційному розвитку школи, проблема оцінювання діяльності ЗНЗ. Основними шляхами модернізації механізму управління ЗНЗ є: пошук нових форм, методів, засобів механізму управління школою, створення моніторингу функціонування управлінського апарату ЗНЗ як механізму самоуправління, упровадження спеціальної підготовки (навчання) керівників школи до інноваційного управління, залучення громадськості – децентралізація управління ЗНЗ, створення універсальної загальної шкали оцінювання ЗНЗ. На нашу думку, саме розробка організаційно-педагогічних засад інноваційного управління ЗНЗ стане вагомим внеском у модернізацію освіти України.

Список використаної літератури

1. Волобуєва Т.Б. Сучасні освітні моделі. Інноваційні освітні системи / Т.Б. Волобуєва. – Донецьк : Каштан, 2007. – 96 с.

2. Закон України "Про вищу освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34.

3. Крижко В.В. Теорія і практика менеджменту в освіті / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 272 с.

4. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К. : К.І.С., 2004. – 32 с.

5. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний збірник / Г.О. Сиротенко – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

6. Словник іншомовних слів. PC Digest Network [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pcdigest.net.

Заворотная Я.В. Основные причины и пути модернизации механизма управления общеобразовательным учебным заведением

В статье сосредотачивается внимание на модернизации механизма управления общеобразовательным учебным заведением. Выяснены причины и пути обновления управленческого аппарата школы (создание мониторинга функционирования управленческого аппарата ОУЗ как механизма самоуправления, внедрение специальной подготовки руководителей школы к инновационному управлению, создание общей шкалы оценивания общеобразовательных учебных заведений).

Ключевые слова: управление, механизм управления, модернизация, общеобразовательное учебное заведение, образование.

Zavorotna Y. Major causes and ways to modernize management mechanism of general educational institutions

The article focuses on the modernization of management mechanism of general educational institutions. The causes and ways to upgrade the managerial staff of school (the creation of monitoring the functioning of the managerial staff of school as a mechanism of self-government, the introduction of special training for school leaders to innovative management, the creation of a common scale evaluation of secondary schools).

Key words: management, mechanism ан management, modernization, general education school, education.

УДК 378.147

В.Ю. ЗНАНЕЦЬКИЙ

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено питання мотиваційних стратегій поведінки особистості під час вивчення іноземних мов на немовних факультетах ВНЗ в Україні. Формування мотивації навчання іноземних мов у немовному ВНЗ має істотне значення для підвищення якості навчання. Способи і методи, які розглянуто в цій статті, мають допомогти викладачам і студентам у формуванні орієнтовного та поведінкового елементів мотивації, що сприятиме підвищенню якості вивчення іноземних мов.

Ключові слова: мотиваційні стратегії, самопізнання, ефективність викладання, професійно орієнтоване спілкування, мотивація досягнення, поточний контроль, навчання.

Зміни, що відбуваються в соціальній сфері нашого суспільства, викликали необхідність формування активної, конкурентосроможної особистості. У зв’язку із цим одним із важливих завдань підготовки фахівців було і залишається завдання вивчення іноземних мов не лише в мовних, а й у немовних ВНЗ. У сучасних умовах перед викладачем іноземної мови постає завдання пошуку та дослідження нових для нього педагогічних аспектів, котрі зможуть забезпечити ефективність викладання. Сучасному викладачу іноземної мови необхідно виявити такі особливості педагогічної діяльності, які сприяють формуванню пізнавальних інтересів студентів, дають можливість застосувати активні форми навчання, тобто водночас підвищують рівень педагогічної компетентності самого викладача іноземної мови в немовному ВНЗ. Виникає необхідність у розробці та дослідженні методологічних основ забезпечення ефективності викладання, у виявленні структурних компонентів особистості викладача, які сприяли б підвищенню рівня його педагогічної майстерності.

У зв’язку з цим слід зазначити, що останнім часом у ВНЗ України спостерігається підвищення інтересу дослідників до питання мотивації до вивчення іноземних мов. Але, незважаючи на існуючу останніми роками тенденцію до зростання кількості монографій, котрі присвячені проблемам мотивації (Є.П. Ільїн, С.Б. Кавєрін, Л.В. Куліков, А.К. Маркова, Б.А. Сосновський та ін.), праці, присвячені власне прикладним аспектам її формування, практично відсутні.

Відповідно до досить великої кількості підходів до дослідження мотивації, її сутність визначається по-різному. Але найпоширенішим поглядом щодо визначення сутності мотивації є такий: мотивація – сукупність мотивів, зумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (зовнішніми: винагорода тощо; внутрішніми: знання, уміння, здатності, характер) і світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості. При цьому не слід лишати поза увагою той факт, що мотивація – утворення не статичне, а динамічне, оскільки спонукання, тобто потреби в навчанні, сенс навчання, мотиви навчання, цілі, емоції,

ставлення та інтереси, з яких складається мотивація, постійно змінюються і створюють нові відносини одне з одним [1].

Метою статті є розгляд питання щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час професійної підготовки на немовних факультетах ВНЗ в Україні.

Глобалізація економіки, зближення європейських систем вищої освіти, що здійснюється у рамках Болонського процесу, також впливає на визначення якостей майбутніх фахівців. Серед інтегрованих вимог до фахівця XXI ст., що були сформульовані під егідою ЮНЕСКО, відзначається висока комунікативна готовність, яка передбачає володіння однією з найбільш поширених у діловому світі іноземних мов. На думку багатьох провідних роботодавців України, володіння іноземною мовою посідає зараз друге місце серед вимог, що висуваються ними до випускників ВНЗ, поступаючись тільки професійній компетенції та випереджаючи комп'ютерну грамотність.

Мотиваційні стратегії (результативно-цільова і процесуальна) є механізмами регуляції, які дають змогу коригувати рівень мотивації студентів, що прямо пропорційний успішності. Оптимальне поєднання результативно-цільової та процесуальної мотивацій забезпечує вищий рівень оволодіння студентами іноземними мовами за показниками успішності. Функція мотиваційних установок цільового типу полягає у створенні єдиного смислового простору. У межах і під впливом єдиного смислового простору діють алгоритми процесуальних спонукань, що забезпечені програмно-контрольними діями викладача та самого студента. При цьому оптимальна зона поєднання зміщується в бік однієї або іншої стратегії. Це залежить від рівня початкової мотивації навчання, рівня володіння мовою і відповідних труднощів. Для немовних факультетів ВНЗ характерне поєднання зі зниженням рівня домагань і потребою в зовнішніх стимулах і вищою відповідністю методів поданню матеріалу з боку викладача. До блокувальних чинників засвоєння мови зараховують низьку значущість цільових установок і значні труднощі процесу навчальної діяльності [2].

Студенти немовних факультетів ВНЗ не зацікавлені у вивченні іноземних мов і в більшості випадків поводяться пасивно на заняттях і при виконанні домашніх завдань. У зв'язку з цим викладачеві необхідно створити сприятливі умови засвоєння мови, до яких належать висока значущість цільових установок і помірні труднощі процесу засвоєння. Викладач повинен переконати студентів у тому, що вивчення іноземної мови потрібне для їхньої успішної професійної діяльності в майбутньому, тобто серед студентів необхідно сформувати потреби у вивченні іноземної мови. У цьому випадку говорять про "особовий сенс" (О.М. Леонтьєв) предмета вивчення в структурі мотивації [3]. Суб'єкт прогнозує реальні наслідки оволодіння іноземною мовою для подальшої життєдіяльності в плані перспектив свого розвитку.

Такі сучасні соціальні умови, як Болонський процес, спільні проекти з іноземними партнерами, документація на іноземних мовах до сучасних

технічних засобів, зацікавленість російських фірм у фахівцях, які знають іноземні мови, є сприятливими передумовами успішності формування потреб у вивченні іноземних мов. Звичайно, при цьому не слід зменшувати роль викладача, адже від його здатності впливати на студентів багато в чому залежить встановлення довірчих відносин в аудиторії.

У рамках сучасного особистісно-діяльнісного підходу порушується проблема внутрішніх резервів людини, що склалися до початку вивчення іноземної мови, до яких належать: комунікативні, емоційні та вольові якості, самооцінка особистості. Рівень сформованості справжніх якостей сприяє легкості та швидкості засвоєння іноземної мови, антиципації в міру труднощів для суб'єкта, відображенню через суб'єктивну оцінку посильності вивчення іноземної мови. Але вивчення іноземної мови починається в усіх немовних ВНЗ України з першого курсу. Згідно з віковою періодизацією, 17–18 років – старший підлітковий вік. Це говорить про те, що в більшості студентів існує розмита самооцінка особистості, що є наслідком кризи ідентичності та пов'язане з початком навчання у ВНЗ, виникає операційна криза навчально-професійної самосвідомості. Студенти не впевнені у правильності виконання навчальних дій (операційна криза), з одного боку, а з іншого – вікові особливості старшого підліткового віку впливають на самооцінку, саморефлексію, самореалізацію, самопізнання, самовизначення студентів.

Як уже згадувалося вище, поточна регламентація відіграє далеко не останню роль в ефективності того чи іншого курсу навчання. Під поточною регламентацією розуміється те, як викладач організовує процес, процедурні характеристики роботи зі своєї дисципліни. Процедурна організація є стимуляцією учнів до оволодіння предметом. Коли зрозуміло, що домашні завдання не хаотичні, а мають системний характер, коли студент помічає, що викладач індивідуально відстежує роботу та прогрес кожного учасника групи, не шкодуючи на це часу й зусиль, коли викладач дає індивідуальні рекомендації, підтримуючи учнів у їх нелегкій праці, тоді все це покращує мікроклімат у групі та контакт із викладачем. Крім того, системність у поточному контролі породжує дух змагання у студентів, що позитивно відображається на їхній успішності. Принцип оптимальності вимагає адекватності будь-яких процедурних обмежень. На заняттях необхідно враховувати психологічні особливості кожної групи і відповідно до цього обирати стиль поточної регламентації. Слід також наголосити на тому, що сувора процедурна організація сприяє розвитку автономності у студента, коли він вимушений регулярно виконувати певну кількість завдань, намагаючись відповідати рівню групи або бажаючи стати одним із найсильніших її учасників, що примушує шукати нові джерела інформації, відточувати свої навички. Співвідношення контролю з боку викладача й автономності студента повинні змінюватися залежно від переходу студента від курсу до курсу, тобто за умови дорослішання. На старших курсах доречно надавати студентам більше свободи та самостійності, давати їм більшу кількість можливостей для самовираження і творчості. Отже, адекватний ви-

бір поточної регламентації може відіграти не останню роль в ефективності вивчення будь-якого предмета. Важливо, щоб стиль цієї регламентації відповідав рівню підготовленості групи та її потенціалу [2].

Існуючий зв'язок актуальної часової зони навчальних і вживаних мотиваційних стратегій можна використовувати для регуляції навчальної та трудової діяльності. Під актуальною часовою зоною особистості розуміють те, на якому відрізку її тимчасового шляху події мають особливу суб'єктивну важливість, орієнтована людина на майбутнє чи на сьогодення. Для студентів із динамічним складом особистості важливим насамперед є процес здійснення діяльності. Таких людей можна зацікавити саме процесом. Часова актуальна зона цих студентів не збігається із часовою зоною, актуальною для викладача, тому що останній переважно орієнтований на кінцевий результат, і відповідно, увесь курс побудований на тому, щоб досягти цього результату [2].

Таким чином, викладання іноземної мови на факультетах немовних ВНЗ повинне мати свою специфіку порівняно з викладанням на факультетах мовних ВНЗ, що відображає відносно низьку мотивацію та високі труднощі засвоєння мови. Рівень мотивації тісно пов'язаний із рівнем успішності засвоєння предмета. Підвищуючи мотивацію до вивчення іноземної мови, ми підвищуємо також рівень її засвоєння і як додатковий позитивний ефект отримуємо підвищення успішності з цього предмета та суб'єктивну задоволеність. Для ВНЗ, де іноземна мова не є профільним предметом, питання вибору мотиваційних стратегій має особливу актуальність. Насамперед, це пов'язано із тим, що вивчення іноземної мови на факультетах немовних ВНЗ має в основному інтенсивний характер. Для викладача особливо важливо вибрати саме ту мотиваційну стратегію, яка буде адекватна для кожної конкретної групи студентів у контексті оптимального поєднання результативно-смислових і процесуальних мотивів, що спираються на алгоритми поточної регламентації.

Але, якщо ми звернемося до зарубіжнних досліджень, то побачимо істотні відмінності в поглядах на формування мотивації. Феноменологічний, "гуманістичний" напрям у зарубіжних підходах поставив проблему інтринсивної мотивації, що привертає увагу до активної ролі самого суб'єкта в певній ситуації, тобто для вирішення проблеми формування мотивації потрібний розгляд специфічних механізмів її ситуативної динаміки. Йдеться про чинники мотивів, що впливають на трансформацію під час подій. Активну роль у цих подіях відіграє сам суб'єкт у єдності когнітивних і афективних проявів. Звідси слід зробити висновок про те, що вміння – це не сформований продукт, а процесуальне знання, що формується в процесі суб'єкт-об'єктної взаємодії, під час якої зливається переживане і спостережуване, суб'єкт і об'єкт. Як вже було сказано вище, характерним прикладом такого злиття є інтринсивні форми поведінки і діяльності (гра, творчість тощо).

Якщо застосувати цей підхід до вивчення іноземних мов, то необхідно формувати мотивацію досягнення, орієнтовану на успіх, відштовхую-

чись від інтринсивних ситуацій. Розглянемо детальніше алгоритм формування мотивації досягнення при вивченні іноземних мов. Для цього необхідно здійснити такі кроки:

1. Створення ситуації, що актуалізує неспецифічну інтринсивну мотивацію, тобто ситуації, що схильна до різних змін з боку суб'єкта, і цінність цієї ситуації важлива саме для моменту особового розвитку суб'єкта, а не тільки для онтогенетичного розвитку.

2. Поступове введення в інтринсивну ситуацію умов, що трансформують початкову ситуацію в проблемну, та стимулюють виникнення стану "нерозуміння".

3. Формування способів дій, що приведуть до подолання нерозуміння та подальшого осмислення ситуації (стратегія "робота").

4. Поступове зведення діапазону проблемних ситуацій до ситуацій, що актуалізують мотивацію досягнення.

5. Збільшення кількості та різноманітності ситуацій досягнення в обсязі навчальних завдань. Поширення поведінкової стратегії "робота" на більший діапазон ситуацій досягнення.

Але при формуванні мотивації досягнення, орієнтованої на успіх, необхідно не лише розробити поведінкову стратегію "роботи" на основі інтринсивних ситуацій, а й важливо враховувати й орієнтовний компонент (постановку цілей). Етап постановки цілей – це не що інше, як формування очікувань відносно результатів навчання. Слухачі формують емоційні образи "своєї іноземної мови": її актуального, ідеального й очікуваного стану в результаті навчання. Актуальний стан у результаті навчання відповідає рівню досягнень, ідеальний стан – рівню домагань, очікуваний стан – рівню очікувань від навчання. При розвитку мотивації досягнення, орієнтованої на успіх, а не на уникнення невдачі, при відповідній стратегії робота студенти досягають результатів, що відповідають рівню їхніх очікувань.

Таким чином, формування мотивації навчання іноземних мов у немовному ВНЗ має істотне значення для підвищення якості навчання. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники стосовно проблеми формування мотивації використовують такі мотиваційні стратегії: результативно-цільову (орієнтовну) і процесуальну (поведінкову). Вітчизняні психологи розглядають мотивацію в онтогенетичному розвитку, а зарубіжні дослідники беруть до уваги ситуативний розвиток мотивації. Істотне значення при використанні цих стратегій у немовному ВНЗ, під час вивчення іноземних мов, належить ролі викладача. Студенти часто не мають певних задатків, що необхідні для успішного вивчення іноземних мов, їм притаманний низький рівень домагань і відсутні потреби у вивченні предмета, а також існуюча непопулярність німецької та французької мов у сучасному суспільстві призводять до відсутності бажання та наполегливості в досягненні очікуваних результатів.

Висновки. Незважаючи на значну кількість публікацій і досліджень у цьому напрямі, проблема мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час професійної підготовки залишається актуальною. Мотиваційними

стратегіями, які найчастіше використовуються викладачами, є результативно-цільова (орієнтовна) й процесуальна (поведінкова).

Питання подальшого дослідження пов'язані з вивченням питань позааудиторної, самостійної роботи студентів. Способи і методи, що були розглянуті в цій статті, мають допомогти викладачам і студентам у формуванні орієнтовного та поведінкового елементів мотивації, що сприятиме підвищенню якості вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособ. / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.

2. Виханский О.С. Менеджмент: Человек, стратегия, организация, процесс. /О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М. : Гардарики, 1996. – 416 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учеб. пособ. / Е.П. Ильин. – Питер, 2003. – 512 с.

5. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.

6. Сластенин В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. для вузов / В.А. Сластенин. – М., 2006. – 368 с.

Знанецкий В.Ю. Развитие мотивации студентов к изучению иностранных языков во время профессиональной подготовки

В статье освещаются вопросы мотивационных стратегий поведения личности во время изучения иностранных языков на неязыковых факультетах вузов в Украине. Формирование мотивации изучения иностранных языков в неязыковом вузе имеет существенное значение для повышения качества учебы. Способы и методы, которые были рассмотрены в статье, должны помочь преподавателям и студентам в формировании ориентировочного и поведенческого элементов мотивации, что будет способствовать повышению качества изучения иностранных языков.

Ключевые слова: мотивационные стратегии, самопознание, эффективность преподавания, профессионально ориентированное общение, мотивация достижения, поточный контроль, обучение.

Znanetsky V. Development of students' motivation to study foreign languages in the process of professional training

The article describes motivation strategies of individual's behavior while studying foreign languages at the high educational institutions. The motivation formation has a great value for the improvement of the education quality. Methods examined in the article have to enable both teachers and students to form an orientation and behavioral aspects of motivation. The last ones are to improve the quality of foreign languages studies.

Key words: motivation strategies, self development, efficiency of teaching, professional speaking, motivation to achieve, continuous assessment, teaching.

УДК 378.035:165.742(477)

Ю.І. КОСТЄВА

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У РОЗВИТКУ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ

Статтю присвячено проблемі дидактичних початків інтеграційних процесів у розвитку гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей, які виступають одним з напрямів удосконалення їх професійної підготовки, і є результатом створення єдиного нерозривно пов'язаного освітнього процесу.

Ключові слова: гуманізація освіти, інтеграція знань, дидактичні закономірності, ціннісні орієнтації, професійна підготовка.

Організація навчального процесу у ВНЗ передбачає поряд із добре відомими елементами практичного досвіду застосування принципово нового типу його системи та змісту, що дасть змогу вивести підготовку майбутніх учителів на рівень світових стандартів з урахуванням перспектив розвитку держави. Професійна підготовка вчителів складається із трьох елементів: загальноосвітнього, спеціально-предметного та спеціально-професійного (психолого-педагогічного та методичного) [3, с. 142]. Проблема підготовки вчителів, в основі якої лежать суспільні вимоги до їх навчання, пов'язана зі встановленням оптимального науково обґрунтованого балансу між загальноосвітніми, спеціально-предметними, спеціально-професійними циклами дисциплін, що входять до навчального плану.

Мета статті – дослідити практичні засади інтеграційних процесів у розвитку гуманістичних цінностей студентів природничих спеціальностей педагогічних ВНЗ.

На думку А. Бойко, В. Буряка, Г. Грищенка, В. Кременя, В. Пащенка, М. Шкіля та ін., найкраще враховує запити та побажання особистості, поєднує їх з інтересами держави та суспільства багатоступенева гуманістична система освіти, яка має ряд переваг: дає можливість студентові обирати посильний ступінь освіти; змінювати обраний ним шлях, не втрачаючи досягнутого результату; порівняно короткий термін навчання на кожному ступені створює близьку мету й психологічно полегшує навчання; кожний ступінь має завершальний характер [1, с. 12]. У педагогічних ВНЗ України створено умови для переходу до багатоступеневої системи освіти. Розроблено нові державні стандарти з урахуванням диференційованого працевикористання майбутніх випускників залежно від здобутого ними освітнього та класифікаційного рівня: молодший спеціаліст готується до викладання в дошкільних закладах або початковій школі, бакалавр – у загальноосвітній, спеціаліст – у старшій, магістр – у профільній школі, гімназії, ліцеї, ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Для підготовки вчителів природничих дисциплін, зокрема вчителя географії, пропонується двоступенева система підготовки у ВНЗ: базова вища освіта (бакалавр) з терміном навчання 4–5 років; повна вища освіта (магістр) з терміном навчання 1–2 роки. Розроблені та впроваджені сучасні

кваліфікаційні вимоги до географів-випускників вищих навчальних закладів з урахуванням досягнень і перспектив розвитку науки, освіти, культури, переходу до ринкових відносин. У різних європейських країнах системи підготовки вчителів мають свої особливості, зумовлені історичними, культурними, етнічними, соціально-психологічними, економічними факторами [4, с. 89], що містять обов'язковий розгляд питання їхнього фахового становлення. Так, наприклад, у коледжах Англії майбутні вчителі проходять академічну (загальноосвітню) та професійно-педагогічну підготовку. Академічна передбачає декілька основних предметів, як правило, тих, які згодом студент викладатиме в школі, а також вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методичних (професійних) курсів та педагогічну практику в школі [5, с. 114].

Вищі навчальні заклади України здійснюють гуманізацію змісту педагогічної освіти, що передбачає: збільшення кількості взаємопов'язаних курсів, спрямованих на поглиблення загальноосвітньої та фундаментальної підготовки студентів, і створення інтегрованих навчальних курсів. Чимало педагогів підтримують думку про запровадження інтегрованих курсів, оскільки на їх вивчення витрачається менше часу, порівняно з традиційною підготовкою спеціалістів; підвищується інтерес студента-географа до навчання; забезпечується формування сучасного світогляду майбутнього вчителя, формування навичок ціннісного орієнтування в різних аспектах життєдіяльності; здійснюється фахова підготовка вчителя [1, с. 37]. Крім того, важливим аспектом у вирішенні проблеми підготовки вчителя в сучасних умовах є підготовка майбутніх спеціалістів до реалізації інтегрованого підходу в навчанні учнів. Теза про те, що "зміст професійного навчання по горизонталі вимагає науково обґрунтованого підходу з урахуванням сукупності факторів і, перш за все, дидактичних принципів" [2, с. 208] вказує, що сучасна постсекундарна освіта (наступна за шкільною) має в основі інтеграцію пізнання світу та розвиток соціальної сфери життя.

Саме інтеграція знань із декількох наук, або універсальні знання, виходить з історико-освітніх аспектів пропорційної освіти Дваньої Греції, релігійних догм освіти Середньовіччя, освіти епохи Відродження, науково-технічного прогресу XX ст., комп'ютерного, дистанційного навчання XXI ст. Природничі науки, в тому числі й географія, відчули інтеграцію суміжних наук у зв'язку із загостренням екологічної ситуації, що вимагало комплексних підходів різних дисциплін; розвитком новітніх технологій; оновленням свідомості кожної особистості. У фаховому становленні вчителя географії інтегративним чинником спеціальної і психолого-педагогічної підготовки є методика навчання, яка спирається на дослідження проблеми викладання головної освітньої категорії. Інтеграція є процесом становлення цілісності й, досліджуючи положення дидактики, психології, основ різних наук, дає змогу обґрунтовано інтегрувати певні наукові галузі в одному предметі [7, с. 270]. Ґрунтуючись на загальнодидактичних закономірностях, методика географії вибудувалася як самостійна наукова галузь, де теоретичні положення, предметні та психологічні скла-

дові застосовуються в практичній діяльності школи. “Якщо об’єкт окремого методологічного дослідження виділяє який-небудь аспект чи властивість об’єкта-методики навчання, то це означає, що й предмет цього дослідження буде співвідноситись з предметом методики й охоплювати або підмножину основної методичної системи, або деякі аспекти її компонентів у їхніх взаємозв’язках, або окремі властивості” [6, с. 18]. Особлива увага звертається на рівень і характер природничо-наукових знань із навчальних предметів і методики їх викладання у школі. У географічній освіті ця думка простежується в психолого-педагогічних концепціях, досягненнях у галузі теорії і методики навчання взагалі та окремо в галузі методики навчання з географії, зокрема в працях І. Барінової, А. Григор’єва, А. Даринського, М. Елькіна, Л. Занкова, Л. Зеленської, В. Коринської, В. Корнєєва, В. Максаковського, І. Матрусова, В. Оніщука, І. Пернера, О. Савченко, М. Сказкіна, А. Сиротенка, П. Шищенка та ін. Проводиться значна робота з модернізації змісту освіти, вводяться нові теми та курси, які відображають досягнення науки, техніки, культури, розробляються нові програми, підручники, навчальні посібники, які побудовані на міждисцнілінарній основі, а в розв’язанні проблем інтеграції змісту освіти важливу роль відіграє метод командного викладання (спільне викладання групою вчителів різних фрагментів інтегрованого курсу або спільна робота в різних формах навчання з цього самого курсу). Навчальні плани підготовки вчителів географії передбачають вивчення ними інтегрованих курсів, зокрема методики географії як яскравого прикладу поєднання педагогіки, психології, школознавства, основ географії, які базуються на використанні ефективних технологій навчання, що підвищують якість їхніх знань та вмінь. Засобами сучасних технологій реалізується необхідність удосконалення класичних форм та методів навчання (лекції, лабораторні практичні заняття, консультації, колоквіуми, заліки, іспити) поряд із навчальними технологіями що набули поширення останнім часом (модульний принцип викладання навчальних курсів поєднаний із рейтинговою системою оцінювання знань, інформаційні навчальні технології, сучасна організація лабораторного практикуму тощо) [7, с. 257]. Крім того, широко розвинута система навчальних курсів за вибором, які допоможуть розширити кругозір і дати знання із суміжних галузей, без яких підготовка сучасного вчителя географії була б неповною.

