

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ: ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ



НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Заснований у жовтні 2010 р.
Виходить 2 рази на рік

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

- Радченко Т.А.**
Швейцарський досвід якісної вищої освіти в результаті застосування ІКТ.....9
- Чеховська М.В.**
Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Болгарія17

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

- Біличенко Г.В.**
Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти22
- Карпенко О.Є.**
Проблеми опіки над дітьми у Польщі у дослідженнях українських науковців
(кінець XX – початок XXI ст.)..... 28
- Кримчак Л.Ю.**
Привабливість навчання в університеті як один з показників соціально-психологічного клімату
колективу студентської групи 34

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямками.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал «Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» затверджений у Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 4.07.2014 р. № 793).

Журнал «Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus, РИНЦ (ліцензійний договір № 77-02/2013 від 04.03.2012 р.) та Google Scholar.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 2 від 25.02.2016 р.).

Свідectво про державну реєстрацію
КВ № 20201-10001ПР від 18.07.2013 р.

1 (11) 2016

Петришин Л.Й., Лещук Г.В. Змістові аспекти соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями та їх сім'ями в сучасних соціальних умовах	40
Шацков П.А., Юмашева Т.А. Историко-социологический анализ теории старения.....	46

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Алеко О.А. Поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків у формуванні первинного соціального досвіду старших дошкільників.....	52
Балюк В.Є. Формування читацької культури старшокласників на уроках української літератури	57
Борхович С.М. Поняття «духовно-моральне виховання» в сучасному педагогічному просторі	62
Дронова О.О. Дитина у світі книги: педагогічні умови розвитку художньої творчості дошкільників.....	69
Іванчук С.А. Сучасний стан роботи з виховання основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку у практиці роботи ДНЗ (на матеріалі аналізу планів навчально-виховної роботи)	76
Кульчицький В.Й. Роль молодіжних організацій у патріотичному вихованні школярів в Україні у другій половині ХХ ст.....	80
Литовченко Н.Ф. Психологічна ситуація в контексті проблеми корекції	85
Олійник О.М. Щодо виховання свідомого громадянина-патріота у загальноосвітньому навчальному закладі	90
Пісоцька М.Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання учнів середніх навчальних закладів УРСР другої половини ХХ ст.....	95
Савенко Д.О. Тип прив'язаності як комплексне новоутворення в особистості матері.....	101
Сеник А.М. Виховний вплив позашкільних закладів на оптимізацію державницького виховання учнівської молоді	106
Сиренко А.Е. Методические рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей по формированию уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста.....	112

Редакційна колегія серії

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –
Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Редакційна рада

Заступник головного редактора

А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Головний редактор серії

О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

С.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)

Е. Френдо, магістр (Німеччина)
В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор
Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор
Г.І. М'ясоїд, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

І.В. Олійник, кандидат педагогічних наук,
відповідальний секретар
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)

Славська Я.А. Проблеми еколого-естетичного виховання учнів у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.	118
Теплицька А.О. Формування математичної культури учня як цільовий орієнтир в інноваційній шкільній освіті	123
Фурт Д.В. Структурні елементи полікультурної компетентності учнів старших класів при вивченні англійської мови.....	129
Черняк Е.Б., Ёркина Н.В. Индивидуальная адаптация инструменталистов разных типов темперамента к условиям исполнительской деятельности	134

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Аніскевич С.В. Особливості професійної підготовки викладачів фізичного виховання в Україні.....	141
Безкоровайна Л.В. Вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України	147
Білоус О.С. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ	153
Боднар С.В. Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів	158
Бугра А.В. Фахова компетентність викладача як одна з дидактичних умов ефективності індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів	165
Варга Л.А. Пропозиції вишів України щодо підготовки фахівців для туристичної галузі.....	171
Волкова Н.П. Концепція освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта»	177
Вошколуп Г.Ю. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців.....	184
Глузман А.В., Сапожников С.В. Высшая педагогическая школа стран Черноморского региона: опыт системного анализа	190
Грушка В.В. Особливості підготовки фахівців підприємств туристичної індустрії (компетентнісний підхід).....	203
Давидченко І.Д. Актуальні питання психолого-педагогічних і лінгвокультурологічних особливостей формування умінь усного й письмового переказу у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	208
Дзіман Г.М. Компонентний склад англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі майбутніх інженерів-біотехнологів.....	214
Заболоцький А.Ю. Проблема якості дистанційного навчання	221
Івасюк Н.О., Бондаренко Є.В. Наукові підходи до висвітлення суті професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації	225
Каленик О.О., Цареградська Т.Л. Особливості застосування мультимедійних презентацій при викладанні математики та фізики студентам-іноземцям підготовчих відділень	230
Качмарчик С.Г. Формування культури іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених	235
Козинець І.І., Журавель М.О. Преимущества и недостатки «мозгового штурма» под час колективного обговорення проблем	240
Корж О.Ю. Роль компетентності та компетенції у професійній взаємодії майбутніх стоматологів: теоретичний аспект.....	245
Крамаренко Т.В., Резунова О.С. Використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів.....	251
Лічман Л.Ю. Генеза формування іншомовної компетентності у ВНЗ України: методологічний контекст	256