О. Тімець на основі узагальнення результатів дидактичних і методичних досліджень різних наук відзначає, що необхідне застосування такого засобу навчання, в якому б об’єднувалися теоретичні та практичні знання з географії, подані в текстовій, картографічній, ілюстративній формах, доступні широкому колу студентів. Застосування комп’ютерних технологій полягає в поданні навчальної інформації, яка може бути представлена текстом, картами, графіками, діаграмами, таблицями, рисунками тощо й забезпечує операційну діяльність студентів як перетворення і переробку теоретичних та емпіричних знань. Саме з допомогою новітніх технологій, у ході вивчення інтегрованого курсу, де навчальний матеріал викладається в

систематизованій і структурованій формі, вирішуються виховні завдання, розвивається сприйняття, мислення, вольова, емоційна та мотиваційна сфери студента, а також є можливість раціональної організації його навчальне діяльності, самостійного оволодіння міцними знаннями та вміннями [7, с. 271].

Специфіка процесу навчання географії під час інтегрованих курсів, на думку О. Тімець, зумовлена складовими його компонентами та зв'язками, де важливим є вибір методів навчання студента. Так, пояснювально-ілюстративний метод доцільно використовувати на лекційних заняттях, коли сприйняття навчальної інформації організовується шляхом поєднання викладання навчальної інформації та демонстрацією ілюстративного матеріалу комп'ютерної програми. Репродуктивний метод може використовуватися як на лекційних, так і на практичних заняттях будь-якого курсу. Діяльність студентів будується на застосуванні типових завдань, що потребують пояснень причин географічних явищ або порівняння об'єктів та явищ повторюваної навчальної ситуації. Проблемний метод реалізовується під час проведення лабораторних занять, обговорення різних гіпотез і теорій, де комп'ютерні технології є джерелом географічної інформації. Дослідний метод, один із найвагоміших у вивченні географії, може застосовуватися на практичних заняттях із використанням комп'ютера, коли студенти самостійно спостерігають і вивчають певні явища та процеси, які різнобічно характеризуються за допомогою інтеграції інформації декількох наук, визначають проблем дослідження, висувають гіпотези та планують шляхи їх вирішення [7, с. 271].

Використання інтеграційних процесів у навчально-виховному процесі фахової підготовки вчителя географії дає змогу застосовувати системний підхід до формування в нього географічних понять. У психолого-педагогічній і методичній літературі системність у знаннях розглядається як один з основних показників їх якості, який свідчить про високий рівень засвоєння змісту певного курсу. Під системними знаннями в географії розуміють знання, які можна характеризувати такими ознаками: усвідомлення внутрішньої логіки та взаємозв'язок предметів і явищ, які вивчають; осмислення сутності географічних понять, позначені відповідними термінами; вміння встановлювати причинно-наслідкові, функціональні, логіко-змістові, просторові та інші види зв'язків; здійснювати комплексний підхід до характеристики географічного об'єкта; оперувати засвоєними знаннями, вміннями й навичками. Особлива увага при цьому належить систематизації розрізнених знань інтегрованих курсів, де необхідна діяльність мислення зі встановленням більш віддалених зв'язків; мотиваційна та змістова підготовка до формування географічних понять; організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи; організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття; узагальнення та словесне вираження суті поняття, позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему географічних знань. Під час засвоєння географічного поняття, терміна чи елемента географічного мінімуму осми-

слення здійснюється через аналіз сприйнятих ознак і властивостей об'єктів природи, на основі яких воно формується; через порівняння, абстрагування та логічне сортування істотних і неістотних ознак і властивостей; встановлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними. Відповідно кожне географічне поняття розглядається як система, елементами якої є його істотні ознаки, причому виявлені різними науками, які інтегруються й утворюють зміст поняття. При цьому логічне мислення студентів залежатиме від вдалого підбору пізнавальних завдань, методів і засобів навчання. Адже педагогічна професія ставить високі вимоги до мислення фахівця. Професійне мислення географа повинно бути цілеспрямованим, гнучким, глибоким, мобільним, швидким і точним. На сучасному етапі розвитку освіти, пов'язаному з інтеграційними процесами, опануванням нових технологій навчання та широким упровадженням у шкільну практику інновацій, підвищується роль самостійності мислення і передбачення, вміння творчо вирішувати нестандартні педагогічні завдання. Як свідчать результати досліджень (В. Сафронова, А. Шабликін, А. Щербаков та ін.), рівень фахової підготовки до педагогічної діяльності перебуває у прямій залежності від розуміння вчителем предмета своєї праці й усвідомлення своєї соціальної ролі в суспільстві. Отже, фахова підготовка вчителя-географа через інтегративну систему засвоєння понять сприяє розвитку його особистісних якостей та набуття глибоких і всебічних знань предмета! [7, с. 272].

Висновки. Отже, основними підходами до проблеми вдосконалення підготовки вчителя природничих дисциплін є перехід до ступеневої системи, яка дасть змогу задовольнити потреби та можливості особистості у здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей; оновлення змісту освіти, яке відбувається двома шляхами: перший полягає в розширенні різноманітних взаємопов'язаних курсів, спрямованих на поглиблення загальноосвітньої та фундаментальної підготовки студентів, а другий – у створенні інтегрованих курсів, що є досить актуальним у сучасному освітньому просторі; запровадження ефективних технологій навчання; підготовка майбутніх учителів до реалізації інтегрованого підходу в навчанні. Отже, використання інтеграційних процесів у фаховій підготовці вчителів природничих дисциплін є важливим чинником у розвитку гуманістичних цінностей, одним із напрямів удосконалення їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями) : навч.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.

2. Ничкало Н.Г. Особенности развития постсекундарного профессионального образования в Украине / Н.Г. Ничкало // Проблемы постсекундарного профессионального образования. – К. : Вища школа, 1998. – С. 205–211.

3. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917–1991) / М.М. Окса. – К. : ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1997. – 315 с.

4. Окса М.М. Ретроспективні генези і сучасні тенденції розвитку експериментальних навчально-виховних закладів Німеччини / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2005. – 96 с.

5. Попова Л.Д. Особливості педагогічної підготовки майбутніх вчителів у коледжах Англії / Л.Д. Попова, О.Ю. Леонтьева // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи : тези наук.-практ. конф. – К., 1994. – С. 114–115.

6. Саранцев Г.И. Методология предметных методик / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 16–23.

7. Тімець О.В. Практичні засади використання інтеграційних процесів у фаховій підготовці вчителів географії / О.В. Тімець // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія. – К. ; Вінниця : Едельвейс, 2007. – Вип. 21. – С. 269–273.

Костева Ю.И. Дидактические основы интеграционных процессов в развитии гуманистических ценностей студентов естествоведческих специальностей педагогических вузов

Статья посвящена проблеме дидактических начал интеграционных процессов в развитии гуманистических ценностей студентов естествознания, которые выступают одним из направлений усовершенствования их профессиональной подготовки и есть результатом создания единого, неразрывно связанного образовательного процесса.

Ключевые слова: гуманизация образования, интеграция знаний, дидактические закономерности, ценностные ориентации, профессиональная подготовка.

Kostieva Yu. Didactic principles of integration processes in the development of humanistic values natural science majors of students of pedagogical universities

The article is dedicated to the problem of teaching began the integration process in the development of the humanistic values of students of natural sciences, which were one of the directions of improvement of their vocational training and is the result of a single whole intrinsically linked educational process.

Key words: humanization of education, knowledge integration, didactic principles, values, professional training.

УДК 378.1:33:378.147.146

Н.Г. КОШЕЛЕВА

СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

У статті обґрунтовано із соціально-філософського погляду актуальність проблеми формування інноваційної культури у випускників економічних ВНЗ. Визначено, що передумовою для ефективної реалізації інновацій у фаховій сфері є сформованість у майбутніх економістів готовності до інноваційної фахової діяльності. Запропоновано як педагогічний механізм формування готовності до ІФД запровадження в навчальний процес економічних ВНЗ системи відповідної підготовки, заснованої на використанні інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: інноваційна фахова діяльність, економічні ВНЗ, інноваційні педагогічні технології.

Фахівці з вищою економічною освітою відіграють у сучасному суспільстві особливу роль. Саме вони покликані здійснювати інновації в економічній сфері, які, зрештою, перетворюють і весь устрій нашого життя в цілому. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вирішення існуючої в сучасній вищій економічній освіті суперечності між вимогами соціального замовлення на випускників ВНЗ щодо наявності в них не лише фахових знань, умінь і навичок, а й здатності креативно ставитися до розв'язання нестандартних фахових ситуацій, мислити творчо й різноманітно; бажання та вмінь розробляти, впроваджувати і підтримувати інновації в економічній сфері, тобто сформованості в майбутніх економістів інноваційної культури. Оскільки зміст вищої освіти визначається соціальним замовленням, то, відповідно до змін, яких зазнає сучасне суспільство, мають бути переглянуті основоположні освітні принципи, цінності, моделі, зокрема й у сфері вищої економічної освіти, що потребує, перш за все, соціально-філософського обґрунтування.

Вдосконалення фахової економічної освіти розглядалося в наукових дослідженнях Н. Баловсяк, К. Беркити, О. Булавенка, Л. Дибкової, Є. Іванченко, М. Левочко, Л. Родіної, Г. Чаплицької та ін. Питання формування фахової компетентності майбутніх економістів і готовності до різних видів економічної діяльності відтворено у працях Л. Абрекової, О. Бабаян, Н. Баловсяк, М. Заворочай, М. Левочко, Н. Логутіної, О. Михайлова, Г. Савченко, С. Тарасової та ін. Проте проблема формування інноваційної культури майбутніх економістів під час їх професійної підготовки у ВНЗ поки не знайшла достатнього висвітлення в науково-педагогічній літературі та потребує ґрунтовного вивчення.

Мета статті – дослідити соціально-філософське підґрунтя та специфіку формування інноваційної культури майбутніх економістів під час їх професійної підготовки у ВНЗ.

Відомо, що одна із провідних функцій освіти – трансляційна, яка відіграє роль механізму передачі культури (у широкому сенсі: інформації, необхідної для підтримки та відтворення життєдіяльності суспільства, ку-

льтурно-історичного досвіду, прийнятих у суспільстві норм і цінностей, способу життя тощо) в часі – від попередніх поколінь наступним. Саме культура визначає, які цінності має засвоїти сучасна людина, яких норм поведінки їй слід дотримуватися, що вона має знати і вміти [2, с. 3]. Сучасному суспільству потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю та критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Зміни в суспільних цінностях, безумовно, позначаються на цілях і змісті освіти. Отже, із точки зору філософії освіти, докорінна зміна традиційного способу життя породжує нові пріоритетні завдання сучасної освіти, а саме: *навчання навчатися* (вироблення вмінь оволодівати й оперувати найрізноманітнішою інформацією); *навчання працювати* (формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях, співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями й ефективно їх виконувати); *навчання співіснувати* (розвиток таланту до налагоджування соціальних відносин, виховання здатності до емпатії, персоніфікованих відносин з іншими людьми); *навчання жити* (формування цілісного світогляду, вміння бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовної зрілості, бути відповідальним за себе та інших) [1, с. 4–5].

Якщо ж виходити із соціально-економічних позицій, то загальновизнаним фактом є зв'язок сучасної постіндустріальної цивілізації з докорінним поворотом у системі відносин "людина – виробництво", а саме з тим, що сучасна економіка набуває все більш інноваційного характеру. Це означає, що матеріальні фактори виробництва перестають бути головними, оскільки застарівають кожні 5–6 років. Знаряддя праці, машини, верстати постійно оновлюються та змінюються. Додаткового імпульсу цьому процесу додає широкомасштабна інформатизація виробництва і всієї життєдіяльності суспільства. Головним чинником оновлення виробництва та підвищення його ефективності стає людина, її знання, вміння, досвід, творчі здібності.

У зв'язку із цим усе людське суспільство в цілому зазнає різких трансформацій, а поділ суспільств здійснюється за темпами розвитку їх економік. "Швидкі" економіки засновані на інноваціях, принципах унікальності, неповторності. Імітація, повтори, зазвичай, не мають суспільного визнання та не забезпечують економічну ефективність. "Повільні" економіки – стійко традиційні й інерційні, а зміни в них, здебільшого, упроваджуються безсистемно і в межах існуючих традицій [3]. Інноваційні економіки – це економічні системи, засновані на знаннях; джерелами їх конкурентної переваги є не ресурси і дешева робоча сила, а інформація та ідеї. Їх відрізняють добре організовані та профінансовані освіта і наука; орієнтація на творчий потенціал особистості й організацій; розвинута інфраструктура поширення знань та інформації [4].

Отже, період соціально-економічних трансформацій, який є характерним для України, супроводжується зміною низки колишніх суспільних цінностей і культурних стереотипів. Економічний підхід поширюється на

все життя суспільства: головним економічним ресурсом стають інформація та знання, наростає боротьба економічних суб'єктів за інноваційний ресурс і випереджальний розвиток [2, с. 4]. Відповідно, цілі вищої економічної освіти мають передбачати не лише формування у випускників ВНЗ певного комплексу фахових знань, умінь та навичок (які, до того ж, в умовах "інформаційного буму" швидко застарівають), а розвиток творчої активності особистості та її здатності шукати і знаходити шляхи вирішення проблем у мінливій економічній ситуації, оскільки "…базовою цінністю суспільства, що трансформується, стає інновативність – стан високої сприйнятливості людей до нових ідей, їхня готовність, бажання, здатність підтримувати й реалізовувати нововведення у всіх областях своєї життєдіяльності" [2, с. 5].

Цільовим орієнтиром діяльності сучасних ВНЗ у зв'язку з цимє формування в майбутніх фахівців (зокрема економістів), перш за все, інноваційного творчого мислення. Суттєва відмінність полягає в тому, що при традиційному підході до навчання у ВНЗ у студентів намагаються сформувати логічне мислення, для якого притаманні поетапні міркування та дотримання основних законів логіки. Розвинуте логічне мислення добре працює у стандартних умовах, але часто не в змозі впоратися в мінливих або невизначених ситуаціях. Творче мислення – це відхід від традицій, воно базується на постановці припущень під сумнів. У ньому немає жорстких процедур або правил. *Інноваційне мислення* є розумним компромісом цих підходів: творчі процеси використовуються в ньому для генерації оригінальних ідей шляхом підключення уяви. Ці ідеї потім класифікуються, проходять відбір, організовуються та перевіряються із застосуванням прийомів раціонального і логічного мислення. Чому сформованість інноваційного мислення є вкрай актуальною саме для майбутніх економістів? У ринковій економіці шанси на існування мають тільки ті підприємницькі структури, які знаходять споживача для пропонованих ними товарів (робіт, послуг), що погоджуються на ціну, котра компенсує витрати. При цьому жодне з підприємств не може бути абсолютно впевненим у своєму майбутньому. Становище на ринку ніколи не буває статичним (через коливання у співвідношенні попиту та пропозиції, конкуренцію, зміни в державній економічній політиці та законодавстві тощо). Тому ключовим завданням підприємств (організацій) є належне реагування на зміни, що відбуваються навколо, і своєчасне внесення необхідних змін до методів господарювання, зокрема шляхом розробки та запровадження нововведень в обраній сфері діяльності. Оскільки економічна діяльність суб'єктів господарювання зазнає постійного впливу не лише мікро-, а й макрофакторів середовища, що його оточує (політичних, економічних, соціальних), то, вочевидь, для успішного функціонування підприємств потрібна не лише наявність у їх працівників (зокрема фахівців-економістів) креативного інноваційного мислення, а й формування в суспільстві в цілому *інноваційної культури*, що пов'язано, перш за все, із розвитком творчих здібностей і реалізацією креативного потенціалу самої людини – її суб'єкта та є необхідною умовою со-

ціокультурного й економічного відродження країни. Саме інноваційна культура забезпечує сприйнятливість людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати та реалізовувати нововведення в усіх сферах життя. Для цього потрібна інституціалізація інноваційної культури, тобто перетворення її розвитку на організований, упорядкований процес [5], що ми вважаємо актуальним завданням сучасної вищої економічної освіти.

Інноваційна культура як поняття перебуває в стадії методологічного становлення, про що свідчить неоднорідність її трактування різними дослідниками (О. Аматьєва, Н. Гавриш, А. Герасимов, В. Гусєв, І. Логінов, Р. Миленкова, А. Постряков, Л. Штефан та ін.). У нашому дослідженні ми пропонуємо дотримуватися сутності визначення, наведеного в [6, с. 30] із певними змінами відповідно до змісту проблеми, що розглядається: *інноваційна культура фахівців-економістів* – це інтегральне особистісне новоутворення, яке містить спрямованість на інноваційну діяльність в економічній сфері, інноваційну компетентність та активність у застосуванні інноваційних підходів у практиці фахової економічної діяльності. Оскільки сутність визначення пов'язана з практичним використанням інновацій у фаховій діяльності, то стосовно майбутніх економістів вважаємо більш коректним говорити про формування в них під час професійної підготовки у ВНЗ *готовності до інноваційної фахової діяльності*, за рівнем якої можна робити висновки про розвиток їх інноваційної культури в подальшому (під час майбутньої фахової діяльності).

Відповідно до складових поняття "інноваційна культура", наведеного вище, пропонуємо таке бачення структури готовності майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності:

– *психологічна готовність* до інноваційної фахової діяльності (сформованість мотивів, інтересів і ціннісного ставлення до здійснення інновацій у фаховій сфері);

– *практична готовність* до інноваційної фахової діяльності (засвоєння теорії та технології здійснення інновацій у фаховій сфері);

– *готовність до самовдосконалення* у сфері інноваційної фахової діяльності (сформованість мотивів і вмінь розвивати власний фаховий інноваційний потенціал).

Перелічені структурні компоненти готовності майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності є цільовими орієнтирами для розробки системи їх відповідної підготовки у ВНЗ. Зазначимо, що компоненти готовності взаємопов'язані внутрішніми зв'язками. Практична готовність майбутніх економістів і готовність до самовдосконалення у сфері інноваційної фахової діяльності успішно формуються в них за наявності відповідної спрямованості (психологічної готовності). Тільки в цьому випадку засвоєння студентами теорії та технології здійснення інновацій у фаховій сфері стає глибоко усвідомленим і набуває особистісного сенсу. Проте й наявна позитивна мотивація до здійснення інновацій у фаховій сфері, не підкріплена знанням змісту, вимог і способів здійснення інноваційної фахової діяльності, а також відповідними практичними вміннями, не може дати пози-

тивний результат. Відсутність же готовності до самовдосконалення у сфері інноваційної фахової діяльності позбавляє економістів можливостей розвитку власного фахового інноваційного потенціалу і в цілому є значним обмеженням. Таким чином, не можна вилучити жоден компонент із запропонованої системи без впливу на інші.

Реалізація системи підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності можлива за умови послідовного та постійного впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес їх професійної підготовки і використання розвивального потенціалу цих технологій при викладанні навчальних дисциплін різних циклів. Інноваційне навчання засноване на власному досвіді учасників занять, їх прямій взаємодії зі сферою професійного досвіду, що засвоюється. У діловій грі, на тренінгу або при аналізі ситуацій готові знання не даються, а студентів спонукають до такої діяльності, яка вимагає самостійного пошуку інформації різноманітними ігротехнічними та креативними засобами. Тим самим створюються умови для їх ініціативи та творчого пошуку ефективних рішень конкретних завдань і ситуацій. Власний практичний досвід студентів – лише передумова для початку пошуку нової інформації, умова для його аналізу й отримання інших результатів, діагностика і прогнозування яких дають змогу вдосконалити наявний досвід. Усвідомлення, аналіз і вирішення проблем – частина безперервного процесу перегляду установок, цінностей і переконань, зняття стереотипів, який здійснюється шляхом постійної взаємодії нової інформації з тим, що учасникам ігрової взаємодії вже відомо. Інноваційні педагогічні технології забезпечують для майбутніх економістів можливість ще під час професійної підготовки творчо мислити у сфері фахової діяльності та самостійно діяти в її просторі [7, с. 24]. Якщо зміст інноваційних педагогічних технологій, що застосовуються під час професійної підготовки майбутніх економістів, буде спрямований на усвідомлення ними актуальності інноваційної економічної діяльності та засвоєння студентами відповідного досвіду, то за умови концептуально продуманого, систематичного та професійно реалізованого використання цих технологій у навчальному процесі є можливим формування в майбутніх економістів готовності до інноваційної фахової діяльності, що є базою для розвитку їх інноваційної культури в подальшому (під час майбутньої фахової діяльності) і забезпечує виконання вимог соціального замовлення на економістів.

Висновки. Отже, важливим завданням сучасної вищої економічної освіти є створення передумов для формування інноваційної культури майбутніх економістів відповідно до реалій сучасної сфери економічної діяльності. Дієвим засобом для цього повинні виступити інноваційні педагогічні технології, що забезпечують формування креативної особистості й інноваційного потенціалу майбутніх фахівців економічного профілю, їх цілісної готовності до інноваційної фахової діяльності.

Список використаної літератури

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Серія: Альма-матер).

2. Кропотова Н. Інновативність як мета і засіб. Філософська парадигма освіти в епоху “великого розриву” / Н. Кропотова // Управління освітою. – 2007. – № 164. – С. 3–6.

3. Инновационная культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sociology.mephi.ru/docs/innovatika/html/innovacionnya_kultura.html.

4. Трика В. Управление инновациями [Електронний ресурс] / В. Трика. – Режим доступу: http://www.artkis.ru/innovations.php#metka2.

5. Николаев А. Инновационное развитие и инновационная культура [Електронний ресурс] / А. Николаев. – Режим доступу: http://stra.teg.ru/lenta/innovation/1362.

6. Штефан Л.В. Інноваційні технології в освіті: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів інж.-пед. спец. / Л.В. Штефан. – Х. : УІПА, 2011. – 176 с.

7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.

Кошелева Н.Г. Социально-философские аспекты формирования инновационной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки в вузе

В статье обоснована с социально-философской точки зрения актуальность проблемы формирования инновационной культуры у выпускников экономических вузов. Определено, что предпосылкой для эффективной реализации инноваций в профессиональной сфере является сформированность у будущих экономистов готовности к инновационной профессиональной деятельности. Предложено в качестве педагогического механизма формирования готовности к ИПД внедрение в учебный процесс экономических вузов системы соответствующей подготовки, основанной на использовании инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: инновационная профессиональная деяльность, экономические вузы, инновационные педагогические технологии.

Kosheleva N. Social and philosophical aspects of the innovation culture of the future economics in the process of training in higher education institution

Actuality of the problem of forming innovative culture for the graduating students of economic higher educational establishments is grounded from social-philosophical point of view in the article. It is certain that the premise for effective realization of innovations in professional sphere is formation of future economists’ readiness for innovative professional activity. Implementation of system of appropriated reparation based on the usage of innovative pedagogical technologies into the educational processes of economic higher educational establishments is offered as a pedagogical mechanism of forming the readiness for innovative professional activity.

Key words: innovative professional activity, higher economic education institutions, innovative teaching technologies.

УДК 378.147

В.А. КУЛЬКО

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО НАВЧАННЯ В АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто питання проблеми адаптації студентів І курсу до навчальної діяльності у ВНЗ, формування професійного інтересу студентів-екологів у ВНЗ. На основі наукових досліджень соціологів, педагогів і психологів проаналізовано сутність понять "адаптація", "аспекти адаптації" та "фактори адаптації". Здійснено спробу дослідити основні проблеми адаптації майбутніх екологів до навчальної діяльності у Дніпропетровському державному аграрному університеті.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, соціальна адаптація, психологічна адаптація, педагогічна адаптація, труднощі, адаптація до навчальної діяльності.

Зміни, які відбуваються в освіті останніми роками, зумовлюють необхідність осмислення її подальшого вдосконалення, зміцнення зв'язків із сучасною наукою як рушійною силою економічного зростання, підвищення ефективності та конкурентоспроможності економіки країни. Високі вимоги соціального замовлення передбачають підготовку фахівців, які були б здатні чітко виконувати поставлені перед ними завдання. Для досягнення успіхів у навчанні нового покоління фахівців потрібні дієві форми та методи організації навчального процесу, здатні розкрити потенційні можливості студентів. У зв'язку із цим зростає роль початкового етапу навчання у ВНЗ як важливого періоду під час розвитку особистості майбутнього фахівця. Складність його полягає в перебудові всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості студента, в освоєнні нових способів пізнавальної діяльності, вищого рівня виробничої орієнтації поведінки, у формуванні певних типів і форм міжособистісних зв'язків і відносин. Головною характеристикою цього етапу є процес адаптації студентів до вузівського навчання. На сьогодні проблема адаптації студентів до навчальної діяльності на початковому етапі професійної підготовки займає одне із центральних місць у педагогіці, тому що в цей період закладаються основи професіоналізму, формується потреба до безперервної самоосвіти й особистісного саморозвитку майбутнього фахівця в умовах, що постійно змінюються.

Слід зазначити, що проблема адаптації молоді у ВНЗ розглядалася багатьма вченими. Вивчення адаптації як соціальної категорії висвітлено в працях В. Асєєва, Г. Балла, А. Грішанова, П. Кузнєцова, І. Мілославової, В. Цуркана, які аналізують адаптацію з позиції пристосування особистості до навколишнього середовища. У сучасній психологічній літературі питанню адаптації студентів до навчання приділили увагу такі вчені як Т. Алєксєєва, Б. Ананьєв, Ю. Бабахан, Н. Колизаєва, А. Маркова, С. Розум, А. Сіомичев, В. Скрипник, І. Соколова. У своїх дослідженнях значну увагу вони приділяли психічним процесам та розвитку особистості в адаптаційний період. Педагогічні аспекти дослідження процесу адаптації студентів розглядаються в працях Т. Буяльської, С. Гури, М. Прищак, В. Сорочинської;

окремим аспектам адаптації молоді до професійної діяльності присвячені праці І. Варламової, С. Грінько, В. Дугінець, В. Симоненко; адаптацією студентів до навчальної діяльності у ВНЗ займалися О. Балана, Н. Голубєва, О. Федорова, М. Яковлева та ін. Але аналіз наукових праць щодо проблем адаптації студентів молодших курсів (зокрема майбутніх екологів) до навчання в аграрному університеті не став предметом окремого дослідження у психолого-педагогічній літературі.

Мета статті – розглянути та проаналізувати основні проблеми адаптації майбутніх екологів до навчальної діяльності в аграрному університеті.

Існує кілька підходів до вивчення процесу адаптації молоді до умов вищої школи. Дослідження соціологів, педагогів і психологів, які вивчали проблему адаптації студентів у ВНЗ, мають для нас особливий інтерес.

На думку соціологів А. Гришанова і В. Цуркана, під адаптацією студента слід розуміти процес приведення основних параметрів його соціальних і особистісних характеристик у відповідність, у стан динамічної рівноваги з новими умовами вузівського середовища як зовнішнього фактора відносно студента [4].

А. Сіомичев визначає адаптацію як процес пристосування індивідуальних і особистісних якостей до життя та діяльності людини в змінених умовах існування; у сфері адаптації студентів виділяє пізнавальний і комунікативний аспекти як основні напрями навчальної діяльності [6]. В. Лагєрев визначає адаптацію студентів до навчання у виші як інтенсивний, динамічний, багатобічний і комплексний процес життєдіяльності, під час якого індивід на основі відповідних пристосувальних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які висуваються до нього у процесі навчання та виховання у вищій школі [7].

В. Петрук та Н. Ляховченко вважають, що адаптація до навчального процесу у ВНЗ – багатоаспектне питання, яке пов’язане зі знайомством у новому колективі, пристосуванням до нових умов і до рівня здобуття знань, зі зміною методів навчання, збільшенням обсягу інформації та кількості дисциплін, які не вивчалися у школі, знайомством із викладачами університету та їх вимогами до засвоєння навчального матеріалу [8].

Дослідники адаптації студентів до навчальної діяльності у ВНЗ виділяють чотири аспекти цього процесу:

– *соціальна адаптація* (пристосування до нових форм викладання, контролю і засвоєння знань, до іншого режиму праці та відпочинку, самостійного способу життя);

– *професійна адаптація* (включення студентів у професійну групу, засвоєння ними професійних знань, вмінь і навичок);

– *психологічна адаптація* (зміна старих стереотипів і формування нових установок та навичок, звикання до нових психологічних умов);

– *педагогічна адаптація* (пристосування студентів до нової системи навчання).

На основі досліджень аспектів адаптації першокурсників у Вінницькому національному технічному університеті науковці Т. Буяльська і М. Прищак визначили внутрішні та зовнішні фактори адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ:

– фактори професійної адаптації (ставлення студентів до обраної професії та бажання працювати в певній галузі знань, стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу, набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці та ін.);

– фактори соціальної адаптації (рівень розвитку духовності індивіда, індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів, бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу та ін.);

– фактори психологічної адаптації (характерологічні особливості та якості особистості, вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності та ін.).

Запропонована класифікація дає змогу розглядати адаптацію студентів як комплексний, динамічний процес, зумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних і психологічних факторів [11].

Поділяємо погляди дослідників і вважаємо, що комплексне вирішення аспектів процесу адаптації та знання факторів соціально-психологічної адаптації дасть можливість подолати проблеми першого року навчання студентів в університеті.

На нашу думку, для вирішення питання успішної адаптації вчорашніх школярів до нових умов, необхідно виявити найбільш типові проблеми та причини їх виникнення, з якими зустрічається більшість студентів у перший рік навчання.

Для дослідження проблем адаптації студентів І курсу до навчальної діяльності в аграрному університеті (зокрема, у Дніпропетровському державному аграрному університеті) студентам еколого-меліоративного факультету було запропоновано опитувальний листок, у якому ми виділили труднощі професійного, соціального, психологічного й організаційного характеру. В опитуванні брали участь студенти І курсу еколого-меліоративного факультету загальною кількістю 40 осіб (табл.).

Таблиця

Труднощі адаптації майбутніх екологів до навчальної діяльності в аграрному університеті

Види труднощів		Розподіл відповідей, %
Професійні	Невизначеність мотивації щодо вибору професії	51
	Недостатній інтерес до обраної спеціалізації	24
	Труднощі до вимог вищої школи	42,5
	Освоєння нової системи навчання	36
Соціальні	Налагодження побуту під час переходу з домашніх умов у гуртожиток	45
	Матеріальні проблеми	39
	Нерівномірний розподіл навантаження протягом тижня	12,6

Продовження табл.

Види труднощів		Розподіл відповідей, %
Психологічні	Переживання, пов'язані з переходом від шкільного до дорослого життя	19
	Невміння контролювати й оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності	8
	Труднощі в налагодженні відносин з однокурсниками	3
	Проблеми в спілкуванні з викладачами	11
Організаційні	Невміння організовувати самостійну роботу	26,5
	Невміння розподіляти свій час	13
	Невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, довідниками та словниками	21,5
	Великий обсяг завдань при підготовці до занять, складність у розумінні лекцій викладачів, надлишок інформації	46,5

Як видно з табл., отримані результати показують, що більшість студентів зазнають труднощів професійного характеру. На наш погляд, це пов'язано з тим, що молодь має не досить чітке уявлення про свою майбутню професію (51%), недостатній інтерес до неї (24%), тому в студентів відсутня позитивна мотивація до навчання у ВНЗ. Слід зазначити, що досить значна кількість студентів переживає труднощі у пристосуванні до нової системи навчання (36%) та вимог вищої школи (42,5%).

Аналіз основних причин труднощів свідчить, що студенти зустрічаються з комплексом факторів як суб'єктивних, так і об'єктивних. До об'єктивних першокурсники відносять організацію навчальної діяльності у ВНЗ, великий обсяг завдань, складність у розумінні лекцій викладачів, надлишок інформації (46,5%). Суб'єктивні фактори, насамперед, залежать від самих студентів – це невміння організовувати самостійну роботу (26,5%), розподіляти свій час (13%), конспектувати, працювати з першоджерелами, довідниками та словниками (21,5%).

Треба зазначити, що більшість студентів, які навчаються в аграрному університеті, із сільської місцевості. Переїзд у місто ставить перед ними реальні життєві проблеми, які пов'язані з налагодженням побуту під час переходу з домашніх умов у гуртожиток (45%) та матеріальні труднощі (39%). Першокурсники, починаючи самостійне життя без батьківської опіки, зазнають психологічного стресу. Вони менше зацікавлені навчальною діяльністю, тому що мають інше коло спілкування (сусіди по кімнаті та гуртожитку).

Висновки. Отже, адаптація студентів до навчальної діяльності в аграрному університеті – це, перш за все, важливий етап у житті людини. Перехід зі школи до ВНЗ є найбільш значущим періодом становлення особистості людини. Успішна адаптація молоді до навчальної діяльності у ВНЗ – це запорука ефективного розвитку майбутнього фахівця. Висока ус-

пішність студента залежатиме від того, наскільки швидко він подолає ряд соціальних, психологічних, професійних і педагогічних проблем. Ефективність процесу адаптації також залежить від якості допомоги з боку викладачів та інших співробітників ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Петльова Л.Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів – економістів засобами новітніх інформаційних технологій : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.Л. Петльова. – Хмельницький, 2008. – 22 с.
2. Варламова И.А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.08 / В.И. Варламова. – Магнитогорск, 2006. – 22 с.
3. Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01 / М.В. Яковлева. – Улан-Удэ, 2000. – 22 с.
4. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – С. 29–41.
5. Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации / Ю.С. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – С. 21–25.
6. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук / А.В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.
7. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагерев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор. информ. / НИИВО. – М. : НИИВО, 1991. – Вып. 3. – 48 с.
8. Петрук В.А. Проблеми адаптації першокурсників до процесу навчання у ВНЗ / В.А. Петрук, Н.В. Ляховченко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 4. – С. 192–195.
9. Федорова Е.Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.Е. Федорова. – Магнитогорск, 2007. – 22 с.
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: library.uipa.kharkov.ua/…/Left…/Гура.doc.
11. conf.vntu.edu.ua/humed/…/Buyalska.php.
12. Балл Г.А. Понятие адаптации / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
13. Зданевич Л.В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Зданевич. – К., 2003. – 22 с.

Кулько В.А. Проблемы адаптации будущих экологов к учебе в аграрном университете

В статье рассматривается вопрос относительно проблемы адаптации студентов первого курса к учебной деятельности в высшем учебном заведении. На основе научных исследований социологов, педагогов и психологов проанализировано сущность понятий “адаптация”, “аспекты адаптации” и “факторы адаптации”. Сделана попытка исследования основных проблем адаптации будущих экологов к учебной деятельности в Днепропетровском государственном аграрном университете.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация, психологическая адаптация, педагогическая адаптация, трудности, адаптация к учебной деятельности.

Kulko V. The problems of future ecologists adaptation to the studies at the University of Agricultural

The article deals with the problem of first-year students adaptation to the educational activities in Higher Educational Institution. On the basis of scientific researches of sociologists, pedagogues and psychologists the concepts of "adaptation", "aspects of adaptation" and "factors of adaptation" are analyzed. The attempt to investigate the main problems of future ecologists adaptation to education in Dnipropetrovs'k State Agrarian University.

Key words: adaptation, professional adaptation, social adaptation, psychological adaptation, pedagogical adaptation, difficulties, adaptation to the educational activities.

УДК 378.147

О.В. ЛИТВИНЕНКО

ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ ТЕРМІНІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У ВТНЗ

У статті визначено засоби відбору високочастотної термінології у словник-мінімум для забезпечення професійно орієнтованого читання та спілкування.

Ключові слова: класифікація термінів, термінологічний словник-мінімум, словосполучення, автентичність, іноземна мова для спеціальних цілей.

Жорстка конкуренція на ринку праці, розширення наукових і ділових контактів із зарубіжними країнами зумовлюють високі вимоги до ВТНЗ, зокрема, які мають забезпечити підготовку інтелектуальної технічної та наукової еліти, яка вільно спілкується іноземними мовами не тільки на побутові, а й на професійно орієнтовані теми. Формування вмінь вільно викладати свої думки в іншомовному спілкуванні – це найважливіша мета іншомовної підготовки у ВТНЗ, спрямованої на інтеграцію наших спеціалістів у міжнародну інженерно-технічну та наукову спільноту. Одним із важливих чинників іншомовного професійно орієнтованого спілкування є опанування знаннями фахової терміносистеми як засобом отримання та передачі практичної значущої інформації, що є основою професійно орієнтованої комунікації.

Мова термінів, крім свого головного призначення – комунікації, є відображенням стану терміносистеми певної галузі знань. Студентам для ефективного читання та репродукування інформації із фахової літератури необхідно мати багатий словниковий запас, тому під час навчання іноземної мови для спеціальних цілей важливу роль відіграє складання високочастотного термінологічного словника-мінімуму, який забезпечує студентів ефективними інструментами для продукування професійно орієнтованих висловів, а формування і збагачення активного та пасивного термінологічного словника студентів є важливим методичним завданням.

Проблеми навчання студентів ВТНЗ іншомовним професійним термінам розглядалися в працях О. Долматовського, Є. Кузнецова, З. Кузьменко, О. Мирошниченко, М. Мак-Карти, Д. Наннена, О. Петращука, А. Питерса, Н. Саєнко та багатьох інших дослідників. Методологічні засади вивчення термінології в мовознавстві пов’язані з іменами О. Ахманової, Т. Бадіа, Є. Вюстера, С. Гриньова, С. Гурського, В. Даниленка, Дж. Загер, Т. Канделакі, Т. Кияка, Н. Котелової, Д. Лотте, В. Лейчика, Г. Мельникова, О. Реформатського, С. Шелова та інших учених.

Але, як показує практичний досвід, у повному обсязі теоретичні і практичні питання організації роботи студентів з термінологічною лексикою в професійно орієнтованому навчанні ще не знайшли свого належного вирішення. Зокрема, у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей у технічному університеті необхідно вирішити питання щодо відбору термінологічної лексики, характерної для конкретної підмови спеціальності. Усе це зумовлює актуальність цієї проблеми.

Метою статті є визначення засобів відбору високочастотної термінології для складення словника-мінімуму в певній сфері науки або техніки.

Уміння розрізняти в автентичному іншомовному тексті терміни входить до вимог, які висуває, наприклад, освітньо-професійна програма з напряму підготовки 6.051001 “Метрологія та інформаційно-вимірювальні технології”, де вказано, що в результаті вивчення дисципліни “Іноземна мова” бакалаври повинні “уміти працювати з оригінальною літературою за фахом; мати навички роботи зі словником (читати транскрипцію, розрізняти пряме й переносне значення слів, знаходити переклад фразеологічних одиниць); володіти основною іншомовною термінологією спеціальності, знати іншомовні еквіваленти основних слів і виразів професійної мови”. Зрозуміло, що, перш ніж навчати студента розрізнення іншомовних термінів, викладач повинен знати найважливіші категорії термінологічної лексики, характерної для конкретної підмови спеціальності.

Як відомо, робочий словник фахівця окремої галузі містить загальновживану лексику, професіоналізми та наукові терміни (вузькоспеціальні, загальнонаукові, такі, що зустрічаються в суміжних галузях).

Більшість дослідників визнає, що термінологічність є інформативним ядром лексики наукової мови. Під терміном, зазвичай, розуміється мовний засіб вираження спеціального поняття, хоча єдиного загальноприйнятого визначення терміна досі немає. Термін фіксує наукові знання про властивості об’єкту, розкриває його істотні ознаки. Д. Лотте [6, с. 57] ще в 30-х рр. XX ст. висунув та обґрунтував такі вимоги до терміна: незалежність від контексту, точність і лаконічність, однозначність, вмотивованість, простота, системність.

Т. Кияк називає терміни найбільш часто вживаними мовними одиницями професійного тексту та підкреслює, що функціонування професійної мови зумовлюється чітко окресленою термінологією [4, с. 77].

Для лінгвістичної нормалізації термінології принципове значення, на думку Т. Кияка, має відмежування термінів від нетермінів, оскільки зазначені нетерміни не володіють прямим мовним походженням, не мають понятійності, їхні функції аналогічні функціям власних імен [4, с. 77]. За визначенням І. Арнольда, терміни відрізняються від загальновживаних слів тим, що мають дефініцію, яка розкриває найбільш суттєві ознаки спеціальних понять [1, с. 84].

Багато авторів, які досліджували терміни, здійснювали спроби класифікувати ці одиниці. Наприклад, Т. Кияк вважає, що лексичний склад тексту професійної мови включає як загальнонаукові лексичні одиниці та вузькоспеціальні терміни, так і професіоналізми, номенклатуру, жаргонізми та загальновживану лексику [4, с. 77].

М. Мостовий [7, с. 191–192] поділяє термінологію на номенклатуру (сукупність спеціальних термінів-назв, які вживаються в окремій фаховій ділянці), професіоналізми (дублети науково-технічних термінів, які не становлять замкнутої системи і визначають спеціальні поняття, знаряддя або продукти праці, виробничі процеси; їм притаманні чіткий місцевий характер і деяка емоційність) і торговельні знаки, або пароніми (враховують, зокрема, семантичні, аналогові та інші особливості слова, що залучаються до назви фірми).

В основі системності термінів і терміносистем лежить принцип класифікації. Класифікація трактується як процедура регулярного логічно правильного поділу різних понять предметної сфери за різними принципами або як результат цієї процедури. Важливим є визначення тих ознак, за якими терміни відокремлюються від інших лексичних одиниць певної мови, а потім за цими самими принципами велика кількість термінів членується за типами. У класі наукових та технічних термінів розрізняють загальнонаукові, загальнотехнічні та вузькоспеціалізовані терміни, які надалі можна класифікувати за сферами знань і діяльності. Згідно з різними класифікаціями, терміни групують за змістом, мовною формою, функціями та іншими принципами.

Д. Лотте [6, с. 95–96] визначив *предмети, процеси (явища), властивості та величини* як найважливіші категорії. За класифікацією Т. Канделакі, терміни за категорією поділяються на: предмет, процес, стан, режим, властивості, величини, одиниці вимірювань, науки та галузі, професії та заняття [3, с. 32].

Відомі американські дослідники К. Кеннеді і Р. Боліто [9, с. 56–58] розрізняють такі категорії для навчання технічної термінології:

– технічні абревіатури, символи і формули;

– субтехнічна термінологія – слова, що не є безпосередньо частиною окремої технічної галузі, але зустрічаються в науково-технічних текстах: conversion, dense, isolation;

– високотехнічна термінологія – слова, що мають близький тематичний взаємозв’язок і належать до певної технічної галузі.

А. Коваленко [5, с. 258] звертає увагу на те, що всі терміни об’єднуються в термінологічні системи, які виражають поняття однієї галузі знань. У кожній термінологічній системі утворюються певні групи, для яких загальним є їх належність до класу предметів, процесів, властивостей тощо. Він поділяє терміни за їх будовою на: *прості*, які складаються з одного слова (lubricate, viscosity); *складні*, які складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс (viscoelastic, fly-wheel); *терміни-словосполучення*, які складаються із декількох компонентів (fuel tank).

Терміни-словосполучення, у свою чергу, класифікуються на терміни-словосполучення, компонентами яких є самостійні слова, які можуть вживатися окремо та зберігають своє значення (film thickness); терміни-словосполучення, які складаються із технічного терміна та загальновживаної лексики (dry contact); і терміни-словосполучення, в яких обидва компоненти є загальновживаною лексикою, і тільки сполучення цих слів є терміном (heavy construction equipment).

Згідно з іншою важливою для методиста з практичного погляду класифікацією (Н. Васильєва, Н. Подольска, А. Супераньска) [8, с. 130–137], терміни поділяються на *терміни-слова* (concrete, engine); *терміни-словосполучення*, серед яких розрізняють вільні словосполучення, де кожний компонент є терміном, що може вступати в двосторонній зв’язок; пов’язані словосполучення, де ізольовано взяті компоненти можуть і не бути термінами, а в поєднанні утворюють термін-словосполучення (fresh metal); і *багатокомпонентні терміни* (engine over-speed converter).

На наш погляд, ці класифікації є неповними без *абревіатур*, що вживаються широко і самостійно, без розшифровки (rpm, UV). Водночас важко погодитися з тим, що символи і формули є термінами, тому що формули включають як символи, так і цифри, тоді як термін – це, за визначенням О. Ахманової, "слово чи словосполучення спеціальної (наукової, технічної та ін.) мови, яке створене, отримане чи запозичене для точного визначення спеціальних понять і позначення спеціальних предметів" [2, с. 95–96].

Таким чином, вся термінологія за своєю будовою поділяється на:

– *прості* терміни, які складаються з одного слова;

– *складні (багатокомпонентні)* терміни, які складаються з двох та більше слів і пишуться разом або через дефіс;

– *терміни-словосполучення*, які складаються із декількох компонентів;

– *абревіатури*, що вживаються широко і самостійно.

Терміни-словосполучення класифікуються на:

– терміни-словосполучення, компонентами яких є самостійні терміни, котрі можуть вживатися окремо та зберігають своє значення;

– терміни-словосполучення, які складаються із технічного терміна та загальновживаної лексики;

– терміни-словосполучення, в яких обидва компоненти є загальновживаною лексикою і тільки сполучення цих слів є терміном.

Науково-технічна мова описує технічні об'єкти, характеризує і пояснює природні процеси та явища. Тобто для сприйняття цієї інформації студенту необхідне знання спеціальних термінів, які описують технічні об'єкти (означення, функцію, структуру та форму, класифікацію, застосування, матеріали тощо) та визначають процесові поняття (змінювання об'єктів у часі, пов'язані з ним події тощо). Слід зазначити, що технічна термінологія не є чимось сталим, оскільки відкриваються нові властивості матеріалів, змінюються технології, дизайн тощо.

Завдання викладача полягає у правильному виборі терміна, прийому його перекладу для точної передачі його значення та способу презентації студентам. "У різних галузях техніки "глашатаями" термінологічної культури могли б стати також відповідальні господарські працівники, інженери, автори підручників, посібників та інші представники технічної інтелігенції, котрі достатньо добре володіють одночасно і загальною культурою рідної мови" [4, с. 80].

Лексична одиниця вважається за засвоєну, якщо студент безпомилково розуміє її в іншій мові та правильно вживає у своїй. Продуктивність запам'ятовування багато в чому забезпечується відповідною установкою, яку дає студентам викладач. Методисти рекомендують групувати лексичні одиниці за належністю до частин мови, за словотворчими елементами, тематикою, логіко-змістовим відношенням тощо для того, щоб студенти засвоїли нову лексику в системних зв'язках з іншими словами і в мовленнєвих реалізаціях.

При читанні іншомовної автентичної літератури за фахом студенти повинні вміти не тільки розпізнавати терміни, які становлять рецептивний мінімум, а й розуміти значення незнайомих термінів, що входять до їх по-

тенційного словника. Проте рівень розуміння термінів студентами під час вивчення іноземної мови без спеціального словника досить низький, що можна пояснити складністю розуміння терміна; недостатньо чіткою організацією навчального матеріалу, порушенням спадкоємності між оригінальною літературою і навчальними текстами.

В умовах переходу до європейської кредитово-трансферної системи (European Credit Transfer System) відбір і презентація термінів, а також навчання розпізнавання різних типів термінів мають особливе значення через дефіцит часу, що відводиться на вивчення іноземної мови у ВТНЗ, і тенденцію до збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів-бакалаврів в одному кредиті (16 контактних годин і 14 годин самостійної роботи в навчальному плані бакалаврів). Для магістрів і спеціалістів питома вага самостійної роботи ще вище.