Малоїван М.В. Структура індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей	261
Маслова А.В. Компоненти змісту навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів.....	266
Medynska S.I., Sokolova K.V. Specifics of methodological aspects of teaching English to research and educational personnel at higher educational institutions in the perspective of innovative development of Ukraine's educational area	271
Мишак О.О. Гуманізація професійної підготовки як основа формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців-аграрників	277
Miasoid G.I. English, tourism and hospitality: an interdisciplinary lesson plan	281
Нетьосов С.І. До питання інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ імені Олеся Гончара	287
Олійник І.В. Філософські та специфічні принципи в контексті сучасної освітньої парадигми	294
Пейчева О.О., Келембет Р.В. Створення ситуацій успіху в процесі вивчення іноземних мов у немовному ВНЗ.....	299
Піддубцева О.І. Психологічні передумови формування професійно орієнтованої читацької німецькомовної компетентності у студентів-аграріїв	304
Піцул К.С. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки	310
Романюк С.М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів.....	318
Сиваш С.В. Специфіка організації діалогічної взаємодії вчителів української мови та літератури у післядипломному педагогічному процесі.....	326
Сиротін О.С. Система роботи з формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх біотехнологів у процесі вивчення іноземної мови.....	333
Сліпчишин Л.В. Реалізація неперервної технологічної освіти в професійно-технічних навчальних закладах.....	337
Сухін О.В., Дем'янчук Б.О., Косарев В.М. Методичні основи оцінки реалізації обсягів підготовки фахівців з базовою і повною освітою	344
Тернавська Л.М., Шауерман О.А. Формування у студентів немовних ВНЗ навичок технічного перекладу	354
Удовіченко Г.М. Психолого-педагогічне розуміння понять професійної та професійно-педагогічної компетентності.....	359
Устименко Ю.С. Особливості професійної взаємодії стоматологів	365
Черноватий Л.М., Купрієнко Ю.В. Поняттєва схема як основа формування предметної та термінологічної складових фахової компетентності перекладачів галузевих текстів.....	373
Шумський О.Л. Деякі аспекти організації навчального процесу з іноземної мови на основі інформаційного навчального середовища	379

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Дмитренко О.М. Проекти як форма організації міжособистісної безбар'єрної взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації	385
Тараненко Ю.К., Тарнопольский О.Б., Гайдар М.М., Ермолаєва Т.В. Проектна технологія як основа фахової підготовки прикладних лінгвістів	390

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Лебідь О.В. Деякі аспекти стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом в Україні	398
---	-----

РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS)	403
-----------------------------------	-----

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Radchenko T.A. Swiss approach to competent higher education due to the use of ICT	9
Chekhovska M.V. The comparative analysis of the stages in higher pedagogical education in Ukraine and the republic of Bulgaria	17

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Bilechenko H.V. Social and pedagogical support of child development in the context of humanistic paradigm of education	22
Karpenko O.J. Polish childcare in the research of Ukrainian scholars (late 20 th – early 21 st centuries)	28
Krymchak L.Y. Attractiveness of learning at university as one of the indicators of socio-psychological climate in student group	34
Petryshyn L.Y., Leshchuk G.V. Content aspects of social and pedagogical work with displaced persons and their families in current social conditions	40
Shatskov P.A., Yumasheva T.A. Historical-sociological analysis of the theories of aging	46