Психологами встановлено, що у випадку, якщо кількість слів, які вводяться, перевищує норму, пам'ять перевантажується, знижується обсяг одиниць, котрі запам'ятовуються. Якщо ж кількість слів, що вводяться, занижена і не відповідає можливостям студентів, інтерес до вивчення мови падає, що спричинює зменшення словарного запасу, і, як наслідок, зниження рівня комунікативної компетенції.

Тому перед викладачем іноземної мови постає проблема вибору ефективної стратегії навчання мови для спеціальних цілей з урахуванням різноманітних аспектів, що виходять із його специфічних потреб:

– урахування принципів і критеріїв відбору термінів;
– розпізнавання термінів, характерних для конкретної галузі знань;
– відбір високочастотних термінів; відображення і закріплення в мові нових явищ і реалій техніки, виключення архаїзмів і неологізмів, що не набули поширення;
– визначення кількості термінів, що увійдуть до активного та пасивного вокабуляру, з урахуванням системних об'єднань лексики (синонімів, антонімів, однокорінних слів, груп слів з однаковим словотворчим елементом тощо);
– адекватний переклад термінів або вибір їх коректного контекстуального значення;
– визначення способів ефективної презентації термінів.

Відбір вузькоспеціальних термінів, зазвичай, є досить складним процесом для викладачів іноземної мови, особливо для тих, хто має невеликий практичний досвід роботи з термінами певної підмови. Проте слід пам'ятати, що "сама термінологія диктує свої особливості як у плані різних термінологій (чи то на рівні різних мов, чи то на рівні різних термінологічних сфер), так і в аспекті розрізнення окремо термінології науки і технічної термінології" [4, с. 79].

Висновки. Підсумовуючи викладене, можна рекомендувати викладачам ВТНЗ під час відбору навчального матеріалу приділяти особливу увагу збереженню його автентичності та насиченості термінологічною лексикою, відмежуванню термінів від нетермінів, найважливішим категоріям термінів (загальнонауковим, вузькоспеціальним термінам і професіоналізмам, номен-

клатурі та загальновживаній лексиці). До високочастотного термінологічного словника-мінімуму повинні відбиратися не лише прості терміни, а й терміни-словосполучення, багатокомпонентні терміни та широко вживані абревіатури. Якщо такий словник буде включати лексику, що є найбільш характерною для певної професійної сфери, необхідною та достатньою для професійно орієнтованого читання та спілкування, він забезпечить студентів ефективними інструментами для продукування професійно орієнтованих висловів.

Постійна увага до цих проблем дасть змогу забезпечити системний підхід, істотно підвищити ефективність засвоєння термінів, розширити словарний запас студентів, що, зрештою, забезпечить більш повноцінне і мотивувальне навчання мови для спеціальних цілей.

Список використаної літератури

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособ. / И.В. Арнольд. – М. : Высш. школа, 1991. –140 с.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологи / О.С. Ахманова. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. – 157 с.
3. Канделаки Т.Л. Значение терминов и системы значений научно-технических терминологий / Т.Л. Канделаки // Проблемы языка науки и техники. – М., 1970. – С. 12–92.
4. Кияк Т.Р. Семантичні аспекти нормалізації термінологічних одиниць / Т.Р. Кияк, О.І. Каменська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. пр. – Житомир, 2008. – Вип. 38. – С. 77–80.
5. Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу : навч. посіб. / А.Я. Коваленко. – К., 2001. – 290 с.
6. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов / Д.С. Лотте. – М. : Наука, 1981. – 149 с.
7. Мостовий М.І. Лексикологія англійської мови / М.І. Мостовий. – Х. : Основа, 1993. – 255 с.
8. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М., 1989. – 187 с.
9. Kennedy, Chris; Bolitho, Rod. English for Specific Purposes. – London and Basingstoke : Macmillan, 1984.

Литвиненко Е.В. Подходы к отбору терминов в практике преподавания иностранного языка для специальных целей в ВТУЗ

В статье рассматриваются средства отбора высокочастотной терминологической лексики в словарь-минимум для обеспечения профессионально-ориентированного чтения и общения.

Ключевые слова: классификация терминов, терминологический словарь-минимум, словосочетания, аутентичность, иностранный язык для специальных целей.

Lytvynenko O. Approaches to the selection of terms in the practice of teaching foreign languages for special purposes in the higher technical school

The article deals with the instruments to select high-frequency terminology into a basic terminological vocabulary to provide profession-oriented reading and communication.

Key words: classification of terms, terminological minimum vocabulary, word combinations, authentity, English for special purposes.

УДК 378.14

О.В. МАТВЄЄВА

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті виокремлено суперечності, проблеми та визначено чинники, які зумовлюють особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті вищого технічного навчального закладу. Відповідно до особливостей навчання іноземних студентів визначено психолого-педагогічні засоби та прийоми роботи викладачів.

Ключові слова: чинники, що зумовлюють особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті; адаптація; ціннісні орієнтації; навчальна мотивація; рівень довузівської підготовки; здатність до самостійної навчальної діяльності; національний психічний склад; національні особливості отримання освіти.

Швидке зростання науково-технічної інформації та відповідне застарівання існуючих знань вимагає від фахівця постійного їх оновлення, вдосконалення. Відтак, ВНЗ має здійснити перехід від традиційного навчання до індивідуального, особистісно зорієнтованого, до розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, розширенню самостійної роботи.

У сучасних умовах модернізації вищої освіти, що передбачає створення єдиного освітнього та наукового простору, уніфікованих і стандартних критеріїв забезпечення якості навчально-виховного процесу, актуальним стає питання ефективного навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах ВНЗ.

Проблемам ефективного навчання іноземних студентів присвячено чимало наукових досліджень. Наукові праці В. Давидова, Т. Кузнецової, Л. Озерецької присвячено виокремленню змісту навчальних предметів як засобу вирішення завдань освіти іноземних студентів на підготовчих факультетах; дослідження О. Хабарової розкривають проектування та реалізації технології диференційованого навчання на підготовчому відділенні технічного вишу; праці Т. Деметьєвої висвітлюють формування комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому факультеті; О. Лазуренко розглядає психолого-педагогічні особливості професіоналізму педагога при роботі з іноземними студентами в системі реформації вищої освіти та ін. Проте сьогодні недостатньо наукових доробок, в яких досліджено особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті ВТНЗ.

Мета статті – визначеити чинники, що зумовлюють особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті ВТНЗ та психолого-педагогічних засобів і прийомів роботи викладачів.

Загальновідомо , що рівень і якість вищої технічної освіти та науки є провідними у прогресі людства, його технічній і культурній революції. У зв’язку із цим до організації навчально-виховного процесу у ВТНЗ висуваються такі вимоги:

– орієнтація на формування у студентів системного бачення навчальних дисциплін;

– гнучкість і варіативність змісту навчальних дисциплін з урахуванням потреб суспільства, держави, освіти та конкретної особи;

– гуманізація і гуманітаризація технічної освіти;

– орієнтація на оволодіння новими інформаційними технологіями;

– забезпечення методологічної, спеціально наукової та професійної компетентності майбутнього фахівця.

Підготовчий факультет ВНЗ є визначальним етапом на шляху до становлення іноземних студентів, з одного боку, як кваліфікованих спеціалістів, а з іншого – як представників технічної і творчої інтелігенції своїх країн. Відтак, підготовчий факультет повинен забезпечити розвиток творчого потенціалу студентів для ефективної майбутньої навчальної та професійної діяльності.

Отже, організація навчально-виховного процесу на підготовчому факультеті для іноземних громадян має ґрунтуватися на основних засадах концепції безперервної освіти, що розглядає як кінцевий результат не тільки набуття студентом певних знань, умінь, навичок, а й формування культури мислення спеціалістів, тобто здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, до виявлення недостатніх знань і умінь та здійснення на цій основі самоосвіти, а також формування в особистості здатності до саморозвитку та розвитку діяльності.

З огляду на зазначене вище можна стверджувати, що сучасні тенденції підготовки іноземних студентів у ВТНЗ передбачають розвиток двох основних напрямів: індивідуалізацію навчання та збільшення обсягу самостійної навчальної діяльності, яке, на думку науковців і практиків, є передумовою якісного оволодіння навчальним матеріалом.

Особливості навчання іноземних громадян на підготовчому факультеті визначаються, перш за все, основною метою цього навчального періоду – підготовкою у короткий термін до здобуття ними вищої освіти спільно з українськими студентами. Це, в свою чергу, передбачає вирішення таких взаємопов’язаних завдань:

1) засвоєння певного обсягу змісту освіти, який повинен відповідати рівню підготовки в українській школі;

2) оволодіння російською (українською) мовою у такому обсязі, який дав би студенту змогу в подальшому здійснювати самостійну навчальну та практичну діяльність;

3) систематизація та доповнення недостатніх предметних знань;

4) навчання мові основних навчальних дисциплін;

5) формування загальнонавчальних умінь і навичок відповідно до цілей навчання на підготовчому факультеті.

Вирішення поставлених завдань пов’язано з такими труднощами:

– різний рівень загальноосвітньої підготовки, який не відповідає рівню української загальноосвітньої школи;

– навчання студентів-іноземців на підготовчому факультеті ВТНЗ таким навчальним дисциплінам, як фізика, хімія, математика, полягає в актуалізації наявних знань із цих предметів;

– актуалізація опорних знань, умінь, навичок здійснюється на іноземній для студентів з інших країн мові;

– у багатьох випадках знання необхідно систематизувати і надолужувати прогалини за певними розділами. Проте робота із систематизації та ліквідації прогалин індивідуальна і залежить від характеру навчання в національній школі, рівня засвоєння змісту освіти, часу, який має студент для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу та ін.;

– специфічність роботи з іноземними громадянами, яка полягає, зокрема, в тому, що кожний із них є носієм яскраво вираженого соціуму, а відтак для всіх стрес навчання стає ще більшим завдяки проблемам їх навчання за кордоном;

– недоліки професійної орієнтації, неорганізованість і невміння працювати систематично впливають на якість навчання іноземних студентів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури [2; 4], аналіз практики роботи підготовчого факультету ВНЗ зумовлює виокремлення таких груп суперечностей:

1) соціально-психологічні: між зростаючими потребами студентів і фінансово-економічними можливостями їх задоволення; між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента та жорстоким лімітом часу на опанування змісту освіти; між індивідуальними психічними властивостями і міжособистісними відносинами, у тому числі між викладачем і студентами; між стереотипами поведінки та новими вимогами й умовами;

2) дидактичні: між прагненням до самостійності у виборі знань і досить жорсткими формами та методами підготовки фахівців певного профілю. Це може призвести до невдоволеності студентів і викладачів результатами навчального процесу;

3) інформаційні: між великою кількістю інформації, яка поступає різними каналами, розширює знання студентів і, разом з тим, великі обсяги цієї інформації при відсутності достатнього часу, а інколи і бажання на її мисленнєву переробку, може привести до відомої поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної праці викладачів із поглиблення як знань і умінь, так і інтересів студентів у цілому.

Особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті ВНЗ визначаються специфічністю процесу адаптації.

З огляду на наукові праці вітчизняних і зарубіжних психологів можна зазначити, що адаптація – це процес вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто приведення її в конкретних умовах часу і місця в такий стан, коли вся енергія, всі фізичні та духовні сили спрямовані й витрачаються на виконання основних завдань [3; 5–7].

Процес адаптації багатогранний і має кілька аспектів. У контексті нашого дослідження ми виокремлюємо такі основні аспекти адаптації іноземних студентів підготовчих факультетів ВНЗ:

– до умов життя в Україні;

– до умов навчання на підготовчому факультеті;

– соціально-психологічна адаптація – пристосування до нового соціального оточення;

– до майбутньої професійної діяльності;

– соціально-економічна адаптація.

Усі зазначені аспекти адаптації взаємопов'язані, зумовлюють один одного, відбуваються практично в одному інтервалі часу.

Практика роботи на підготовчому факультеті дає підставу стверджувати, що значущість певного аспекту адаптації може бути різною і залежить від належності студентів до певної національності та географічного регіону, їхнього віку, статі, соціального походження, індивідуально-психологічних особливостей та ін.

Із перших днів навчання на підготовчому факультеті для іноземних студентів важливим є процес соціально-психологічної адаптації, в якому можна виокремити три сфери: навчальна група, специфічна система "український викладач – іноземний студент", студентський гуртожиток. Дослідження свідчать, що серед цих трьох сфер успішність соціально-психологічної адаптації визначає навчальна група.

Спостереження й аналіз навчально-виховного процесу на підготовчому відділенні дає підставу стверджувати, що визначальним компонентом цілісного процесу адаптації є адаптація до майбутньої професійної діяльності, оскільки саме ставлення до майбутньої професії, вмотивованість її вибору та набуття відповідних знань і умінь, професійних якостей, визначають наскільки швидко й успішно встановиться відповідність між особистістю іноземного студента і соціальним середовищем, наскільки швидко особистість стане активно діяти у конкретному середовищі.

Вагомим чинником, що визначає особливості навчання на підготовчих факультетах ВТНЗ, є ціннісні орієнтації та навчальна мотивація іноземних студентів.

Ціннісні орієнтації виявляють настанову особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства.

Ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, однією із найбільш повних її характеристик. З точки зору педагогіки, найбільш важливим є зв'язок ціннісних орієнтацій з ідеалами та можливість розгляду певних цінностей як цілей життєдіяльності особистості.

З метою визначення навчальної мотивації іноземних студентів проведено опитування щодо їх мотивів отримання вищої освіти. Результати такі: 48% опитаних студентів вважають, що вища освіта дасть поштовх розвитку їх як особистості; 27% – що вона забезпечить економічну стабільність, престиж у суспільстві; 32% – що вища освіта – це шлях до майбутньої спеціальності. Слід відзначити, що активне, усвідомлене ставлення до майбутнього фаху сформовано у студентів, які навчались або працювали на Батьківщині за обраним фахом навчання. Наслідком несформованості настанови на отримання майбутньої професії є зміна спеціальності не тільки на підготовчому відділенні, а й на основних факультетах.

Одним із чинників, що визначає особливості навчання, розвиток особистості та швидкість адаптації іноземних студентів на підготовчому факультеті, є рівень їх довузівської загальнонавчальної підготовки.

Експериментальні дані свідчать, що для успішного навчання у ВНЗ необхідні досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння певними логічними операціями тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, старанності та акуратності у навчальній діяльності [1].

Практика доводить, якщо студент з низькою загальноосвітньою підготовкою усвідомлює суспільну значущість своєї праці, завдання, які стоять перед ним як майбутнім спеціалістом, він досягає позитивних результатів у навчанні на підготовчому факультеті та на старших курсах ВНЗ.

З метою визначення чинників, що негативно впливають на якість навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, проведено анкетування.

В анкетуванні взяли участь 128 студентів-іноземців. За результатами аналізу анкет з'ясовано, що негативно впливають на успішність навчання на підготовчому факультеті такі чинники:

– недостатній рівень підготовки з різних предметів – 64 особи (50%);
– недостатній рівень володіння російською (українською) мовою – 52 особи (40,6%);
– побутові причини – 27 осіб (21%);
– поганий стан здоров'я – 26 осіб (20,3%);
– нові форми навчання на підготовчому факультеті – 22 особи (17,2%);
– власна неорганізованість – 19 осіб (14,8%);
– обмаль часу внаслідок позаурочних занять – 17 осіб (13,3%).

Іноземні студенти, які навчаються на підготовчому факультеті, знаходяться у складних умовах, оскільки з перших днів вони повинні засвоїти великий обсяг інформації на іноземній для них мові. Отже, особливості навчання на підготовчому факультеті визначає не лише рівень опанування студентами російською (українською) мовами, а й володіння раціональними прийомами навчальної діяльності.

У зв'язку із цим варто зазначити, що успішність навчання на підготовчому факультеті визначається також здатністю студента до самостійної навчальної діяльності.

Здатність до самостійної навчальної діяльності передбачає:

1) наявність у студента особливим чином організованих предметних знань, які можуть бути використані як засіб набуття нових знань;

2) володіння способами оперування знаннями як засобами отримання нових знань;

3) бачення студентами, з одного боку, цілісності знань із предмета, з іншого – цілісність знань з усіх предметів, взаємозв'язків цих знань;

4) уміння ставити та вирішувати завдання;

5) наявність у студента стійких навичок виходу в рефлексивну позицію щодо здійсненої навчальної діяльності, виявлення в ній ускладнень, вироблення засобів і способів їх подолання;

6) наявність достатньо розвинутого механізму самовизначення [4].

Особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті ВНЗ зумовлені національним психічним складом (національний характер, національна самосвідомість, звички, смаки, традиції, національна культура, побут, національні стереотипи, ставлення до інших націй і народностей, релігійність та ін.) та національними особливостями отримання освіти.

Разом із тим, іноземні студенти суттєво відрізняються між собою світоглядом, рівнем загальноосвітньої підготовки, вихованням, ступенем адекватності сприйняття українського суспільства.

Особливість та успішність навчання на підготовчому факультеті визначає вік студентів і перерва у навчанні між закінченням навчального закладу на Батьківщині та вступом у ВНЗ в Україні. Аналіз вікового складу студентів свідчить, що на підготовчому факультеті навчаються особи віком від 18 до 30 років. Вони входять у різні вікові групи, мають різний життєвий досвід, різний ступінь розвитку інтелекту та психофізіологічних функцій.

Враховуючи зазначене вище, викладач повинен так раціонально організувати навчальний процес, щоб адаптація іноземних студентів відбувалася швидше і безболісно, а навчання у ВНЗ було успішним.

У зв’язку із цим забезпечення ефективної навчальної діяльності іноземних студентів підготовчих факультетів передбачає застосування таких психолого-педагогічних засобів і прийомів роботи викладача в начальній групі:

1. Створення атмосфери відкритості, доброзичливості, толерантності, активного позитивного інтересу студентів один до одного. Така атмосфера багато в чому залежить від поведінки викладача на занятті, яка має бути еталоном. Він повинен стимулювати позитивні реакції, нівелювати можливі негативні виявлення. Можливе використання ігрових методів, створення ситуації успіху.

2. Стимулювання спілкування, встановлення тісних контактів між студентами групи. Можуть використовуватися як вербальні методики (діалогічне, групове мовне спілкування рідною мовою), так і невербальне (розташування студентів за столами та ін.).

3. Отримання групової інформації про її членів і отримання студентами інформації про сприйняття їх групою (зворотний зв’язок).

Висновки. Підготовчий факультет ВНЗ є основою формування іноземних студентів як майбутніх висококваліфікованих спеціалістів, творчої та технічної інтелігенції своїх країн. Знання особливостей навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах вишів зумовлює добір оптимальних методів і прийомів роботи викладачів. Виокремлення та врахування особливостей навчання іноземних громадян на підготовчому факультеті ВНЗ визначають нові вимоги до організації та здійснення навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Галус О.М. Подолання дидактичного бар'єру студентами вузу як умова їх успішної професійної адаптації / О.М. Галус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 53–60.
2. Гамезо М.В. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / М.В. Гомезо. – М. : Просвещение, 1982. – 22 с.
3. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 200 с.
4. Давыдов В.А. Содержание учебных предметов как средство решения задач образования иностранных студентов на подготовительном факультете (на примере геометрии и черчения) / В.А. Давыдов, Т.И. Кузнецова, Л.А. Озерецкая // Пути оптимизации обучения иностранных студентов : сб. науч. тр. / отв. ред. А.Д. Тарсис, Н.М. Тимофеева, Г.Ф. Ткач. – М. : Изд-во УДИ, 1990. – С. 105.
5. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 124 с.
6. Проблемы адаптации студентов млалших курсов вуза / Рувинская Л.И. и др. – М., 1980. – С. 142.
7. Хабарова О.С. Проектирование и реализация технологии дифференцированного обучения на подготовительном отделении в техническом вузе / О.С. Хабарова // Пути оптимизации обучения иностранных студентов : сб. науч. тр. / отв. ред. А.Д. Тарсис, Н.М. Тимофеева, Г.Ф. Ткач. – М. : Изд-во УДИ, 1990.

Матвеева Е.В. Особенности обучения иностранных студентов подготовительных факультетов высших технических учебных заведений

В статье выделены противоречия, проблемы и отличительные факторы, обусловливающие особенности обучения иностранных студентов на подготовительном факультете высшего технического учебного заведения. Согласно особенностям обучения иностранных студентов определены психолого-педагогические средства и приёмы работы преподавателей.

Ключевые слова: факторы, обусловливающие особенности обучения иностранных студентов на подготовительном факультете; адаптация; ценностные ориентации; учебная мотивация; уровень довузовской подготовки; способность к самостоятельной учебной деятельности; национальный психический состав; национальные особенности получения образования.

Matveeva O. Specifics of teaching foreign students at preparatory faculties of technical institutions for higher education

In the article the conflicts, problems and distinctive factors that determine specifics of teaching foreign students at preparatory faculties of technical institutions for higher education are singled out. According to the specifics of teaching foreign students psychological pedagogical means and techniques of teachers' work are defined.

Key words: factors that determine specifics of teaching foreign students at preparatory faculties; adaptation; value orientations; academic motivation; level of previous training; capability to perform independent learning activity; national mental makeup; national specifics of obtaining education.

УДК 378.147.34

О.Ф. МІНКОВА

КОМУНІКАТИВНІ ТА ТВОРЧІ МОЖЛИВОСТІ СЕМІНАРУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті розглянуто проблему функціонування семінару мови, його мету та особливості проведення у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: семінар, пізнавальна діяльність студентів, активні творчі процеси, самостійна робота, комунікативні вміння.

Метою освітньої діяльності є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, виховання громадян, здатних до свідомого вибору, а значить і на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу молоді.

У зв'язку із цим перед педагогічною наукою стоїть завдання створення ефективних дидактичних систем, котрі базуються на застосуванні таких типів технологій, форм і методів навчання, які б забезпечували інтенсивне оволодіння системою знань, формування умінь і навичок і на цій діяльності суттєво підвищували б рівень самостійної творчої діяльності студентів, створювали умови для більш повного й ефективного споживання інтелекту кожного, що сприяли б усебічному розвитку особистості.

Перед викладачем-мовником постає складне завдання – вивільнити, розкути думку студента, виховати з нього творчу людину, естета, окрилити талант.

Найпридатнішою формою занять з мови, яка й допомагає розкутості думки, є, на нашу думку, семінар. Ця форма пройшла довгий і складний шлях розвитку. У Давніх Афінах і Римі семінари застосовувалися переважно як засіб навчання прийомам ведення полеміки, володіння "мистецтвом діалектики". Такі заняття становили певну формулу: виступи учнів плюс коментарі та висновки педагога. Причому комунікативна діяльність учасників семінару мала характер турнірних змагань. Оволодіваючи прийомами словесної комунікації, учні водночас обмінювались думками, а отже, поширювали знання. Звідси і назва "seminarium", що буквально означає "розсадник". Семінари фактично виконували подвійну функцію – організація навчання в групах із кількох учнів і оволодіння прийомами застосування засвоєного під час комунікації [1, с. 170].

Мета статті – довести й обґрунтувати думку про те, що за умови правильного проведення семінарська форма занять відкриває різноманітні шляхи залучення студентської молоді до пошуків, організації діяльності кожного з урахуванням індивідуальних якостей, створення атмосфери творчого спілкування в колективі, зростання особистості, здатної пізнавати та творити.

Протягом останніх років значно зріс інтерес до навчальних семінарів у зв'язку із проблемою розвитку в студентів творчої активності, комунікабельності, здатності самостійно здобувати нові знання.

Проблему семінару у ВНЗ розглядали Н. Кострица, Г. Кузнєцова, В. Олексенко, В. Омельяненко, І. Райнгард. Семінар у ВНЗ – це спосіб керування пізнавальною діяльністю студентів для вирішення певних завдань, а також спосіб здійснення взаємодії студентів і викладачів, у межах якої реалізується зміст вивчаємої теми.

Уже на початковому навчанні у виші у студента виникає потреба у самостійності, підвищенні відповідальності, творчій ініціативі. Саме семінар і дає можливості виявити ці якості, бо саме тут потрібна значно більша самостійність у підготовці до нього, а на самому семінарі виявляється результат тривалої, важкої та творчої роботи.

Семінар визначає особливий характер діяльності студентів. Передусім йому передує ґрунтовна підготовча робота, часто дослідницького характеру. Під час підготовки до нього використовуються як фронтальні, так і індивідуальні (підготовка коментара, обдумування власного погляду щодо проблеми, доповіді тощо) і групові завдання (підготовка доповіді, пошуки літератури, інтерв'ю зі спеціалістом). Викладач, вибудовуючи структуру семінару, обов'язково враховує інтереси студентів, їх здібності, творчі нахили.

Із цим пов'язані специфічні завдання навчальних семінарів. Участь у них вимагає від студента виявлення своєї власної позиції, особистої думки, здібностей. Головна мета таких навчальних семінарів – формування вміння самостійно працювати, шукати шляхи вирішення проблеми, всебічно розкриваючи свої особисті якості, поглиблювати, збагачувати та деталізувати знання, виробляти навички професійної діяльності, розвивати наукове мислення та мовлення, перевіряти знання студентів, мати засіб оперативного зв'язку. Семінарське заняття повинно формуватись у такій послідовності: мета, план, методичні настанови, алгоритм рішення, завдання для самостійної роботи, контрольні запитання, оцінювання рівня сформованості умінь, обговорення перебігу заняття і питання до викладача.

Звичайно й інші форми проведення занять повинні прагнути до цього, але все ж семінарська форма більшою мірою ніж, наприклад, лекція створює сприятливі умови для реалізації можливостей кожного студента, для самостійного пізнання та творчості.

Однією з умов звернення сучасної школи до семінарів є послаблення інтересу до мовних знань, зниження мовної активності. Г. П'ятакова вважає, що необхідно "ловити студента на знаннях, а не на незнаннях", тобто слід готувати, організовувати учнів. Семінар дає можливість реалізувати це оптимістичне завдання, стимулює активність молоді, підвищує їх інтерес до вивчення мови [8, с. 24].

Найголовнішими ознаками семінару з мови, за нашими практичними спостереженнями, є:

– сучасність, тобто постійне прагнення до новизни й удосконалення змісту, впровадження інноваційних технологій;

– оптимальність – спроба максимально досягти навчально-виховних цілей при економному використанні часу;

– інтегральність – синтез знань із мови, літератури, філософії, педагогіки тощо;

– науковість – опора на досягнення сучасної лінгвістики, лінгводидактики, лінгвопсихології;

– використання різноманітних засобів начання, в тому числі й технічних;

– якісне і кількісне оцінювання результатів заняття.

Таким чином, ми бачимо, що семінар потребує великої попередньої підготовки і викладача, і студентів, напруженої праці на самому занятті. А чи дають ці зусилля особливий ефект, чи вартий результат затраченої праці? При правильному проведенні семінарська форма занять відкриває різноманітні шляхи для залучення студентів у духовні пошуки, для організації діяльності кожного з урахуванням індивідуальних властивостей, для створення атмосфери творчого спілкування в колективі, для зростання особистості, здібної до пізнання та творчості.

Ця форма вимагає від викладача значної педагогічної майстерності, бо це – особлива форма заняття, на якому студенти самостійно вирішують проблеми та самостійно оцінюють свою роботу. Одні висловлюють свою думку, інші – сперечаються з ними, а треті вирішують, хто правильно, переконливіше відстоював свою позицію. І всі разом роблять спробу знайти істину.

Семінари викликають жвавий інтерес у студентів, а інтерес, як відомо, – це стимул пізнання, мотивації процесу навчання і, що доведено на практиці, головна гарантія успіху.

Висновки. Семінарські заняття дають змогу глибоко узагальнювати вивчений матеріал, виховують у студентів активне творче ставлення до навчальної праці, удосконалюють навички самостійної роботи, стимулюють самоосвіту, формують комунікативні вміння, виробляють навички спілкування з аудиторією за допомогою невербальних засобів. Семінари з їх специфікою – поглибленим дослідженням і обговоренням проблем – можуть практично вчити демократії і викладача, і студентів.

Список використаної літератури

1. Активные формы преподавания литературы: лекции и семинары на уроках в старших классах / составитель Р. Альбетков. – М. : Просвещение, 1991. – С. 115–134, 170–173.

2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

3. Біляєв О. Концепція інтенсивного навчання мови / О. Біляєв // Українська мова та література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26–30.

4. Василюк А. Сучасні освітні системи : [навч. посіб.] / А. Василюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 139 с.

5. Вергасов В. Активізація пізнавальної діяльності студентів вищої школи / В. Вергасов. – К. : Вища школа, 1995. – 210 с.

6. Мікропольська Н. Естетичні фрагменти уроку / Н. Мікропольська // Дивослово, 1996. – № 7. – С. 23–26.

7. Момот Л. Форми навчання у школі / Л. Момот. – К., 1992. – С. 40–53.

8. П’ятакова Г. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : [навч.-метод. посіб. для студ. та магістрантів вищої школи] / Г. П’ятакова, Н. Заячківська. – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.

9. Яворська С. Методичні пошуки і знахідки на початку XX ст. / С. Яворська // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 64–72.

Минкова О.Ф. Коммуникативные и творческие возможности семинара по русскому языку

В статье рассматривается проблема функционирования учебного семинара по языку в высшем учебном заведении, его цель и особенности проведения.

Ключевые слова: учебный семинар, познавательная деятельность студентов, активные творческие процессы, самостоятельная работа, коммуникативные умения.

Minkova O. Communicative and creative possibilities of the seminar on Russian language

The article deals with the problem of language seminar functioning in the higher educational institution, its aim and peculiarities of its procedure.

Key words: seminar, students’ cognitive activity, creative processes, independent work, skills.

УДК 378.147

С.А. ОСТАПЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті визначено основні психолого-педагогічні фактори формування соціальної компетентності студентів ВНЗ та спектри соціальних знань, що складають основу для особистісного та професійного становлення, проаналізовано умови інтеграції студента в суспільстві шляхом виконання ним різних соціальних ролей.

Ключові слова: фактор, соціальна компетентність, адаптація, соціальна роль.

Зміни, що відбуваються в економічному, політичному та культурному житті країни, надають важливості підвищенню ефективності освіти, якості підготовки спеціалістів, чия мобільність, професійна та соціальна компетентність стають важливим ресурсом розвитку суспільства, оскільки визначають ефективне соціальне співробітництво, застосування новітніх технологій у професійній і соціальній сферах, успіх в основних видах діяльності.

Вирішення проблем якісної професійної освіти багато науковців пов'язують з реалізацією компетентнісного підходу, з формуванням у студентів ключових компетентностей, серед яких одне з провідних місць займає соціальна компетентність.

Особливої актуальності в наш час набуває проблема формування та розвитку соціальної компетентності в студентському віці. Це пояснюється двома причинами: суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності й усвідомленням залежності успіху подальшої діяльності від рівня її розвитку; контекстним характером навчання у ВНЗ, що робить цей період сенситивним для розвитку саме соціальної компетентності.

Аналіз наукової літератури показує, що загальні підходи до розуміння сутності та структури соціальної компетентності можна знайти в працях М. Гончарової-Горянської, М. Докторович, І. Зарубінської, І. Зимньої, Т. Кондратової, Н. Кузьміної. Це свідчить, з одного боку, про розробку певних її аспектів, а з іншого боку, про недостатню увагу щодо визначення умов формування соціальної компетентності у професійній освіті.

Метою статті є визначення основних факторів ефективного формування соціальної компетентності студентів ВНЗ, а також зазначення тих, що обмежують інтенсивність цього процесу; визначення спектрів соціальних знань, що складають основу для особистісного та професійного становлення.

Соціальна компетентність –це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому со-

ціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські відносини, здатності до кооперації на рівноправній основі, так і достатній рівень конформності, аби не йти врозріз із вимогами суспільства [1; 6].

Формування соціальної компетентності в професійній освіті, як зазначає І. Зарубінська, "набуває одного з пріоритетних напрямків функціонування сучасної системи освіти. По-перше, саме в цей період особистість отримує професію та знання, професійну, особистісну та загальнокультурну підготовку. По-друге, в цей період набуває розвитку процес інтенсивного пошуку головних життєвих цінностей, визначення особистості, власного способу життя. Цей пошук протікає самостійно, а отже особистість є відкритою для духовного виховання" [2].

Формування соціальної компетентності студентів ВНЗ як характеристики процесу соціалізації, становлення їх як носіїв духовних, матеріальних і соціальних цінностей, норм, правил, відносин, відбувається під впливом певних факторів.

У педагогічній літературі під фактором розуміють головні умови, що активно впливають на розвиток людини [4; 6].

Виходячи із того, що соціальна компетентність є якісною характеристикою процесу соціалізації, і спираючись на класифікацію факторів формування, розвитку та соціалізації особистості, можна виокремити саме ті, що впливають на формування соціальної компетентності студентів. Це зовнішні фактори: макро-, мікро- та мезосоціосереда, виховання та навчання, діяльність, соціальна взаємодія, інформаційно-технічна середа, та внутрішні – індивідуальні особливості студента.

Макросоціосереда передбачає державний устрій, рівень розвитку суспільства і його можливості для забезпечення життєдіяльності індивідуумів, особливості впливу на них: ЗМІ, агітації, соціально-політичного, етичного, релігійного стану в суспільстві. У педагогічний аспект необхідно включити формування та розвиток планетарної, загальнокультурної свідомості. Змістовий бік такої свідомості визначається загальнолюдськими цінностями.

Мезосоціосереда передбачає природно-кліматичні умови, національно-культурні та релігійні норми і традиції, обставини життєдіяльності студента як частини специфічної групи – студентства, ідеологічні та духовні відносини, моральні норми і цінності, що є прийнятими в конкретній групі.

Мікросоціосереда – це середа безпосередньої контактної взаємодії студентів: сім'я, компанія, студентська група, трудовий колектив, інші ситуативні та відносно тривалі взаємозв'язки людини із соціальною середою. Останнім часом все більше зростає роль спілки однолітків як мікрофактора розвитку соціальної компетентності студентів.

Виховання та навчання як фактори формування соціальної компетентності студентів – це цілеспрямовано організований процес формування та розвитку людини, перш за все, її духовної сфери.

Діяльність (навчальна, трудова, наукова) – це регульована свідомістю діяльність, яка спонукається потребами людини і спрямовується на пізнання та зміну її зовнішнього світу та самої себе. Діяльність має суспільний характер та не являє собою лише задоволення потреб, а значною мірою визначається цілями і вимогами суспільства.

Наступним фактором, якому відводиться пріоритетна роль у формуванні соціальної компетентності студентів, є соціальна взаємодія з усім різноманіттям його різновидів і, насамперед, у спілкуванні з іншими людьми. Соціальна взаємодія визначається Є. Роговим, як "складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в сумісній діяльності та включає в себе обмін інформацією, створення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини" [6]. Спілкування – це процес взаємного обміну думками й емоціями між людьми, тобто обмін інформацією в процесі їх міжособистісного та групового контакту, головною умовою якого є те, що в ньому людина отримує нову інформацію про самого себе, про співбесідника, оточення. Ця інформація дає людині змогу оперувати нею в цілях пристосування до певної середи, розвивати здібність адаптуватися до нових соціальних умов.

Інформаційно-технічна середа являє собою сучасну техніку, технології її виробництва й експлуатації, використання, тобто штучну середу, яка створюється сучасними технічними засобами. Характер і ступінь її впливу в окремих сферах лише частково досліджені.

Соціальна компетентність студентів формується і розвивається під впливом усіх зазначених вище факторів, які сприяють її розвитку. Але поряд із ними існують і такі фактори, що обмежують інтенсивність цього процесу. До них можна віднести низьку самооцінку студента, генетичну схильність до саморуйнівної поведінки, нестабільність економічної, політичної, соціальної ситуації, відсутність матеріальної бази для прояву здібностей, нездорову соціальну середу, натиск "масової культури", відсутність реальної психологічної та педагогічної підтримки при вирішенні особистих, соціально-професійних проблем та ін. Подоланню, зниженню рівня впливу цих факторів на формування соціальної компетентності студентів необхідно приділити особливу увагу в начально-виховному процесі ВНЗ.

Соціальна компетентність студентів, що формується і розвивається під впливом вищезазначених факторів, сприяє розширенню та поглибленню їх знань про оточення та себе, стимулює надбання та розвиток соціально та професійно значущих якостей, здібностей і навичок, які дають їм змогу успішно орієнтуватися в життєво важливих процесах, ставати конкурентоспроможними спеціалістами, мати необхідну готовність успішно діяти на сучасному ринку праці, адекватно реагувати на дію соціальної середи, і тим самим підвищувати захищеність від її негативного впливу.

Виходячи із розуміння соціалізації як процесу входження людини в об'єктивний світ соціуму на основі сформованої та розвинутої соціальної

компетентності, що характеризується в змістовому аспекті як засвоєння соціальних норм і як формування в особистості соціальних якостей, здібностей і навичок, а в процесуальному аспекті, з одного боку, як процес впливу на особистість різноманітних соціальних факторів, а з іншого – як активність самої особистості щодо соціальної адаптації, соціального самовизначення, самореалізації, ми дійшли висновку, що про наявність і рівень сформованості соціальної компетентності можна судити згідно з рівнем розвитку соціально значущих знань, умінь, здібностей і якостей особистості студента.

Враховуючи той факт, що соціальна компетентність передбачає забезпечення інтеграції студента в суспільстві шляхом виконання ним різноманітних соціальних ролей, слід зазначити, що студентам необхідно володіти різноманітним спектром соціальних знань, іноді навіть ширшим, ніж просто отримання ними професії. Так, наряду зі знаннями загальних і вузькопрофесійних предметів, майбутнім випускникам ВНЗ необхідно володіти знаннями з конфліктології, соціального права, ділового етикету, мати навички механізмів успішної взаємодії з оточенням, соціальними групами, культурами, які є актуальними для майбутньої життєдіяльності в суспільстві.

Висновки. Отже, ми бачимо, що формування та розвиток відповідних соціальних знань і вмінь студентів є основою їх успішної соціалізації, базою для особистісного та професійного становлення.

Для того, щоб майбутні спеціалісти могли успішно пристосуватися до нових умов життя суспільства, могли гармонійно взаємодіяти в певному середовищі, необхідно, щоб процес формування в розвитку вищезазначених знань, умінь і навичок проходив систематично та планомірно, оскільки соціальна компетентність покликана сформувати здібності, потрібні для подальшої освіти в постійно змінних соціальних умовах, стати головним механізмом у соціалізації й адаптації, підготувати особистість до освоєння та виконання основних соціальних ролей у суспільстві.

Список використаної літератури

1. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.

2. Зарубінська І.Б. Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів / І.Б. Зарубінська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13).

3. Зарубінська І.Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих начальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія / І.Б. Зарубінська. – К. : КНЕУ, 2010. – 348 с.

4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / [В.И. Ковалев ; отв. ред. А.А. Бодалев. – М. : Наука, 1988. – 191 с.

5. Лєпіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лєпіхова // Вища освіта України. – 2004. – № 3.

6. Рогов Е.И. Классическая социальная психология : курс лекций / Е.И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 416 с.

7. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 51–57.

Остапенко С.А. Психолого-педагогические факторы эффективного формирования социальной компетентности студентов вуза

В статье определяются основные психолого-педагогические факторы формирования социальной компетентности студентов вуза и спектры социальных знаний, которые составляют основу для личностного и профессионального становления, анализируются условия интеграции студента в обществе посредством выполнения им различных социальных ролей.

Ключевые слова: фактор, социальная компетентность, адаптация, социальная роль.

Ostapenko S. Psychological-pedagogical factors of the formation of an effective social competence of students of the university

The main psychological-and-pedagogical factors of students' social competence formation are defined in the article. The author highlights the role of social knowledge as the base for personal and professional development of students, analyses conditions of students' integration in the society while playing different social roles.

Key words: factor, social competence, adaptation, social role.

УДК 378

О. ПЕЙЧЕВА, Р. КЕЛЕМБЕТ

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розкрито суть малої групи, її характерні риси, а також ефекти, що можуть бути використаними під час організації групової роботи студентів університету на заняттях з іноземної мови. У статті обґрунтовано переваги та труднощі організації групової роботи на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мала група, мовленнєва компетенція.

Сучасна організація навчального процесу ВНЗ не передбачає заходів, які б сприяли формуванню колективів навчальних груп, на думку більшості викладачів, має прояв зворотна тенденція, посилюється самоізоляція студентів. Незважаючи на той факт, що навчання у ВНЗ традиційно передбачає формальну організацію слухачів у навчальні групи, останнім часом посилилася увага вчених-методистів до цієї проблеми. Особливої уваги набуває проблема організації роботи малих груп на заняттях, зокрема з іноземної мови, оскільки, цей предмет передбачає живе спілкування за умови активного, щирого інтересу одне до одного, до пізнання існуючих у світі проблем і пошуку шляхів їх вирішення. Зокрема, Г. Ложкін говорить, що актуальність цієї проблеми зумовлена низкою обставин: зміною форм організації праці на основі високої економічної зацікавленості та відповідальності всіх членів групи; відносною виробничо-економічною й організаційно-управлінською самостійністю трудових колективів, що сприяє розвиткові самоорганізації та вдосконаленню форм самоврядування; в усіх сферах людської діяльності виникає все більше ситуацій і завдань, вирішення яких вимагає високої оперативності, професіоналізму, креативності мислення не одного фахівця, а кількох; все актуальнішим стає питання групової профпридатності [2, с. 52].

Г. Ложкін вважає, що не кожна група є суб’єктом спільної діяльності; будь-яку спільноту людей не можна оголосити суб’єктом. Посилаючись на дослідження різних учених, дослідник визначає основні характеристики групи як суб’єкта діяльності: цілеспрямованість (прагнення до основної значущої мети); вмотивованість (діяльне ставлення до спільної праці); інтегрованість (взаємозв’язок і взаємозалежність членів колективу); структурованість (чіткість взаємного розподілу функцій і відповідальності); узгодженість (взаємна зумовленість дій взаємодіючих суб’єктів); організованість або керованість (підпорядкованість певному порядку діяльності); результативність (здатність досягати позитивного результату) [2]. Відомий методист Ю. Пасов з метою досягнення найбільшої мовленнєвої активності також рекомендує використовувати групові форми роботи на заняттях з іноземних мов, він вважає їх шляхом підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Мета статті полягає у визначенні суті малої групи, її характерних рис, труднощів і переваг організації групової роботи на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

На нашу думку, під малою групою у контексті нашого дослідження слід розуміти об'єднання певної кількості студентів на основі їхніх безпосередніх контактів, стійкого спілкування, норм поведінки та спільної мети і відповідальності за її досягнення.

Малим групам притаманні такі ефекти, які нам потрібно враховувати під час організації мовленнєвої діяльності:

1. Фасилітація – цей ефект підтверджує підвищення мотивації вирішення завдань у індивіда в присутності важливих для нього персон. Результати досліджень підтвердили, що навіть просто в присутності інших людей ("коактна" група) підвищується швидкість дій досліджуваних, хоча це і може супроводжуватися зниженням якості їхніх дій. Найбільш яскраво ефект фасилітації має прояв у групах слухачів, де присутні представники різної статі.

2. Синергія – спільні дії двох або декількох осіб, при чому результат цих дій підвищують суму можливих дій кожного з них окремо. При навчанні цей метод можна використовувати для колективного вирішення нетривіальних завдань. В ігровій навчальній діяльності, як елемент ігрових ситуацій і дидактичних ігор із використанням методу "мозкової атаки".

3. Ефект Рингеймана. Якщо збільшується чисельність групи, знижується середній інтелектуальний внесок кожного з членів у вирішення проблеми. Цей ефект пояснює неможливість утягування у конкретну ігрову діяльність усіх учасників, якщо їхня чисельність перевищує необхідний для вирішення проблеми сумарний інтелектуальний рівень.

4. Ефект маятника, який виявляється у циклічному чергуванні емоційного стану.

5. Ефект хвилі. У групі норми, цінності, ідеї мають тенденцію до розповсюдження, при чому воно може відбуватися навіть у випадку ізолювання того члену групи, який їх почав.

6. Ефект пульсара. Групова активність значною мірою залежить від наявності мотивації. Однак, для групи одного стимулу недостатньо, оскільки будь-який стимул виявляє різний вплив на людей. Один, навіть дуже сильний стимул, може з однаковим успіхом запалити всю групу, лише одного з її членів або навіть нікого, якщо він виявиться неактуальним. Для забезпечення гарантованого й ефективного впливу на рівень активності групи слухачів, викладач повинен задіяти групу стимулів.

7. "Ми – вони". Відомо, що людині притаманне прагнення до групової ідентифікації. З дитинства ми ототожнюємо себе з будь-якою соціальною групою, розуміємо свою належність до неї. Цей ефект наявний у практиці навчання під час ігрової командної діяльності. Він сприяє швидкій співорганізації членів щойно створеної команди для вирішення поставлених завдань.

8. Ефект ореолу (гала-ефект) – сприйняття групою на основі раніше отриманої інформації або за статусом, репутації, особистісних якостей людини. Ефект має прояв під час навчальної стадії ігрової діяльності при виборі лідерів. У процесі гри, у результаті практичного виявлення цінності кожного учасника для команди, можлива неформальна зміна лідера.

9. Конформність. У соціально-психологічній літературі під конформною поведінкою розуміють співвідношення позиції індивіда відповідно до позиції групи, відторгнення або сприйняття ним визначеного стандарту, думки, які властиві групі, міру підкорення індивіда груповому впливу. Для інтерактивної взаємодії цей ефект має особливе значення при проведенні дискусії. Думка, яка була відпрацьована групою під час дискусії, сприймається кожним її учасником як особистісна та має тенденцію до реалізації.

10. Навіювання є видом цілеспрямованого, неаргументованого впливу однієї людини на іншу або групу. Навіювання також розглядають як міру активності комунікатора, який передає інформацію. Важливим фактором є особистість сугестора, тому що його авторитетність створює додатковий "ефект довіри", у зв'язку із чим стає зрозумілим значення авторитету лідера у командній ігровій діяльності та викладача серед слухачів, який виступає реальним фактором забезпечення ефективності навчального процесу.

11. Зараження – несвідома, вимушена схильність індивіда до певного психічного стану. На думку Г. Андрєєвої, індивід не зазнає організованого навмисного впливу, а лише несвідомо засвоює зразки чужої поведінки [1].

12. Наслідування. Особливістю наслідування є той факт, що індивід не лише сприймає, а й відтворює риси та зразки поведінки, що демонструють. Існує декілька видів наслідування: логічне та нелогічне, внутрішнє та зовнішнє, наслідування-мода та наслідування-звичай. Процес наслідування виступає у тісному контакті із механізмами зараження та навіювання.

Дж. Джекобс у своїй статті "Структура взаємодії студентів" зауважує, що розподіл студентів на групи зовсім не є "часом чаю" для викладачів [3, с. 7], які повинні залишатися невід'ємною частиною процесу навчання. Викладач може контролювати аудиторію трьома шляхами: структуруючи діяльність групи; навчаючи студентів навичкам, які необхідні для ефективної роботи в групі; ходячи від групи до групи та допомагаючи, коли виникають проблеми, щоб бути впевненим, що студенти виконують завдання. На думку автора, група повинна складатися із трьох або чотирьох студентів на початковому етапі, тому що чим менша група, тим більше кожен з учасників повинен розмовляти. Оцінювати роботу студентів Дж. Джекобс пропонує індивідуально, ставлячи запитання стосовно матеріалу над яким працювала група, він також підкреслює, що робота в групах є перш за все повторенням, існує багато інших методів оцінювання.

Також великий вплив на результати групової роботи має місце знаходження учасників групи. Учасники групової роботи розташовуються таким чином, щоб забезпечити можливість максимальної співпраці та візуального контакту. У цьому випадку організація робочого простору має принципові відмінності від традиційних уявлень про заняття або конференцію. Варіанти розташування учасників групи можуть бути різними: по колу, у вигляді літери "П", у формі трикутника та ін. Доведено, що при такому розташуванні в групі наявна взаємна компенсація активної та пасивної сторін учасників взаємодії.