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING, AND DEVELOPMENT

Alieko O.A. Gradual change in the forms and methods of interaction between educators and parents in the formation of primary social experience of the the senior preschool children	52
Balyuk V.Ye. Reading culture formation of high school students at the Ukrainian literature lessons	57
Borchovych S.M. Concept of «spiritual-moral education» in modern pedagogical environment	62
Dronova O.O. Child in the world of books: pedagogical conditions of development of art creative work of preschoolers	69
Ivanchuk S.A. Current state of training basics of consumption culture in preschool children in the practice of kindergartens (on the basis of analysis of educational work plans)	76
Kulchytsky V.Yo. Role of youth organizations in the patriotic education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the 20 th century	80
Lytovchenko N.F. Psychological situation in the context of correction	85
Oliynik O.M. About the upbringing of a conscious citizen-patriot in a comprehensieve school	90
Pisotska M.E. Regulatory support for individualization of teaching secondary school learners of the Ukrainian SSR in the second half of the twentieth century	95
Savenko D.A. Type of attachment as a complex of new developments in the mother's personality	101
Senyk A.M. The use of extracurricular educational institutions for optimization of school youth's statist education	106
Sirenko A.Ye. Guidelines for preschool educators and parents on the formation of self-confidence in preschool children	112

Slavskaya Y.A. Issues of ecological and aesthetic education of youth in the second half of the 20 th – beginning of the 21 st century.....	118
Teplytska A.O. Forming students' mathematical culture as an objective point of innovations in secondary education	123
Furt D.V. High school students' polycultural competence structure elements in English studies.....	129
Chernyak E.B., Yorkina N.V. Individual adaptation of instrumentalists of different types of temperament to conditions of performing activities.....	134

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Aniskevych S.V. Improvement of professional training of physical education teachers	141
Beskorovaynaya L.V. Analysis of training future masters in tourism at higher educational institutions of Ukraine	147
Bilous O.S. Features of university students' independent work.....	153
Bodnar S.V. Issue of future economists' foreign language discourse competence development	158
Bugra A.V. Professional competence of the teacher as one of the conditions for the effectiveness of teaching individualization of independent educational activity of students.....	165
Varga L.A. Offers of Ukrainian high schools in training specialists of tourism industry.....	171
Volkova N.P. The concept of educational-scientific program designed for postgraduate scientific-and-pedagogic specialists' training in 015 «Vocational Education» major	177
Voshkolup G.Y. Conflictological competence as a constituent of professional competence of future specsalists	184
Glusman A.V., Sapozhnykov S.V. Higher schools of pedagogy in the countries of the Black Sa region: system analysis experience.....	190
Grushka V.V. The features of specialists' training in tourism industry (competency approach)	203
Davydchenko I.D. Current issues of psychological and pedagogical as well as linguistic and cultural features of forming skills in oral and written retelling in training future teachers at preschool educational institutions.....	208
Dziman H.M. Components of the future biotechnologists' ESP writing competence	214
Zabolotskyi A.Yu. The issue of the quality of distance education	221
Ivasiuk N.A., Bondarenko E.V. Scientific approaches to the investigation of professional speaking competence essence of future higher qualification specialists.....	225
Kalenyk O.O., Tsaregradska T.L. Features of multimedia presentations in teaching mathematics and physics to foreign students at preparatory departments.....	230
Kachmarchyk S.G. Formation of foreign communicative competence of future managers in foreign economic activity in research works of national and foreign scholars	235
Kozynets I.I., Zhuravel M.O. Advantages and disadvantages of brainstorming in collective discussion of problems	240
Korzh Ye.Yu. The role of competence and competency in professional interaction of future dentists: theoretical aspects.....	245
Kramarenko T.V., Rezunova O.S. The use of internet and electronic educational sources in the learning process of higher educational establishments	251
Lichman L.Yu. Genesis of foreign linguistic competence development at higher education institutions of Ukraine: methodological context	256

Maloivan M.V. The structure of individualization of self-directed educational activities of future philologists	261
Maslova A.V. The components of the content of teaching English scientific writing to master students	266
Medynska S.I., Sokolova K.V. Specifics of methodological aspects of teaching English to research and educational personnel at higher educational institutions in the perspective of innovative development of Ukraine's educational area	271
Myshak O.O. Humanization of training as the basis for forming humanistic orientation of future agrarian specialists.....	277
Miasoid G.I. English, tourism and hospitality: an interdisciplinary lesson plan	281
Netyosov S.I. The information competence of specialty «Correctional education» students from Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar	287
Oliynik I.V. Philosophical and specific principles in the context of modern educational paradigm	294
Peycheva O.O., Kelembet R.V. Creation of Success Situations at English Learning Classes at Non-Linguistic Higher Educational Establishments	299
Piddubtseva O.I. Psychological basics of forming agrarian students' professionally oriented German language competence in reading.....	304
Pitsul K.S. A model of forming readiness for professional work of future specialists of hotel and restaurant business through training	310
Romanyuk S.M. Foreign language distance learning: comparative analysis of modern platforms and on-line services	318
Sivash S.V. Specificity of organizing dialogic interaction of Ukrainian language and literature teachers in postgraduate teaching process.....	326
Sirotn O.S. The system of professional and terminological competence formation of future biotechnologists in the process of learning a foreign language.....	333
Slipchyshyn L.V. Implementation of continuous technological education in vocational educational establishments	337
Sukhin O.V., Demyanchuk B.O., Kosarev V.M. Methodological framework for assessment of the volume of teaching and learning in basic and complete higher education.....	344
Ternavska L.M., Shauerman O.A. Development of non-linguistic higher school students' technical translation skills.....	354
Udovichenko H.M. Psycho-pedagogical understanding of the terms «professional» and «professional-pedagogical competence»	359
Ustyenko Yu.S. Peculiarities of professional dentists' co-operation	365
Chernovaty L.M., Kuprienko Yu.V. The notional scheme as a basis for the development of the subject-matter and terminological components within the non-fiction translator's competence	373
Shumskyi O.L. Some aspects of organizing foreign language training on the basis of information educational environment	379

STATE-OF-THE-ART TEACHING/LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

Dmitrenko E.N. Projects as a form of organizing interpersonal barrier-free interaction between the participants of foreign language communication	385
Taranenko Y.K., Tarnopolsky O.B., Gaidar M.M., Yermolayeva T.V. Project technology as a basis for applied linguists' training.....	390

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Lebid O.V.

Some aspects of strategic management of general education institutions in Ukraine 398

ABSTRACTS 403

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «*Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*». Серія «*Педагогіка і психологія*» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактори: *Л.В. Пилипчак, М.С. Велес*

Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич*

Підписано до друку 27.02.2016. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 38,15.

Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:

49000, м. Дніпропетровськ,
вул. Січеславська Набережна, 18.
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66.
e-mail: rio@duep.edu

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».

49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378.14:004(494)

Т.А. РАДЧЕНКО,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри перекладу Дніпродзержинського державного технічного університету

ШВЕЙЦАРСЬКИЙ ДОСВІД ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕЗУЛЬТАТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ

У статті характеризується швейцарський досвід інтеграції ІКТ у навчальний процес. З'ясовано, що важливою тенденцією розвитку е-навчання у Швейцарії є дистанційна освіта, однією з найновіших та перспективних форм якої виступають масові відкриті онлайн-курси.

Ключові слова: інформатизація, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), відкрита освіта, масові відкриті онлайн-курси, досвід Швейцарії.

Актуальність. У зв'язку з прискоренням науково-технічного прогресу, потребами сучасної економіки та вимогами ринку праці побудова інформаційного суспільства, розуміння важливості та активне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різні сфери соціуму набули першочергового значення для багатьох країн світу.

Інтенсивна розбудова інформаційного суспільства відбувається і в нашій країні, що підтверджується державними документами: Законами України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», «Про Національну програму інформатизації» тощо.

Одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні є внесення змін та здійснення певних реформ з метою інтегрування в європейську спільноту, підвищення її якості за рахунок інформатизації освітньої галузі, удосконалення та активне впровадження сучасних ІКТ у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як справедливо зазначають науковці, сьогодні освіта є «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, а також економічного зміцнення держави, її авторитету і конкурентоспроможності на світовій арені, безсумнівно, інформатизація освітньої галузі, її унормування відповідно до міжнародних стандартів і вимог сучасності є завданням першочергового значення» [11].

Дослідженню різних аспектів інформатизації освіти присвячено публікації українських (В. Биков, М. Жалдак, Ю. Запорожченко, А. Литвин, А. Манако, Н. Морзе, О. Овчарук, Є. Прокоф'єв, К. Синиця, О. Спирін, І. Ставицька, В. Ткачук та ін.) та зарубіжних (Т. Лавіна, М. Магдін (M. Magdin), І. Роберт, І. Садчіков, П. Скубала (P. Skubala), Є. Смирнова-Трибульська (E. Smyrnova-Trybulska), І. Суслова, Ф. Файнер (F. Feiner), О. Чубаркова, М. Янкова (M. Janáková) та ін.) науковців. Вивчення зарубіжного досвіду використання ІКТ в освіті висвітлено у працях таких дослідників: О. Зубченко (Великобританії), М. Лещенко, І. Капустян та А. Яцишин (Швеція), І. Малицька (США), А. Марчук (Російська Федерація) та ін.