Отже, визначаємо переваги групової роботи:

– створення сприятливої для навчання емоційно-позитивної атмосфери (зникає страх перед навчальним завданням, скутість, незручність, зростає впевненість у власних силах);

– у центрі навчання перебуває не викладач, а студент, який є рівноправним мовленнєвим партнером;

– забезпечується постійна, безперервна мовленнєва взаємодія студентів, що особливо важливо на заняттях з іноземної мови для досягнення комунікативної мети;

– групове навчання сприяє розвитку когнітивних здатностей, які не властиві індивідуальному навчанню, а саме: успішному вирішенню проблемних завдань, здатності співпрацювати, розвитку творчих здатностей, таких як: уміння йти на ризик, продуктивну суперечку, полеміку, успішне виконання своєї ролі;

– ця форма роботи вчить самостійності, тобто кожний стає відповідальним за певну частину загального завдання, яку, крім нього самого, ніхто вже не зробить;

– під час групової взаємодії розвиваються загальнонавчальні вміння (слухати, дотримуватися певного порядку обговорення, аргументувати свою згоду й незгоду, робити висновки, узагальнювати сказане) і компенсаторні вміння (використання лексичного парафразу, заміна складних граматичних конструкцій на більш уживані, уміння звернутися за допомогою до довідкових матеріалів).

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що групова організація навчального процесу на заняттях з іноземної мови – це реалізація принципу активності в навчанні.

На жаль, групова робота не знайшла ще широкого застосування в практиці викладання іноземних мов, що можна пояснити низкою труднощів організації групового спілкування, а саме:

1) труднощі організаційного характеру, пов'язані з діяльністю викладачів: велика наповнюваність груп, і, як наслідок, острах безладу на занятті; непристосованість приміщення (неможливість перестановки меблів і вільного переміщення по аудиторії); організація роботи в групах вимагає багато часу (часто займає все заняття і викладач не встигає проконтролювати всі групи); нестача методичних посібників і розробок (найчастіше викладачеві доводиться самому розробляти та виготовляти роздавальний матеріал);

2) труднощі, пов'язані з діяльністю студентів: неготовність їх до подібної форми роботи, оскільки вони звикли до традиційної форми спілкування "викладач – студент"; низький рівень мовленнєвої підготовки, використання рідної мови під час обговорення завдань; острах говорити іноземною мовою в присутності інших, небажання працювати в групі з тими або іншими одногрупниками; різний темп роботи.

Висновки. Таким чином, успіх групової роботи залежить від професійних і особистісних якостей викладача та від бажання й уміння студентів працювати спільно. Наведемо приклади організації роботи в групах під час

вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням студентами Бердянського університету менеджменту та бізнесу, що імітують різні життєві ситуації та дають учасникам групи змогу уявно зайнятися різним бізнесом – від фермерського господарства до власної автозаправки, популярного кафе або модного бутика, і таким чином закріпити необхідні професійні навички. Підкреслимо, що така організація навчального процесу забезпечує постійний інтерактивний діалог професійною іноземною мовою та набуття навичок роботи із фінансовою інформацією, ціноутворенням, утилізацією виробничих потужностей, вибором стратегії компанії.

Безумовною важливою перевагою групової роботи є емоційне переживання за результат – учасники радіють, посівши перше місце на ринку; переживають, втрачаючи прибуток; страждають від погано спрогнозованих продажів і агресивних дій конкурентів. Посилаючись на власний досвід роботи рекомендуємо організовувати таку роботу підсумовуючи тему, коли впродовж практичних занять засвоєний необхідний лексичний і граматичний матеріал.

Таким чином, можемо говорити про суттєвий потенціал організації групової форми навчання на заняттях з іноземної мови для розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій майбутнього фахівця. Тож перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ-ситуацій, що можуть бути виконані у малій групі та сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів.

Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 432 с.

2. Ложкін Г. Команда як колективний суб’єкт спільної діяльності / Георгій Ложкін // Соц. психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 52–58.

3. Kraal T. Creative Classroom Activities / Thomas Kraal. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989–1993. – Europe Council Press, 1995. – 431 p.

Пейчева О., Келембет Р. Организация групповой работы студентов университета на занятиях по иностранному языку

Авторы в исследовании раскрывают сущность малой группы, ее характерные особенности, а также эффекты, которые могут быть использованными во время организации групповой работы студентов университета на занятиях по иностранному языку. В статье обоснованы преимущества и трудности организации групповой работы на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Ключевые слова: речевая деятельность, малая группа, речевая компетенция.

Peycheva H., Kelembet R. Students’ group work at foreign language classes

The authors in this research describe the essence of a small group, its prominent features, and also effects which can be used at foreign language class at the university. In this article the advantages and difficulties of group work organization at foreign language classes at High School are analyzed.

Key words: speech activity, small group, speech competence.

УДК 37.091.26:378.146

Л.Д. ПЄЙЧЄВА

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИМІРЮВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У статті узагальнено провідні підходи до розв'язання проблеми педагогічного вимірювання. Охарактеризовано наукові погляди щодо визначення категорії педагогічного вимірювання. Розкрито сутність і зміст педагогічного вимірювання в навчальному процесі ВНЗ. Розглянуто основні функції тестування як ефективного засобу здійснення педагогічного вимірювання.

Ключові слова: педагогічне вимірювання, діагностика, тестування, педагогічний тест, навчальний процес.

Реформування освіти в Україні, спричинене світовими тенденціями глобалізації й інформатизації суспільства, зорієнтоване на підвищення її якості як необхідної умови становлення всебічно розвинутої, компетентної, творчої, конкурентоспроможної, готової до активного самопізнання та самовдосконалення особистості. Державна політика щодо вирішення цього головного завдання системи освіти викладена в основних державних нормативних документах, таких як Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України "Про вищу освіту", "Про освіту", Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України та ін. і передбачає перегляд змісту освіти, удосконалення моделі управління нею та підвищення її якості.

Важливу роль у цьому процесі відіграють системи діагностики, контролю та оцінювання результатів освіти. Педагогічне тестування привертає увагу багатьох вітчизняних науковців як стандартизований та об'єктивний метод оцінювання навчальних досягнень, що, маючи під собою ґрунтовну теоретичну базу, більше ніж століття широко використовується в західній педагогічній практиці.

Вивченню теоретичних і практичних питань тестових вимірювань присвячено багато праць західних (Р. Берк, Д. Вілфорд, К. Інкегамп, Дж. Равен), російських (В. Аванесов, В. Беспалько, Н. Єфремова, В. Звонніков, О. Майоров, М. Челишкова, І. Цатурова та ін.) і вітчизняних учених (І. Булах, В. Євдокимов, І. Зварич, О. Колгатін, В. Луговий, Т. Лукіна, О. Павленко, Т. Сікорський, Г. Цехмістрова, О. Якубовський та ін.).

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури узагальнити наукові погляди щодо детермінації категорії педагогічного вимірювання, розкрити його сутність і зміст у навчальному процесі ВНЗ, визначити особливості тестування як ефективного засобу здійснення педагогічного вимірювання.

Становлення об'єктивної та прозорої системи педагогічних вимірювань є необхідним фактором управління навчальним процесом та якістю освіти в цілому. Адже використання якісних діагностичних систем на всіх рівнях – від поточного оцінювання до загальнодержавного моніторингу

виконання освітніх програм – дає можливість своєчасної корекції навчального процесу завдяки дії зворотного зв'язку.

Проблема створення такої системи ускладнюється станом розробки самої теорії педагогічних вимірювань, що значною мірою ґрунтується на статистичних і математичних методах. Проте спроби побудови власне педагогічної теорії педагогічних вимірювань не припинялися ні в минулому, ні в наш час [2].

Відповідно до найбільш розповсюдженого визначення, уведеного в 1946 р. американським психологом С. Стівенсом, вимірювання – це процедура приписування чисел деяким характеристикам об'єктів відповідно до визначених правил. Це визначення – результат формального узагальнення досвіду кількісних вимірювань, що широко використовуються у фізиці та інших природничих науках, однак протягом багатьох років його брали за основу і при трактуванні уявлень про вимірювання в освіті [3, с. 54].

Вимірювання можна розділити на фізичні, що характерні для природничих наук, та нефізичні, що зустрічаються в емпіричних науках. Принципова відмінність одного класу вимірювань від іншого знаходиться в царині об'єктів, що піддаються оцінюванню. У фізичних вимірюваннях в основному наявні цілком реальні об'єкти. В емпіричних – усі характеристики, що оцінюються, мають в основному латентний (прихований) характер. Через це оцінюванню піддаються не власне характеристики, а їх емпіричні референти – ознаки характеристик, що спостерігаються. Такими латентними змінними вимірювання в освіті виступають рівні засвоєння знань, сформованості умінь, навичок або компетенцій [3, с. 54–55].

М. Челишкова визначає педагогічне вимірювання як процес встановлення відповідності між характеристиками тих, кого навчають, що оцінюються, і точками емпіричної шкали, у якій відношення між різними оцінками характеристик виражено через властивості числового ряду. Як характеристики учнів виступають знання і уміння, засвоєні учнями на момент виконання тесту. Роль одиниці вимірювання відіграють тестові завдання, об'єктом оцінювання є самі учні, а результатом вимірювання – шкала балів тих, кого навчають [7, с. 63].

В. Аванесов розглядає педагогічні вимірювання як наукову теорію, що сформувалася на стику педагогіки, психології, статистики, математики, логіки та філософії, і як процес, націлений на створення наукових методів отримання об'єктивованих оцінок поточної й підсумкової підготовленості учнів і студентів [2].

Процес педагогічного вимірювання має чітку структуру і складається з таких компонент:

– вибір предмета вимірювання (одна або декілька латентних характеристик об'єктів);

– вибір емпіричних референтів (характеристики об'єктів, що спостерігаються);

– конструювання та використання вимірювальних інструментів;

– вибір шкали або шкал (залежно від кількості змінних, що вимірюються);

– побудова відображення результатів вимірювання на шкалу за визначеними процедурами та правилами;

– аналіз та інтерпретація результатів вимірювання.

Наведені компоненти процесу вимірювання мають свої аналоги в традиційному контролі, де ці процедури мають інтуїтивний характер і засновані на емпіричному досвіді педагога. При тестуванні кожна компонента проходить процес аналізу та наукового обґрунтування якості, що базується на теорії педагогічних вимірювань [3, с. 57].

Істотна ознака педагогічних вимірювань – це педагогічно обґрунтований відбір змісту тесту, точний підбір форми завдань для того або іншого змісту, система основних педагогічних понять цієї теорії, отримання даних про тих, кого тестують, і завдання на інтервальній шкалі. У такому тлумаченні початкові результати тестування вже не можуть розглядатися як педагогічні вимірювання; вони виявляються лише першим етапом добору даних для подальшого логарифмічного шкалування. Отже, тестування – це незавершене педагогічне вимірювання. У новітній літературі тільки шкальовані результати тестування визнаються повноцінними педагогічними вимірюваннями [2].

Тобто, тест є лише одним із двох компонентів вимірювального інструменту. Інший – це шкала фіксації оцінок вимірюваної змінної, засіб упорядкування результатів вимірювання певних якостей емпіричних об’єктів [3, с. 58–59].

У понятійному апараті теорії педагогічних вимірювань не існує загальноприйнятого визначення тесту. Різні визначення цього поняття різною мірою відображають його процесуальні, технологічні, організаційні й інші характеристики.

В. Аванесов вважає, що педагогічний тест являє собою сукупність взаємопов’язаних завдань зростаючої складності та специфічної форми, що дає змогу якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань [1].

На думку О. Майорова, тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення та наперед спроектованої технології обробки й аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особистості [4, с. 14]. Таке тлумачення більше відповідає визначенню тесту як інструменту педагогічного вимірювання, оскільки включає в себе важливий компонент обробки й аналізу результатів.

У педагогічному процесі тест як засіб контролю за навчальною діяльністю виконує такі функції: діагностичну, контрольну, навчальну, виховну, мотивувальну, розвивальну та прогностичну [7, с. 20].

Діагностична (зворотного зв’язку) функція передбачає виявлення й оцінювання якостей особистості, що перебувають у центрі уваги учасників навчального процесу. Вона діє за принципом зворотного зв’язку, який, у свою чергу, здійснюється у двох напрямах. Той, що діє в напрямі до вчите-

ля чи викладача, несе йому інформацію про рівень успішності студентів або учнів, допомагає йому в аналізі цієї інформації на предмет наявності недоліків і виборі певної стратегії й тактики подальшого навчання. Зворотний зв'язок у напрямі до студента чи учня дає йому інформацію про успішність навчальної діяльності, що допомагає здійснювати самооцінку навчальних досягнень і планувати свої подальші навчальні дії [6, с. 269]. Активація ролі діагностичної функції є найважливішою умовою підвищення якості сучасного навчального процесу шляхом його індивідуалізації [7, с. 21].

Навчальна функція реалізується шляхом активізації навчальної діяльності щодо засвоєння навчального матеріалу. Як правило, навчальне тестування недооцінюють ті педагоги, які в своїй практиці не займалися спеціальним вивченням методики розробки та застосування тестів і тому не бачать і не знають усіх можливостей тестових методів. Найбільш ефективно реалізувати навчальний потенціал тестових завдань дає змогу комп'ютеризована система тестового контролю, що відкриває широкі можливості для індивідуалізації процесу засвоєння знань [7, с. 23–25].

Реалізація виховної функції виявляється в становленні таких позитивних якостей особистості, як: інтерес до знань, уміння систематично працювати, навички самоконтролю та самооцінки, активність, почуття самоповаги. Виховна функція відіграє вирішальну роль у формуванні мотиваційної основи діяльності учнів, однак, лише за умови використання такої системи тестового контролю, що спирається на об'єктивні методи й виключає прояви суб'єктивізму в оцінюванні [7, с. 25–26].

Розвивальна функція тестового контролю виявляється у розвитку пам'яті та мислення, формуванні умінь і навичок використання знань на практиці [7, с. 26].

Прогностична функція тестового контролю дає змогу передбачити потенційні можливості тих, кого навчають, в засвоєнні нового матеріалу. Розв'язання завдання прогнозування результатів навчання можливе за умови використання тестів, прогностична валідність яких була заздалегідь підтверджена спеціальними кількісними методами [7, с. 20–21].

Залежно від функцій, які виконує тестовий контроль у навчальному процесі, виділяють, загалом, чотири його основні види: попередній, поточний (проміжний), рубіжний і підсумковий.

Попередній тестовий контроль потрібен для отримання інформації про вихідний рівень знань. За його результатами вирішується питання про придатність тієї чи іншої людини до виконання навчальної програми освітнього закладу. Результати цього виду контролю можуть бути використані як для адаптації навчального процесу до особливостей певного контингенту учнів або студентів, так і для вдосконалення чи підвищення вихідного рівня тестованих з метою наближення його до початкового рівня програми навчального курсу.

Поточний тестовий контроль безпосередньо пов'язаний з управлінням процесу засвоєння знань і в цьому випадку виконує функцію зворотного зв'язку.

Рубіжний тестовий контроль, як правило, здійснюється після опрацювання певної теми, частини, розділу навчального курсу, тобто такої одиниці навчального матеріалу, що характеризується певною завершеністю, самостійністю в межах усього курсу. Функції цього виду контролю – навчальна та виховна, що реалізуються у відстеженні "приросту" знань, прогресу навчальних досягнень і підвищенні мотивації до навчання.

Підсумковий тестовий контроль використовують для систематизації та узагальнення навчального матеріалу й оцінювання результатів навчання, отриманих після завершення роботи над певним курсом [5, с. 41–42].

Актуальність застосування педагогічного тестування на всіх етапах навчального процесу пояснюється деякими його перевагами над іншими методами контролю знань.

П'ять основних переваг такі:

1. Висока наукова обґрунтованість справжнього тесту, яка дає змогу одержувати об'єктивовані оцінки рівня підготовленості випробовуваних.
2. Технологічність тестових методів.
3. Точність вимірювань, що об'єктивно фіксується й відкрито перевіряється незалежними експертами.
4. Наявність однакових для всіх користувачів правил проведення педагогічного контролю й адекватної інтерпретації тестових результатів.
5. Сполучуваність тестової технології з іншими сучасними освітніми технологіями. Таким чином, можна стверджувати, що переваги тестового методу – це швидкість і точність вимірювання, масовість і технологічність, об'єктивність і справедливість у значенні однаковості змісту й умов контролю [2].

Звичайно, тестування як метод контролю має свої недоліки. Серед них трудоємність процесу створення надійного й валідного тесту, імовірність впливу випадкових факторів на результати тестування, ускладненість можливості перевірки глибинного розуміння предмета. В. Аванесов вбачає також можливі негативні наслідки тестового контролю стосовно розвитку мови учнів і студентів, негативного впливу на зміст навчального процесу, підкреслюючи також соціально-психологічні вади тестування, особливо у випадках, якщо тестова оцінка стає вирішальною для формування життєвої та професійної траєкторії розвитку молоді [2].

Подолання цих недоліків значною мірою можливе завдяки створенню цілісної системи педагогічних вимірювань і подальшій розробці теоретичного підґрунтя ефективного застосування тесту як засобу діагностики, контролю й оцінювання результатів навчального процесу.

Висновки. Таким чином, по-перше, педагогічні вимірювання визначають як наукову теорію, що являє собою симбіоз психолого-педагогічних, логіко-філософських, математичних і статистичних принципів та складає основу науково-педагогічного обґрунтування процесу отримання найбільш

об'єктивних кількісних і якісних оцінок при діагностиці навчального процесу.

По-друге, педагогічні вимірювання доцільно розглядати як педагогічну систему, що включає в себе цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінно-результативний компоненти. Тобто, при правильній організації процесу педагогічного вимірювання відбувається визначення мети, об'єкта та предмета вимірювання, підбір відповідних вимірювальних засобів, виконується аналіз та інтерпретація результатів вимірювання. Валідність та об'єктивність результатів науково обґрунтованого педагогічного вимірювання дають змогу раціонально вирішувати завдання підвищення якості навчального процесу шляхом коригування цілей навчання, добір найбільш ефективних засобів, методів і форм організації навчальної діяльності тих, кого навчають, завдяки дії зворотного зв'язку.

Найбільш відповідним інструментом проведення педагогічного вимірювання сучасні науковці вважають педагогічний тест. Його переваги над іншими видами контролю очевидні. Слід зауважити, що найбільш ефективним має бути застосування в навчальному процесі системи тестів не лише як засобу діагностики і контролю навчальних досягнень тих, кого навчають, а і як засобу навчання, вдало використовуючи навчальну, розвивальну, мотивувальну функції тестового контролю. Такий системний підхід повинен забезпечити підвищення якості навчального процесу на всіх його етапах.

Очевидно, що поряд із безсумнівними перевагами тестування, серед яких високий рівень технологічності, швидкість і точність вимірювання, об'єктивність результатів, наявні й недоліки, подолання яких вбачаємо у подальшій розробці дидактичних принципів конструювання та застосування тестів у навчальному процесі.

Отже, подальшої розробки потребують питання, пов'язані з удосконаленням педагогічних, дидактичних технологій застосування тестів у навчальному процесі з метою підвищення його якості.

Список використаної літератури

1. Аванесов В.С. Основы педагогического контроля в высшей школе / Вадим Сергеевич Аванесов // Основы педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.

2. Аванесов В.С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань [Електронний ресурс] / Вадим Сергійович Аванесов // Вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів: гуманістичні, методологічні, технологічні аспекти : матер. доп. II Міжнар. конфер., (м. Харків, 13–14 грудня 2007 р.). – Режим доступу: http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/foreign/problema_stanovlennya_nac_sistemi_pedvimiruvan.pdf.

3. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособ. / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М. : Университетская книга : Логос, 2009. – 272 с.

4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А.Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.

5. Морська Л.І. Теоретико-методологічні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : монографія / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : Астон, 2006. – 160 с.

6. Методика викладання іноземних мов / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : ЛЕНВІТ, 1996. – 320 с.

7. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М.Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

Пейчева Л.Д. Сущность и содержание педагогического измерения в учебном процессе вуза

В статье обобщены основные подходы к решению проблемы педагогического измерения. Охарактеризованы научные взгляды на определение категории педагогического измерения. Раскрыта сущность и содержание педагогического измерения в учебном процессе вуза. Рассмотрены основные функции тестирования как эффективного средства осуществления педагогического измерения.

Ключевые слова: педагогическое измерение, диагностика, тестирование, педагогический тест, учебный процесс.

Pieichieva L. The essence and content of pedagogical dimension in the learning process of the university

The leading approaches to the solving the problem of pedagogical measurement are generalized in the article. Scientific views on the essence and content of pedagogical measurement in educational process are characterized. The main functions of testing as an efficient means of pedagogical measurement realization are considered.

Key words: pedagogical measurement, diagnostics, testing, pedagogical test, educational process.

УДК 378.147

С.В. ПОНІКАРОВСЬКА

ДІЯЛЬНІСНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті визначено сутність діяльнісно-компетентнісного підходу до навчання у вищій школі як такого, що сприяє формуванню у студентів значущих для майбутньої діяльності якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують якісне виконання функціональних обов'язків у обраній професії.

Ключові слова: діяльність, компетентність, досвід, навички, особистість.

Одним із завдань, що ставить суспільство перед вищою школою на сучасному етапі, є формування у студентів навчальних умінь, які б забезпечили орієнтацію у потоці інформації, що безперервно зростає. Уміння правильно та раціонально використовувати знання, добиватися їх дієвості не тільки в тих ситуаціях, в яких проходило їх формування, а й у нових, є однією з умов успішності трудового, навчального та суспільного життя.

У чому причини того, що навіть відмінники, які закінчують ВНЗ із червоним дипломом, частіше за все не влаштовують роботодавця? Їх може бути декілька, але основними вважають такі, що, по-перше, тільки у науці потрібні відмінники-теоретики, а більшість робочих місць все ж таки пов'язані із практикою. По-друге, професійна підготовка у ВНЗ здебільшого орієнтована на знання, що спричинило кризу сучасної системи освіти. Ще однією причиною є те, що у сучасних умовах інформація застаріває виключно швидко, вона випереджає цикл навчання у середній і вищій школі, тому просто передача знань, або інформації, від викладача до студента не має сенсу. Важніше навчити студентів набувати знання самим і використовувати їх на практиці, тобто виконувати певні професійні та соціальні функції.

Аналіз основних існуючих в педагогіці та психології підходів до навчання дорослих починають із визначення самого терміна "підхід до навчання". У широкому значенні цей термін розуміють як світоглядну категорію, в якій відображаються соціальні установи суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості. У прикладному аспекті підхід до навчання розкривається як глобальна та системна організація і самоорганізація навчального процесу, яка включає всі його компоненти та суб'єкти педагогічної взаємодії.

Діяльнісний підхід, що розроблено у працях Л. Виготського, П. Гальперина, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, та розвинуто у працях Б. Бадмаєва, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Іллясова, З. Решетникової, Н. Тализіної, Л. Фрідмана та ін., є закінченою теорією вчення, що визнана у світі. Згідно з концепцією О. Леонт'єва, діяльність являє собою систему процесів, через які реалізується ставлення людини до світу, систему діяльностей, що змінюють одна одну. Людська особистість, за словами С. Рубінштейна, не тільки виявляється, а й формується у діяльності. Одним із видів діяльності, під час якої відбувається становлення особистості, є діяльність навчання, що здійснюється в умовах педагогічного процесу. При діяльнісному підході аналізу піддаються не окремі елементи процесу навчання, які взяті самі по собі, а

діяльність навчання у цілому. Цей підхід передбачає розглядання навчання як діяльності, що складається із дій, які об'єднані єдиним мотивом і направлені на досягнення єдиної цілі – засвоєння досвіду попередніх поколінь, що задовольняє пізнавальну потребу суб'єкта навчання. Продуктом навчання є зміни у психіці студента, збагачення її новими елементами, новими якісними станами. Навчання – це діяльність із самозміни. Вона наявна тоді, коли ці зміни у суб'єкті є не просто результатом виконання діяльності, а її метою.

Мета статті – визначити особливості діяльнісно-компетентнісного підходу як такого, що сприяє формуванню у студентів значущих для майбутньої професії якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують кваліфіковане виконання функціональних обов'язків у обраній галузі.

Діяльнісний підхід до життя взагалі є значним досягненням психології. Він заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю та цією діяльністю зумовлена. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, що виявляється у процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих завдань, що визначають існування та розвиток людини.

Діяльність – це цілеспрямоване перетворення людьми дійсності, що їх оточує. Початковою формою такого перетворення є труд. Перетворюючи природу, людина перетворює саму себе, тобто виявляється як суб'єкт свого розвитку. Але визнання факту, що в діяльності особистість формується та виявляється, ще не є діяльнісним підходом. Діяльнісний підхід потребує спеціальної роботи з вибору й організації діяльності студента, з активізації та переводу його у позицію суб'єкта пізнання, труда, спілкування. Це, в свою чергу, передбачає навчання студента вибору цілі та плануванню діяльності, її організації та регулюванню, контролю, самоаналізу та оцінюванню результатів діяльності.