Зазначимо, що інформатизація освіти тлумачиться науковцями як «процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та оптимального використання су-

часних засобів ІКТ, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання» [10].

На переконання І. Ставицької, «нині відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання ІКТ у різних навчальних процесах. Певні труднощі використання ІКТ в освіті виникають у зв'язку з відсутністю не тільки методичної бази їх використання, а й методології розробки ІКТ для освіти, що примушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій» [9].

Актуальними видаються порівняльно-педагогічні дослідження якісних перетворень, пов'язаних із застосуванням ІКТ у системі вищої освіти зарубіжних країн. У цьому контексті особливий науково-практичний інтерес становлять багаторічні напрацювання та здобутки системи вищої освіти Швейцарії. На нашу думку, вивчення та аналіз передового швейцарського досвіду адаптації освітнього простору до вимог інформаційного полікультурного суспільства, застосування новітніх ІКТ для покращання якості освітніх послуг сприятиме модернізації навчального процесу вітчизняної вищої школи, кінцевою метою якого є підготовка якісно нових, професійно компетентних, конкурентоспроможних фахівців для світового ринку праці.

Мета нашої публікації – дослідити швейцарський досвід застосування ІКТ в освіті на прикладі реалізації масових відкритих онлайн-курсів.

Основний виклад матеріалу. Як відомо, Швейцарська Конфедерація, або Швейцарія розташована у центральній частині Західної Європи. Населення країни становить 8,24 млн осіб, у тому числі майже 24% – іноземці. Більше двох третин населення проживає у містах, найбільшими з яких є Цюрих, Женева, Базель, Берн і Лозанна. Згідно з Конституцією у країні чотири мови мають офіційний державний статус: німецька (63,5% мовців), французька (22,5%), італійська (8%) і ретороманська (0,5%); широко розповсюдженою є й англійська мова. Швейцарія є федеративною, демократичною державою. Адміністративно-територіально країна поділяється на 26 кантонів, які мають високий ступінь незалежності. Основними секторами економіки є мікротехнології, хай-тек, біотехнології та фармацевтика, банківська справа і страхування, туризм та міжнародні організації [14, с. 4–5].

Уряд Швейцарської Конфедерації сприяє розвитку інформаційного суспільства в країні, вважаючи ІКТ одним з ключових факторів соціальної, економічної та політичної діяльності. Керівництво країни встановило дві основні цілі, що знайшли своє відображення у «Стратегії Федеральної Ради для інформаційного суспільства в Швейцарії» (*Strategy of the Federal Council for an Information Society in Switzerland*), яка була розроблена ще у 1998 р. та переглянута у 2006 р. [13]. У документі наголошено, що, по-перше, економіка країни стане інноваційною і конкурентоспроможною на міжнародному рівні за рахунок використання ІКТ; по-друге, ІКТ будуть використовуватися в інтересах усіх, що зробить Швейцарію привабливим середовищем для проживання. Напрямами реалізації стратегії є: інфраструктура; економіка; освіта, наука та інновації; здоров'я та система охорони здоров'я; безпека і довіра; е-демократія і е-уряд; культура; енерго- та ресурсозбереження. Головною метою напрямку «Освіта, наука та інновації», складові якого впливають на постійний розвиток інформаційного суспільства та його економічну ефективність, є: виховання нового покоління фахівців у сфері ІКТ шляхом цілеспрямованого навчання і професійного розвитку; сприяння розвитку ІКТ-навичок кожної людини; запевнення у тому, що Швейцарія продовжує залишатися світовим лідером в галузі досліджень та інновацій. Зазначене, на нашу думку, є запорукою конкурентоспроможності країни на світовому рівні.

Підтвердженням правильного шляху країни щодо розбудови інформаційного суспільства є авторитетні міжнародні оцінки та статистичні дослідження, згідно з якими Швейцарія швидко освоює новітні технології та утримує лідерські позиції у світі щодо застосування ІКТ у різних сферах суспільного життя. Відповідно до даних звіту «Про глобальні інформаційні технології» (*The Global Information Technology Report*), який щорічно готує Всесвітній економічний форум, станом на 2015 рік у рейтингу за індексом мережної готовності (*The Networked Readiness Index – NRI*, який є ключовим комплексним показником розвитку ІКТ) Швейцарія знаходиться в авангарді, займаючи 6-ту позицію (із значенням індексу *NRI* – 5,7) серед 143 країн світу. Для порівняння, зазначений рейтинг очолює Сінгапур

(*NRI* – 6,0); Німеччина, Австрія та Італія – країни, з якими межує Швейцарія – посідають 13-ту (*NRI* – 5,5), 20-ту (*NRI* – 5,4) та 55-ту (*NRI* – 4,3) позиції відповідно. (Україна – 71-ше місце, з *NRI* – 4,0) [15, с. 8].