Здійснення студентами навчальної діяльності на основі цього підходу пов'язують із засвоєнням ними знань, умінь, навичок, а також забезпечення умов для формування нових дій і понять із заданими якостями [5]. Процес набуття суб'єктом нового змісту та перетворення наявного змісту (інформації, знань, умінь, навичок) може бути мимовільним, або спеціально організованим, він може розглядатися як єдиний процес передачі та засвоєння конкретного змісту, або як предмет для засвоєння; при цьому самому процесу засвоєння відводять ключову роль.

Положення, що відображають сутність діяльнісного підходу у педагогічній психології, усвідомлювалися та вивчалися його засновниками здебільшого у контексті навчання дітей. Навчання дорослих із позиції цього підходу може здійснюватися на основі теорії планомірного формування розумових дій, яку запропонував П. Гальперин. Ще у середині XX ст. він поставив у дослідженні запитання: для чого людина навчається? Та відповів: для того, щоб навчитися щось робити, а для цього – навчитися, як це робити. Тобто мета навчання – дати майбутньому спеціалісту вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання діям [2].

Таке навчання дає якісно інші результати: навчальний процес значно скорочується, мінімізується або зовсім зникає розділення на етапи засво-

єння знань та їх використання, той, хто навчається, починає виявляти зацікавленість процесом і результатами навчання. Це досягається завдяки тому, що йому розкривається сукупність взаємопов'язаних орієнтирів та вказівок, які забезпечують виконання необхідної діяльності з потрібними показниками. Реалізація діяльності відбувається під контролем. Ті, хто навчаються, засвоюють програму з незначними індивідуальними коливаннями, у них виробляється здібність переносити отримані знання у нові умови, включаючи й ті, що зустрічаються рідко [4]. Умовою навчання дорослих і засвоєння ними необхідного змісту є вміння вчитися, якому теж потрібно вчити, здібність вчитися, легко засвоювати новий досвід, що визначається системою соціальних відносин і взаємодій тих, хто навчається, та тих, хто навчає, становленням самої навчальної діяльності як саморегульованої, самоорганізованої, самоспонукальної.

Підхід до процесу навчання як до діяльності означає перегляд поглядів на знання та вміння, їх роль і співвідношення. Головну роль у осмисленні цього положення відіграли праці Г. Атанова. Два традиційних завдання педагогіки, що полягають у передачі знань і формуванні вмінь з їх застосування та вирішуються послідовно, замінюються одним – знання й уміння або дії того, хто навчається, розглядаються тепер у єдності. Це зумовлене тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із засвоєнням способів дії з ними. Навчання основам наук взагалі є і навчанням відповідних розумових дій, а формування розумових дій неможливе без засвоєння відповідних знань. При цьому первинними з погляду навчання є дії, і саме це поставило вимогу перегляду змісту навчання. Його повинна складати не задана система знань (ідеї, теорії та інша наукова інформація), а потім засвоєння цих знань, а задана система дій і знання, що забезпечують засвоєння цієї системи. Знати – це не просто пам'ятати певні знання, а здійснювати певну діяльність, що пов'язана із цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом. Вони засвоюються для того, щоб із їх допомогою виконувати дії, а інакше вони просто слугують підвищенню ерудиції. Розумова дія – це завжди перетворене знання, а засвоєне знання – це не те, що просто запам'яталося, а те, що перетворилося у розумову дію, в уміння практично діяти, вирішувати завдання [1]. Ця ситуація не завжди визнається повністю обома сторонами навчального процесу. Викладачі, як раніше, борються лише за засвоєння (запам'ятовування) якоїсь системи знань. А студенти, пропускаючи заняття, потім здають так звані заборгованості у вигляді набраних за короткий період фактів, термінів та ін., і не розуміють, що те, що вони здають, не можна назвати знаннями повною мірою, бо ці "знання" не використовувались ними на заняттях, у проблемних ситуаціях, в обговореннях. Тобто ці знання не використовуються у діях, для яких вони є засобом. А якість засвоєння знань визначається тільки різноманіттям і характером видів діяльності, у яких знання можуть бути використані.

Основа діяльнісного підходу у навчанні – це діяльність, тобто форма активної цілеспрямованої взаємодії з навколишнім світом (включаючи й

інших людей), який відповідає потребі, що викликає цю взаємодію. “Передумовою будь-якої діяльності є та чи інша потреба. Проте сама по собі потреба не може визначити конкретну направленість діяльності. Потреба отримує свою визначеність тільки у предметі діяльності: вона повинна, як то кажуть, знайти себе у ньому” [3].

Компетентнісний підхід у навчанні орієнтований, перш за все, на досягнення певних результатів, отримання значущих компетенцій. Оволодіння ж компетенціями неможливе без отримання досвіду діяльності, тобто компетенції та діяльність нерозривно пов’язані між собою. Компетенції формуються під час діяльності та заради майбутньої професійної діяльності. У цих умовах навчання перетворюється у процес отримання знань, навичок і досвіду діяльності з метою досягнення професійних та соціальних компетенцій [6].

При діяльнісно-компетентнісному підході до навчання проблеми, що стояли перед навчанням раніше – передати знання та сформувати уміння з їх використання – об’єднуються в одну: сформувати такі компетенції та такі види діяльності, які із самого початку включають задану систему знань і забезпечують їх використання у заздалегідь передбачених межах. Тобто засвоєння та розвиток виступають не як два механізми, які, хоча й тісно пов’язані між собою, але мають різні джерела та закономірності, а як дві взаємозумовлені сторони єдиного процесу зміни того, хто навчається. Саме такий підхід зробив необхідним і реальним перехід від класичних моделей навчання до моделі навчання, що забезпечує розвиток студента як суб’єкта навчання.

Ф. Ялалов вважає, що при діяльнісно-компетентнісному підході традиційна тріада “знання – уміння – навички” доповнюється четвертою дидактичною одиницею – “досвід діяльності”. Компетентність – це діяльнісна категорія, яка виявляється тільки у певній галузі. Бути компетентним – це бути здатним мобілізувати отримані знання та досвід у тій чи іншій ситуації. Значну роль у прояві компетентності відіграє конкретна ситуація, у різних обставинах людина може виявити (або не виявити) свою компетенцію.

Сутність діяльнісно-компетентнісного підходу полягає в тому, що в центрі навчання знаходиться сам студент, та в тому, що на основі оновленого змісту навчання формується його компетентність, а процес засвоєння змісту має діяльнісний характер. Відповідно, технології навчання повинні бути направлені на формування у майбутнього спеціаліста здібностей здійснювати різну діяльність, причому під час здійснення діяльності студент буде засвоювати все нові компетенції.

Ідея та термін “компетенції” широко використовувалися у 70-х рр. XX ст. у США та країнах Європи у зв’язку із проблемою індивідуалізації навчання. Тоді ця ідея була зовсім проста: не можна обмежуватися у навчанні основами наук і відповідними методами навчання, необхідно розвивати всі рівні міжособистісних відносин. Сьогодні цілком очевидно, що знання не передаються, а засвоюються під час діяльності. Самі знання, без

певних навичок і вмінь їх використовувати, не можуть вирішити проблему навчання та підготовки студента до його майбутньої професійної діяльності. Отже, метою навчання стають не просто знання та вміння, а певні якості особистості, формування ключових компетенцій, які повинні підготувати студентів до життя у суспільстві.

Істотною характеристикою діяльності є також її вмотивованість. Поняття діяльності невідривно пов'язане із поняттям мотиву. Мотивація як перший обов'язковий компонент входить у структуру навчальної діяльності. Вона може бути внутрішньою (потреби того, хто навчається) або зовнішньою (що вимагає суспільство) відносно діяльності, але завжди залишається внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта своєї діяльності.

Навчальна мотивація визначається як окремий вид мотивації, включений у діяльність навчання, яка характеризується направленістю, стійкістю та динамічністю. Мотивація навчання складається із низки спонук, які постійно змінюються (зміст навчання, мотиви, цілі, емоції, інтереси). Тому формування мотивації є не простим зростанням позитивного чи негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури сфери мотивації, з'явлення нових, більш зрілих мотивів.

Протягом життя людина виконує різні види діяльності. Кожен із них реалізується певною системою дій і має свої особливості. Навчання є одним із основних видів діяльності. Мова вже йшла про соціальний досвід, який людина перетворює в індивідуальний, але засвоєння соціального досвіду може відбуватися і в трудовій, і в ігровій діяльності. У чому саме особливість навчання? Особливість навчання у тому, що при виконанні діяльності навчання індивід не має інших цілей, крім засвоєння соціального досвіду. На відміну від трудової діяльності, яка направлена на створення необхідних для людей продуктів, продуктом навчання є зміна самої людини. Людина змінюється, отримуючи нові знання. Це й є продукти її діяльності – пізнавальні можливості, нові практичні дії.

Будь-яка діяльність здійснюється шляхом вирішення завдань, причому ці завдання специфічні для діяльності цього виду. У промисловій, науково-дослідній діяльності вирішення завдань є її прямими продуктами, і таким чином сам факт вирішення завдань відповідає цілям діяльності. У навчальній сфері вирішення завдань – це не мета, а засіб досягнення цілей, а саме – навчальних цілей. Іншими словами, сам по собі результат вирішення завдань не є важливим, крім того, щоб бути правильним. Важливим є процес їх вирішення, бо саме під час розв'язання формується спосіб дії.

Навчальна діяльність знаходиться у рамках навчання. Для навчання вона є об'єктом управління, і навчання суттєво визначає структуру, закономірності функціонування та формування діяльності. Саме управління навчальною діяльністю, а не передача знань є механізмом навчання.

Висновки. При діяльнісно-компетентнісному підході результати навчання складаються не стільки з певних феноменальних показників розумового розвитку студентів, скільки із загальної направленості цього розви-

тку. Кінцевою метою навчання є формування способу дій; будь-яке навчання знанням водночас є навчанням відповідним розумовим діям, а формування розумової дії неможливе без засвоєння певних знань. Первинними з точки зору цілей навчання є діяльність та дії, що складають цю діяльність, а не знання. Зміст навчання складають не задана система знань та їх поступове засвоєння, а задана система дій і ті знання, які забезпечують опанування цією системою. Знати – це не просто пам'ятати якісь знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану із цими знаннями, бо компетентність не зводиться до знань або навичок, вона включає їх у себе, бо вони є формами її прояву на різних етапах формування. Природа компетентності така, що вона може виявлятися тільки в умовах особистої зацікавленості людини у цьому виді діяльності. Значущим фактором формування компетентності є навчання.

Список використаної літератури

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.

2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – Исследование мышления в советской психологии : сб. науч. трудов. – М. : Наука, 1966. – С. 236–278.

3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – 251 с.

4. Подольский А.И. Планомерное формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения / А.И. Подольский // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 29.

5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

6. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

Поникаровская С.В. Деятельностно-компетентностный подход к обучению в высшей школе

В статье определена суть деятельностно-компетентностного подхода к образованию в высшей школе как способствующего формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности личностных качеств, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей в выбранной профессии.

Ключевые слова: деятельность, компетентность, опыт, навыки, личность.

Ponikarovskaya S. Action-competence approach to learning in higher education

The article deals with the essence of the activity-competence approach to higher education as the one that promotes forming personal features essential for a future professional activity as well as knowledge and skills that ensure high-grade fulfillment of functional duties in the chosen profession.

Key words: activity, competence, experience, skill, personality.

УДК 378.1

Л.О. СУЩЕНКО

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТА – ЕНЕРГІЯ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕМОГ ФАХІВЦЯ

У статті доведено значущість науково-дослідної роботи у професійній підготовці й успішній професійній діяльності майбутнього фахівця.

Ключові слова: науково-дослідна робота, професійна підготовка, майбутній фахівець, успішна професійна діяльність.

На зорі свого розвитку людство поліпшувало умови життя за рахунок пізнання та певного наукового підходу до перетворення навколишнього світу. Століттями, тисячоліттями цей процес поступово вдосконалювався за рахунок виникнення нового типу знання, яке називалося протонауковим. Швидкі темпи розвитку науки стимулювали створення наукознавства, що вплинуло в XXI ст. на нове пояснення багатьох педагогічних явищ, яке базується на нових прогресивних педагогічних ідеях і суттєвих стійких принципах, які вже накопичено, розкриваючи раніше не помічені педагогічні закономірності професійного становлення педагогів у зв'язку зі зміною суспільного буття. Тому однією з характерних ознак реформування сучасної освіти є активізація інноваційних процесів у професійній підготовці нової генерації педагогічних кадрів за всіма напрямами її розвитку. У цьому контексті виняткового значення набувають питання цілеспрямованого залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи з метою глибокого й критичного осмислення ними нової педагогічної дійсності та цілеспрямованого формування їхньої готовності до виконання своєї професійної місії з дотриманням вимог суспільства й часу.

Створення національної системи освіти, спрямованої в нове – третє тисячоліття, пов'язане з реформуванням процесу підготовки педагогічних кадрів. Сучасним освітнім закладам вкрай необхідні фахівці, які прагнуть до пізнання та бажання збагатити освіту новими знаннями; володіють перспективними й продуктивними технологіями навчання; сприяють становленню громадянської позиції підростаючого покоління в дусі сьогоденних вимог і загальнолюдських цінностей.

У наш час ні в кого не викликає сумніву той факт, що духовна культура, компетентність, професіоналізм сучасного вчителя значною мірою визначають рівень особистісного статусу його учнів. Отже, одна з ключових проблем освіти, яка вимагає фундаментальних досліджень, – багатогранний процес підготовки сучасного педагога і як професіонала, і як особистості.

Інтеграційні процеси в суспільстві зумовлюють потребу в професійній підготовці педагога із фундаментальними знаннями, розвинутими компетенціями, конкурентоспроможного та мобільного на сучасному ринку праці. Вирішальним фактором європейської конкурентоспроможності, згідно з офіційними документами Європейської комісії, є навчання дослідницькій діяльності. Рання підготовка (зі школи) наукових кадрів формує стратегічний ресурс суспільства. На світовому ринку, де точиться жорсто-

ка конкурентна боротьба, перемагають ті країни, які інтенсивно розвивають фундаментальні та прикладні дослідження і всіляко підвищують рівень освіченості населення, щоб не лише еліта, а й більшість населення мали можливість опанувати наукові досягнення й ефективно працювати зі складними технологіями.

Сучасному фахівцеві недостатньо мати глибокі предметні знання та володіти практичними уміннями й навичками. Виконання професійних функцій передбачає єдність інтенсивного духовного життя, креативного підходу до педагогічної діяльності й організації науково-дослідної роботи, спрямованої на перетворення педагогічної дійсності.

Стратегічна мета закладів вищої освіти – досягти якісно нового рівня підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, за якого спеціалісти володітимуть абсолютним спектром властивостей, необхідних для самостійного вдосконалення власних знань, тобто володіти дослідницькими навичками.

На різних етапах розвитку ВНЗ науково-дослідна робота майбутніх спеціалістів завжди була й залишиться пріоритетним напрямом діяльності, що визначатиме його науковий потенціал та імідж. У цьому контексті особливої уваги набуває відтворення і нарощування наукового потенціалу у вищій педагогічній школі, його ефективне застосування, формування та розвиток наукових шкіл, залучення до науково-дослідної роботи талановитої молоді й створення найсприятливіших умов для її творчого зростання. Однією з основних умов такої підготовки є активізація науково-дослідної роботи студентів.

Проблема активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання у педагогічній теорії та практиці не є новою. На всіх етапах розвитку педагогічної думки до неї зверталося багато вчених – педагогів-практиків.

Суттєві положення і висновки з проблеми активізації діяльності учнів містяться і у розвідках А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. С.Т. Шацького. Слід зауважити, що психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у доробках Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, Н.В. Менчинської, С.Л. Рубінштейна та ін.

Вивченню різних аспектів активізації процесу пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, В.М. Вергасова, В.М. Володька, С.І. Зінов'єва, В.Я. Ляудис, Р.А. Нізамова, В.А. Семиченко та ін.

Значний внесок у розробку проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зробили праці таких учених: О.О. Абдулліної, А.М. Алексюка, А.М. Бойко, Н.В. Гузій, М.М. Лескевіча, В.І. Лозової, О.М. Пєхоти, В.А. Сластьоніна, Т.І. Сущенко, А.І. Щербакова, М.Д. Ярмаченка та ін.

Мета статті – розкрити сутність і вагомість науково-дослідної роботи у професійній підготовці й успішній професійній діяльності майбутнього фахівця.

Науково-дослідна робота студентів є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки та виховання спеціалістів з вищою освітою,

здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Сучасний фахівець повинен не тільки володіти досягненнями сучасної науки та новітніх технологій, а й після закінчення навчання самостійно вирішувати серйозні наукові завдання, йти у рівень з передовими ідеями теорії та практики новітніх досліджень.

Як відомо, економічні та соціальні реформи, які здійснюються в Україні, значною мірою змінюють характер праці спеціалістів. Як наслідок, змінюються і вимоги до підготовки кадрів. Серед найголовніших – вимоги до розвитку спеціаліста творчого, ініціативного, який відчуває потребу у вільному саморозвитку та збереженні власної індивідуальності, перебуває у гармонійній взаємодії зі світом та із самим собою, спрямовує власні уміння й навички на вдосконалення науково-технологічного прогресу шляхом запровадження у практику нових досягнень наукової і технічної думки.

Втілення наукових розробок у навчальний процес не лише змінює зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та методи проведення процесу професійної підготовки. Причому науково-дослідна робота є органічною частиною й обов'язковою умовою успішної роботи ВНЗ. Студенти не лише отримують найновішу наукову практичну інформацію від викладачів на заняттях, а й безпосередньо беруть участь у наукових дослідженнях. Навчання будується на основі практичного досвіду, який набувається студентами в процесі активної, пізнавальної, творчої, дослідницької та пошукової діяльності.

Отже, стратегія і тактика підготовки спеціалістів-дослідників в умовах ВНЗ ґрунтуються на принципах інтеграції науки й освіти і спрямована на створення першої сходинки цілісної системи підготовки кваліфікованих наукових кадрів.

На думку українського дослідника О.М. Микитюка, наука у ВНЗ України сьогодні передбачає:

– випереджальний розвиток фундаментальних і пошукових досліджень з пріоритетних напрямів і на цій основі розробку, створення та впровадження принципово нової техніки, технології і матеріалів;

– організацію на основі використання нових досягнень науково-технічного прогресу процесу навчання студентів, підготовку науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, перепідготовку та підвищення кваліфікації спеціалістів для народного господарства;

– ефективне використання наукового потенціалу вищої школи для вирішення наукових і науково-технічних проблем розвитку економіки та інфраструктури України;

– співробітництво з академічними і галузевими науковими організаціями з метою спільного вирішення важливих науково-технічних проблем;

– створення й ефективне використання дослідно-експериментальної бази на всіх етапах інноваційного циклу;

– проведення кон'юнктурних досліджень, здійснення маркетингового, інформаційного та патентно-ліцензійного забезпечення науково-технічної продукції відповідно до міжнародних норм;

– організацію інформаційно-рекламної та дослідної діяльності, пропаганду досягнень учених вищої школи засобами масової інформації, монографії та наукові праці, виставки, ярмарки, аукціони;

– вихід на світовий рівень науково-технічної продукції, участь у виконанні міжнародних науково-технічних програм.

Нові процеси, що відбуваються в країні, загострення суперечностей між вимогами науково-технічного прогресу та його кадровим і матеріально-технічним забезпеченням об'єктивно стимулюють розвиток науки, активізують наукову та технічну думку.

Одним з дійових шляхів реформування науки є критичне осмислення накопиченого досвіду організації науково-дослідної роботи у ВНЗ, зокрема педагогічної.

Навчально-виховний процес ВНЗ, як відомо, охоплює різні напрями діяльності: орієнтацію молоді та пробудження інтересу до певної професії, здійснення системи заходів щодо прийому до навчального закладу, організацію навчання і виховання студентів, створення матеріально-технічної бази, проведення різнобічної цілеспрямованої роботи з професорсько-викладацьким і допоміжним складом тощо.

Одним з головних завдань діяльності навчального закладу є організація науково-дослідної роботи викладачів і студентів, яка є складовою навчального процесу, підготовки творчих висококваліфікованих спеціалістів. Як відносно самостійний сектор науки, на відміну від минулих часів, виникає сьогодні майже одразу з виникненням ВНЗ.

Наука у ВНЗ, як свідчить досвід роботи, має свою специфіку. Зокрема, особливістю сучасних досліджень у ВНЗ, на відміну від академічних і галузевих, є:

– відсутність, як правило, консервативної наукової структури (наукові школи порівняно невеликі й організаційно оформлені як кафедральні наукові колективи);

– багатопрофільність, яка забезпечується широким підбором спеціалістів різної галузевої спрямованості;

– відсутність відомчих амбіцій і пов'язана з цим свобода інтелектуальних уявлень;

– висока ротація спеціалістів за рахунок припливу аспірантів, докторантів, здобувачів – активної частини наукового колективу, що забезпечує виконання дослідних робіт з високим науково-практичним рівнем;

– розширення та поглиблення творчих взаємозв'язків і співдружності вузівської та галузевої виробничої науки;

– здатність задовольнити не тільки інтереси розвитку суспільства, а й приватні інтереси вузівської науки шляхом фундаментальних і прикладних досліджень теорії та практики вищої освіти щодо наукового забезпе-

чення навчального процесу (розробка методичних, методологічних, дидактичних проблем);

– можливість сприяння гуманізації та гуманітаризації вищої освіти завдяки розширенню співдружності природничих, технічних і гуманітарних наук у вирішенні загальних завдань, а також інтеграції різних галузей знань.

Для вузівської науки характерне також і відносно швидке оновлення значної частини науковців; наявність певного контингенту талановитої молоді, гнучке реагування на актуальні світові наукові дослідження і, відповідно, швидке оновлення наукової тематики; виконання таких наукових робіт, пов'язаних з навчальним процесом, які потребують високої концентрації інтелектуального потенціалу, але є нересурсоємними, відносно короткостроковими та типоваційно сприятливими.

Не обмежуючись специфічними питаннями, вузівська наука сприяє вирішенню і глобальних проблем розвитку держави. Крім того, сама вузівська наука відшукує, по-перше, шляхи подолання глибокої кризи, що охопила всі сфери життя суспільства, по-друге, механізм утримання її занепаду, що поставив під загрозу розпаду деякі наукові школи, спрямування, а також втрати авангардних позицій серед галузей світової науки, цінних наукових кадрів, різкого зниження життєвого рівня вчених.

Провідною стратегічною метою ВНЗ є підготовка наукових кадрів і підвищення їх кваліфікації [2].

Серед найважливіших завдань науково-дослідної роботи слідназвати:

– залучення науково-педагогічних працівників до виконання наукових досліджень, що сприяють розвитку науки, техніки та технологій;

– використання отриманих наукових результатів в освітньому процесі;

– сприяння підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, підвищенню наукової кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів;

– практичне ознайомлення студентів з постановкою й розв'язанням наукових і технічних проблем і залучення найбільш здатних з них до виконання наукових досліджень.

Здійснення зв'язків науково-дослідної роботи з навчально-виховним процесом ВНЗ також входить до найбільш важливих цілей і завдань науково-дослідної роботи вищого навчального закладу. Наприклад, організація процесу навчання студентів вимагає не тільки ґрунтовних знань свого предмета, а й глибоких наукових, профілюючих і методологічних знань. Знання ж можуть удосконалюватися тільки в процесі науково-дослідної роботи, яка, в свою чергу, збагачує навчальний процес.

Глибоке й доказове розкриття наукових положень матеріалу, що вивчається, ґрунтовне розкриття світоглядних і морально-етичних ідей, які містяться в курсі, всебічний показ значення навчального матеріалу для розуміння сучасних суспільно-політичних подій неможливе без серйозної наукової підготовки викладача. Саме викладач-науковець не тільки повинен озброїти студентів науковими знаннями, а й ознайомити з основними

методами науки, навчити їх самостійного набуття наукових знань, сформувати потяг до подальшої наукової роботи. Крім того, досвідчений викладач-науковець зможе, враховуючи логіку науки і навчального предмета, розробляти навчальні програми, готувати відповідні підручники.

Інтеграція навчального процесу, науки і виробництва забезпечується шляхом:

– підготовки спеціалістів на основі використання досягнень науки й економічних потреб у спеціалістах нового рівня;

– залучення студентів до участі у науково-дослідних і проектно-конструкторських роботах, виконаних як за рахунок коштів державного бюджету, так і за господарськими договорами із замовниками;

– проведення наукової, методичної й організаційної роботи радами різного рівня з розвитку наукової та технічної творчості студентів у взаємозв'язку з навчальним процесом і в позааудиторний час у межах конструкторських і проектних бюро, науково-виробничих загонів, центрів науково-технічної творчості молоді та інших організацій;

– розробки та впровадження у навчальний процес нових технічних засобів навчання, створених за результатами наукових досліджень: стендового і тренажного обладнання, лабораторних приладів, комп'ютерних навчальних посібників тощо;

– організації на базі наукових і науково-технічних підрозділів ВНЗ різноманітних форм активної навчальної роботи: дипломного і курсового проектування, навчальної та виробничої практики, цільового використання під час вивчення наукової апаратури й обчислювальної техніки;

– створення навчально-науково-виробничих об'єднань і комплексів, базових кафедр, міжгалузевих лабораторій, науково-навчальних та інженерних центрів, у тому числі з Національною академією наук України, галузевими академіями наук, міністерствами та їх організаціями для проведення спільної навчальної науково-дослідної роботи.

Впровадження в практику в різні галузі виробництва й освіти отриманих результатів досліджень.

ВНЗ проводять маркетингові дослідження ринку науково-технічної продукції, зокрема психолого-педагогічних, методичних розробок, рекомендацій, беруть участь у міжнародних, галузевих науково-технічних, промислових, освітніх виставках, аукціонах, біржах; розповсюджують анотовані тематичні збірники та спеціальні рекламні видання; готують і розповсюджують інформацію про досягнення в гуманітарній, технічній сферах науки, проводять презентацію наукових шкіл і спрямувань в Україні та за її межами, конкурси кращих наукових розробок учених ВНЗ; створюють інформаційні банки з конкретних напрямів наукових досліджень.

Аналіз офіційних документів і практики роботи ВНЗ свідчить: науково-дослідна робота студентів, що проводиться у вищій школі, реалізує такі функції:

а) удосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень у навчальній діяльності вищої школи;

б) виховання: наукові дослідження розкривають студентам широке коло різноманітних наукових проблем, що сприяють розширенню світогляду, виховують потяг до самоосвіти. Залучення майбутніх фахівців до наукової роботи кафедри на засадах співробітництва студентів і викладачів виховує риси дослідника;

в) розвиток у майбутнього фахівця мислення, умінь спостерігати, аналізувати, навичок самостійної творчої дослідної роботи тощо. Участь студентів у наукових дослідженнях розвиває їх інтерес до науки, навчання, внаслідок чого підвищується якість підготовки фахівців [2].

Висновки. Таким чином, головне призначення науково-дослідної роботи студентів полягає у забезпеченні:

а) прищеплення студентам початкових систематичних навичок виконання теоретичних та експериментальних науково-дослідних робіт;

б) стійкого та глибокого засвоєння знань зі спеціальних і суспільно-політичних дисциплін;

в) розвитку у студентів творчого, аналітичного мислення, здатності до творчої роботи за фахом, розширення творчого кругозору;

г) вироблення вміння залучати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань;

д) формування у студентів потреби й уміння самостійно поповнювати свої знання за фахом.

Науково-дослідна робота студентів як складова підготовки майбутніх фахівців сприяє підвищенню наукового рівня освіти у студентів, розвитку в них творчого підходу до розв'язання професійних завдань.

Список використаної літератури

1. Горкуненко П.П. Основи науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних коледжів і училищ / П.П. Горкуненко. – Рівне : РДГУ, 2005. – 98 с.

2. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) : [монография] / О.М. Микитюк ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2001. – 256 с.

Сущенко Л.А. Научно-исследовательская работа студента – энергия для будущих профессиональных побед специалиста

В статье доказана значимость научно-исследовательской работы в профессиональной подготовке и успешной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка, будущий специалист, успешная профессиональная деятельность.

Sushchenko L. Research work of student is energy for future professional victories of specialist

In the article ponderability of research work is well-proven in professional preparation and successful professional activity of future specialist.

Key words: research work, professional preparation, future specialist, successful professional activity.

УДК 371.134

О.А. ЧЕРЕПЄХІНА

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ АКТИВНОЇ ДОПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

У статті розглянуто актуальні питання формування професіоналізму у майбутніх психологів. Обґрунтовано необхідність розробки та впровадження у навчальний процес тренінгу формування професіоналізму у студентів з метою формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до свого професійного саморозвитку.

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм психолога, мотиваційно-ціннісне ставлення, тренінг, професійна самореалізація.

Професія психолога у сучасному суспільстві характеризується великим попитом на психологічні послуги. Якість цих послуг значною мірою зумовлюється рівнем професіоналізму фахівця із психології. Розв'язання цього питання має починатися з етапу навчання майбутніх психологів у ВНЗ. Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців із психології повинен ґрунтуватися на таких педагогічних принципах: діалогізація навчального процесу, інтелектуальна взаємодія та співтворчість, активність у професійному спілкуванні та ін. Така підготовка має будуватися на усвідомленні викладачами як першочергового завдання системи освіти – підготовці справжнього професіонала-психолога, фахівця, який свідомо прагне вершин майстерності.

У формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів під час фахової підготовки, ствердженні цінності професіоналізму майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті вищої школи успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у працях С. Батишева, А. Деркача, Є. Климова, Т. Кудрявцева, Ю. Поваренкова, В. Рибалка, О. Романової, В. Шадрикова та ін. Проблема формування професіоналізму складна і багатоаспектна, що відзначають у своїх працях Н. Кузьміна, А. Марковова, Н. Пряжников, В. Сластьонін та ін.

Розробленою є проблема ціннісних орієнтацій у системі особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів (І. Зязюн, В. Лісовський, В. Пічурін, Н. Пряжніков, В. Семиченко, Р. Скульський, В. Сластьонін, Н. Стрелянова, М. Титма та ін.).

Однак питанням формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу не було надано належної

уваги, тому це питання є невирішеним як на практичному, так і на теоретико-методичному рівнях.

Отже, ***метою статті*** є обґрунтування необхідності формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі їх активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу.

Становлення особистості майбутнього психолога у процесі фахової підготовки є предметом спеціальних досліджень Р. Ануфрієвої, І. Бовкуна, О. Бондаренка, Т. Буякас, О. Донцова, Є. Зеєр, Т. Кадикової, В. Карікаша, Г. Любимової, Л. Мови, В. Носкова, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін. Так, у них висвітлюються питання самоактуалізації особистості майбутнього психолога, формування його позитивної Я-концепції, розвиток професійно важливих якостей, динаміка ціннісних орієнтацій. Велику увагу дослідники приділяють формуванню мотиваційно-смислової та ціннісно-смислової сфери майбутніх психологів, спрямованості їх особистості, від яких багато в чому залежить загальна готовність психолога до саморозвитку й набуття бажаних особистісних якостей.

Як вказує З. Ржевська, сучасна соціокультурна ситуація висуває серйозні вимоги до компетентності та професіоналізму фахівців у галузі психології. Від майбутніх психологів-практиків очікують не тільки засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, а й, насамперед, виходу на високий рівень особистісного розвитку та саморозвитку (Г. Бєлокрилова, О. Бондаренко, Т. Буякас та ін.). Важливим фактором, що забезпечує цей процес, на думку багатьох авторів, є наявність у студентів високого рівня відповідної мотивації (М. Алексєєва, А. Дмитренко, Ю. Забродін, Г. Любимова, Б. Сосновський, В. Якунін). Це означає, що в ієрархії мотивів навчання студентів мають домінувати такі смислоутворювальні мотиви, які здатні забезпечити високу особистісну зацікавленість індивіда в досягненні поставлених цілей [6].

На нашу думку, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі їх активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу є дієвим засобом формування в них професіоналізму.

Теоретичні передумови для такого дослідження вже створено. Так, робота з формування діяльнісно-адекватних мотивів навчання велася в декількох напрямах. Окремі дослідження були присвячені актуалізації пізнавального інтересу (А. Архипов, Л. Божович, А. Дусавицький, В. Ковальов, В. Моргун, Н. Морозова, Л. Славина, Г. Щукина та ін.). Інші дослідники створювали умови для розвитку специфічних навчально-пізнавальних мотивів, які відповідають спрямованості особистості не на результат навчальної діяльності, а на оволодіння способами дії (М. Алексєєва, М. Воловікова, Л. Золотих, Т. Лях, А. Маркова, А. Орлов та ін.). На думку В. Давидової, таким мотивам відповідає прагнення зрозуміти внутрішній зміст, істотні зв'язки й відносини предмета навчальної діяльності. Автор переконана, що "якщо ще в молодшому шкільному віці таке прагнення на-

лежним чином не сформоване, то в подальшому ні старанність, ні сумлінність не можуть стати психологічним джерелом радісного і ефективного навчання" [7, с. 83].

М. Пряжников і О. Пряжникова розглядають кризи професійного самовизначення як "розчарування" або "кризи розчарування" в різних аспектах свого навчання та майбутньої роботи. Ядром кризи професійного самовизначення, на їх думку, є розчарування в самому собі, невпевненість студента у тому, що він правильно вибрав професію, що з нього вийде справжній професіонал [1]. Саме тому актуальним є формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх психологів до навчання та до професії психолога. Однак існуюча система фахової підготовки психологів у ВНЗ не забезпечує належними умовами для формування відповідного ставлення [6].

На думку О. Дусавицького, змістом навчально-пізнавальних мотивів студентів ВНЗ мають бути теоретичні пізнавальні інтереси до способів отримання понять, а також до способів і умов їх походження [7]. Автор вважає, що саме теоретичний інтерес є мотивом, кторий відповідає цілям навчальної діяльності, а його цілеспрямоване формування може подолати існуючий розрив між цілями навчання та потребами особистості.

Як сказав Г. Сковорода: "бути щасливим – це значить пізнати себе, свою природу, знайти свою "форму праці" і жити в мирі, виконувати суспільну потребу". Саме такого розвитку особистості мають прагнути майбутні психологи з метою набуття високого рівня професіоналізму.

Т. Антоненко справедливо відзначила, що у психологічній науці проблему ціннісно-смислової сфери особистості розглядають у контексті осмислення природи цінностей, суб'єктності, особистісних цінностей, смислових утворень і спрямованості особистості (І. Абакумова, Б. Ананьєв, В. Асєєв, О. Асмолов, Є. Басіна, Р. Берне, Б. Братусь, В. Зінченко, М. Івков, З. Карпенко, А. Лазарук, А. Ленгле, Д. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Є. Насиновська, А. Сєрий, В. Франкл, Е. Фромм, М. Яницький, К. Юнг та ін.). Проблеми професійного становлення, його органічного зв'язку з особистісним розвитком відображено в працях О. Бодальова, Т. Буякас, Н. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климова, Н. Кузьміної, В. Шадрикова та ін. Професійні ціннісні орієнтації досліджують Л. Ведерникова, С. Зирянов, В. Ядов та ін. [1].

А. Деркач розглядає професійний розвиток як зустріч професії й особистості. Саме в результаті гармонійного збігу цих складових можна передбачити рух до набуття професійних якостей, на основі прийняття системи як професійних, так і особистісних цінностей, які становлять смисли його професійної діяльності [3].

Професіоналізм особистості вчений розглядає як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень творчості, відповідний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста.

Під прогресивним розвитком професіонала вони розуміють розширення суб'єктивного простору особистості, її професійне та моральне збагачення, а в культурно-аксіологічному контексті, передовсім, духовне збагачення, ціннісно-смислове [3; 4].

Оскільки ціннісно-смислова сфера особистості є визначальним чинником у проектуванні її життєвої та професійної стратегії, треба враховувати психологічні основи її впливу на професійне становлення майбутнього фахівця з психології. Від прийнятої особистістю системи цінностей, яка у відповідних історико-культурних умовах і за певної соціальної зрілості стає основним смислом її життєдіяльності, залежить професійне становлення та зростання, професійна творчість і професійна самореалізація, рівень професіоналізму. Завдяки розвинутій ціннісно-смисловій сфері особистість володіє здатністю до саморегуляції, саморефлексії, сприйняття та розуміння професійної діяльності як цінності свого життя, як потреби у творчому ставленні до неї, у формуванні професійно значущих якостей, у моделюванні своїх професійних дій на основі професійного ідеалу [3; 4].

В. Бочелюк вказує, що одна з умов, без якої неможливий процес професійного становлення особистості, – це рівень розвитку ціннісно-смислової сфери. Проводячи порівняльний аналіз творчості В. Моцарта і А. Сальєрі, Б. Теплов звертає увагу на те, що саме ціннісно-смислова сфера професіонала є тією вищою організуючою інстанцією, яка або сприяє розквіту творчості, або руйнує цей процес (а разом із цим і особистість професіонала): "… написання музики для В. Моцарта було невід'ємною частиною його життя, було своєрідним переживанням життєвих значень, тоді як для А. Сальєрі жодних значень, крім музичних, на світі не було, і музика, що перетворилася на єдине і абсолютне значення, фатальним чином стала безглуздям…" [7, с. 30–35].

Відзначимо, що студенти (і не тільки першокурсники) потребують спеціального опрацювання (уточнення, розвитку) свого ціннісно-смислового простору, усвідомлення місця та ролі в ньому професійних цінностей, на що вказує у своїх дослідженнях Т. Буякас [2].

Ціннісно-смисловий простір сучасних студентів-психологів характеризується такими ознаками:

– саморозвиток, самореалізація: здатність розвивати себе, розкрити свою унікальність, реалізуватися, удосконалюватися, відбутися, усвідомлювати свою цінність, поважати себе, жити так, щоб не було соромно;

– особисте самовизначення: можливість шукати відповідь у собі, а не перекладати відповідальність на інших; покладатися на себе; розраховувати на себе; нести відповідальність за себе; виходити з внутрішнього стрижня в усіх своїх діях; досягти внутрішньої гармонії; знайти відчуття незалежності, відчуття своєї цілісності; бути внутрішньо вільним;

– професійне самовизначення: здатність стати хорошим фахівцем, бути необхідним суспільству, втілити себе у своїй справі, знайти професійне визнання;

– жити в контексті життя інших людей: здатність затвердитися в суспільстві; бути повноцінним членом суспільства; піклуватися про оточуючих; віддавати себе повністю цьому світу; жити так, бути таким, щоб людям з ним було цікаво спілкуватися; розкрити себе для людей, жити лише для себе нецікаво, неправильно, допомагати жити оточуючим на повну силу, брати участь у житті інших людей, розуміти іншого, не залишитися одним;

– орієнтація на продукт: чогось досягти, стати цікавою людиною, залишити, пам'ять про себе, встигнути багато зробити, знайти те, що можна передати дітям;

– соціальні цінності: статус, імідж, кар'єра, популярність у клієнтів, успішність, високий дохід, комфортні умови праці, належність до певної культурної сфери;

– екзистенціальні цінності: вміти прощати, терпіти, довіряти, любити, вірити, бути щасливим, вільним;

– повнота і радість життя: жити повноцінно, з повною віддачею, активно, цікаво, відчувати, що все можеш і все у власних руках; не застоюватися; відчувати себе живим, відчувати зміни; завжди діяти, не стояти, адже життя дається лише один раз; жити так, щоб відчувати його цінність і навіть безцінність; переживати радість життя; насолоджуватися життям; одержувати задоволення від життя [7].

А. Маркова вказує, що професіоналізм – це не стільки характеристики продуктивності праці, скільки особливості мотивації особистості людини праці, система її устремлінь, ціннісних орієнтацій, сенсу праці для самої людини [5]. Професійна мотивація – це те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення та ін.

Потреби та ціннісні орієнтації лягають в основу мотивів професійної діяльності майбутніх психологів. Це внутрішні спонуки, що визначають спрямованість їх активності в професійній поведінці в цілому і орієнтації на різні сторони професійнішої діяльності (на зміст, процес, результат тощо) або на чинники, що знаходяться поза професійною діяльністю (заробіток, пільги та ін.).

Мотиваційна сфера професійної діяльності неоднакова на різних стадіях професіоналізації. Так, на стадії професійного навчання починається адаптація як пристосування особистості до професії, уточнення своїх професійних домагань, можливе охолоджування інтересу до вибраної професії, намічається прийняття ролі професіонала.

Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного розвитку, на наш погляд, найоптимальніше формується у майбутніх психологів у процесі активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу. У результаті тренінгу швидке оновлення змісту праці в сучасних умовах ставить студента перед необхідністю включатися час від часу в професійні тренінги, що проводяться фахівцями, або в самотренінги, для того, щоб удосконалити свої професійні якості. Отже, професійний тренінг – це система дій, вправ, направлених на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних

професійних якостей. До функцій тренінгу відносять перетворювальну, коректувальну, профілактичну. Професійний тренінг, на наш погляд, може мати різні завдання:

– формування цілісної особистості суб'єкта праці, де людині допомагають побачити її працю цілісно з урахуванням нових запитів суспільства;

– формування окремих видів професійної діяльності або професійного спілкування (наприклад, тренінг емпатичних умінь);

– розвиток мотиваційної сфери як пошук нових мотивів, сенсів, побудова нової системи цілей професійної діяльності (мотиваційний професійний тренінг);

– формування емоційної сфери, прийомів володіння емоційними поляганнями в професійній діяльності (емоційний професійний тренінг);

– зміцнення операціональної сфери як допомога у володінні новою професійною технікою, технологіями, наприклад, тренінг психологічної спостережливості ("технологічний" тренінг);

– стимулювання вмінь взаємодіяти з іншими людьми під час роботи (тренінг професійної співпраці);

– підвищення професійного та соціального статусу (тренінг статусу);

– посилення готовності до інновацій (тренінг професійної творчості);

– стимулювання усвідомлення професійних завдань майбутнього, коли перед вступом студентів до нового вікового етапу їм допомагають уточнити професійні, соціальні та життєві завдання, які належить вирішувати в майбутньому періоді, а також з'ясовувати, які їх психічні якості та діяльності для цього знадобляться (віковий професійний тренінг);

– посилення потреби та здатності в побудові позитивної Я-концепції, самосприйняття в професії (психотерапевтичний і психогігієнічний професійний тренінг);

– стимулювання потреби та здатності до індивідуального самовираження в роботі (тренінг індивідуальності в професійній діяльності);

– спонукання до процесу постійного професійного самовдосконалення, апробації різних стратегій професійного зростання (тренінг професійного самовдосконалення) та ін. [5].

Зміни в мотиваційно-ціннісній сфері майбутніх психологів відбуваються за такими напрямами: змінюється склад спонукань, що входять у мотиваційну сферу, з'являються нові мотиви і цілі праці, зникають старі, виникає інтерес до змісту праці психолога. Можливі такі перетворення: перетворення епізодичних ситуативних мотивів до праці на стійкі; перехід від нерегульованих до ієрархічно організованих із домінуванням окремих мотивів набуття професіоналізму; перехід від мотивів професійної діяльності до мотивації професійного спілкування і професійного розвитку; рух від вузькорезультативних мотивів репродуктивної діяльності до процесуальних, творчих; зростання тривалості, перспективності мотивації, коли,

наприклад, професійні плани та цілі охоплюють великі часові рамки; зміна самої модальності мотивації в професійній діяльності, наприклад, мотиви виходу з професії замінюються мотивами інтересу до її наново побаченого змісту, незадоволеність працею змінялася задоволеністю у міру досягнення успіху; зростання усвідомленості мотивів праці, зміна структури мотиваційної сфери професійної діяльності, ієрархії та домінування різних мотивів: те, що раніше в професійній діяльності було найбільш значущим, наприклад, заробіток, переходить на другий план, відбувається додавання нового сенсу старим мотивам і засобам, переоцінка критеріїв професіоналізму, перегляд власної професійної самооцінки.

Висновки. Під час спільної роботи студентів і викладачів у навчальному процесі ВНЗ необхідно створювати умови для того, щоб студенти самостійно відкривали можливості своєї майбутньої професії й орієнтири свого професійного становлення протягом участі у тренінгах. Іншими словами, тренінг стимулювання професійного розвитку відбувається для того, щоб учасники тренінгу – майбутні психологи – почали усвідомлювати особисту причинність того, що чинники професійного успіху містяться у них самих, формуються у внутрішній мотивації, яка спрямована на успіх у їх професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Антоненко Т.Л. Психологічні основи впливу ціннісно-смислової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т.Л. Антоненко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2009. – № 4 (65). – С. 12–31.

2. Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т.М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3. – С. 11–19.

3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала. – 483 с.

4. Ильичева И.М. Введение в психологию духовности / И.М. Ильичева. – М. : Москов. психолого-социал. ин-т, 2006. – 349 с.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

6. Ржевська З.О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня к. психол. н. за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. – К., 2007. – 219 с.

7. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. / І.Ю. Антоненко, С.А. Білоусов, В.М. Борисенко та ін. ; за ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2010. – Т. 1. – 348 с.

Черепехина О.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональному саморазвитию будущих психологов в процессе активной допрофессиональной самореализации средствами тренинга

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования профессионализма у будущих психологов. Обосновывается необходимость разработки и внедрения в учебный процесс тренинга формирования профессионализма у студентов с целью формирования у них мотивационно-ценностного отношения к своему профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм психолога, мотивацинно-ценностное отношение, тренинг, профессиональная самореализация.

Cherepehina O. Forming of the motivational-valued attitude toward professional self-development of future psychologists in the process of active doprofessional self-realization by training facilities

In the article the actuality questions of forming of professionalism are examined for future psychologists. The necessity of development and introduction in the educational process of training of forming of professionalism is grounded for students with the purpose of forming for them of the motivational-valued attitude toward the professional selfdevelopment.

Key words: professionalism, professionalism of psychologist, motivational-valued relation, training, professional self-realization.

РЕЦЕНЗІЯ

РЕЦЕНЗІЯ
НА МОНОГРАФІЮ СУЩЕНКО Л.О.
“НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСВІТЯН: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА”

Актуальність виконаного дослідження зумовлена змінами в орієнтації освіти, спрямованої на її демократизацію та гуманізацію, що, у свою чергу, вимагає розробки та обґрунтування оптимальних моделей професійного самовдосконалення освітян.

Монографічне дослідження Лариси Олександрівни Сущенко, у якому порушуються серйозні проблеми професійного саморозвитку педагогічних працівників, є одним із небагатьох, де не лише ґрунтовно проаналізовано вказані проблеми й запропоновано авторські ідеї щодо їх розв’язання, а й логічно та послідовно розвинуто систему інноваційних підходів методологічного, загальнопедагогічного, дидактичного, методичного та практичного характеру.

Сущенко Л.О., враховуючи особливості процесу стимулювання, охарактеризувала організаційно-педагогічні умови та засоби стимулювання самовдосконалення педагогічних працівників.

Із цією метою запропонована низка тренінгових та семінарських занять, спрямованих на розвиток рефлексивної позиції, самосвідомості й самокорекції педагогів, підвищення психолого-педагогічної компетентності, комунікативного потенціалу освітян.

Наукове дослідження Сущенко Л.О. доводить, що ефективність стимулювання професійного самовдосконалення вчителя визначається такими особистісними факторами, як мотивація досягнення, самооцінка, рівень комунікативних і організаційних здібностей, які зумовлюють рівень професійної самореалізації і залежать від сформованості вмінь і навичок самоосвітньої діяльності й самовиховання.

Заслуговують на увагу розроблені й розкриті в монографії особливості стимулювання професійного самовдосконалення педагогічних працівників.

Змістовною та переконливою є дослідна модель стимулювання професійного самовдосконалення освітян.

Таким чином, обґрунтовано необхідність системного підходу до стимулювання професійного самовдосконалення педагогічних працівників, напрями модернізації системи стимулювання професійного саморозвитку педагога.

Відзначаючи в цілому відповідність рукопису вимогам, схвально оцінюючи його змістове наповнення і методичний апарат, а також інноваційну структуру, вважаємо за потрібне висловити деякі зауваження і пропозиції. Маємо побажання: слід було ширше висвітлити такий напрям са-

мовдосконалення, як самоосвітня діяльність. Викладені зауваження не впливають на загальну позитивну оцінку роботи.

Монографія Сущенко Лариси Олександрівни “Науково-педагогічний супровід професійного зростання освітян: теорія і практика” відповідає сучасним вимогам до наукових видань і рекомендується до друку.

О.А. БІДА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Б. Хмельницького

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 22 (75)

Виходить 4 рази на рік

Редактор О.В. Лобода
Технічні редактори: О.О. Івченко, А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 30.03.2012.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 33,95. Обл.-вид. арк. 40,15. Тираж 500 пр. Зам. № 33-11Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.