Швейцарська вища освіта є високоякісною та визнається на міжнародному рівні. Активно функціонуючи на ринку освітніх послуг, швейцарські університети займають провідні позиції у найавторитетніших рейтингах університетів світу. Станом на 2016 р. основу сучасної системи вищої освіти Швейцарії становлять 12 докторських/дослідних університетів (10 кантональних університетів та 2 федеральні політехнічні школи), 8 університетів прикладних наук і мистецтв (у тому числі один приватний, визнаний державою освітній заклад), 20 педагогічних університетів (14 незалежних закладів, 2 інтегрованих в університети прикладних наук, 2 інтегрованих в кантональні університети, 2 асоційованих заклади), а також кілька інших вищих навчальних закладів, що фінансуються державою. Протягом осіннього семестру 2014/2015 навчального року у зазначених освітніх закладах здобували освіти понад 233000 студентів, 25% з яких – іноземці [15, с. 6].

Впровадження сучасних технологій організації навчального процесу з метою підвищення якості навчання є пріоритетним завданням швейцарських університетів. Дослідженню особливостей розвитку та становлення електронного навчання у Швейцарії зокрема, вивченню досвіду державних програм підтримки проектів електронного навчання, характеристик різних концепцій електронного навчання у вищих навчальних закладах Швейцарії присвячено наукову розвідку вітчизняної дослідниці І. Секрет. Підкреслюється, що «злиття ініціатив від вищих навчальних закладів та держави щодо впровадження електронного навчання у вищій освіті Швейцарії виявилось досить результативним у досягненні поставлених цілей та задач» [8].

Науковець з університету Женеви Бернард Леврат (*Bernard Levrat*) зазначає, що Швейцарія розвинула інфраструктуру ІКТ високого рівня почав з того, що у 1987 р. усі вищі навчальні заклади було приєднано до високошвидкісної мережі SWITCH. Новаторська на той час діяльність федеральних політехнічних шкіл та деяких університетів призвела до появи низки проектів всередині університетів та між ними [12]. Так, завдяки спільним зусиллям федеральних політехнічних шкіл Лозанни та Цюриха у 1996 р. з'явився проект TELEPOLY (використання передових технологій для передачі «живих» лекцій з високою якістю звуку і відео та функції «спільного доступу до екрану»). У цьому ж р. було створено Мережу освітніх технологій (*Network for Educational Technology*) – центр федеральної політехнічної школи Цюриха для поширення нових технологій навчання, надання інформації, консультацій та підтримки викладачам; до європейського проекту ARIADNE (<http://www.ariadne-eu.org>) були залучені федеральна політехнічна школа та університет Лозанни; Центр нових технологій та навчання *Centre NTE (New Technologies and Teaching)* було створено в університеті Фрібура з метою допомоги викладачам у розробці навчальних матеріалів, які б сприяли автономії студентів та їх активній участі у навчанні. У 1997 р. стартував проєкт CLASSROOM 2000 (забезпечення структурних, технологічних та дидактичних основ для впровадження нових технологій навчання у вигляді модульних курсів для інженерів і техніків). В університеті Женеви у 1989 р. з'явився дослідний та навчальний підрозділ TECFA, пов'язаний з галуззю освітніх технологій (дослідження, пов'язані з пізнавальними проблемами в технології навчання; колаборативним навчанням з комп'ютерною підтримкою; віртуальними середовищами навчання; інформаційними системами у сфері освіти; дистанційним навчанням тощо). Отже, Швейцарія є одним із ініціаторів модернізації вищої освіти, зробивши перші кроки щодо її інформатизації ще у 80-х роках минулого сторіччя.

Вплив глобалізаційних і техногенних процесів на освітні практики зумовив виокремлення поняття «відкрита освіта». Автором концепції і моделі відкритої освіти є академік В. Биков. Відкритість освіти вчений визначає як забезпечення на основі інформатизації освітнього простору свободи, доступності вибору викладачів і студентів, гнучкості й екстериторіальності навчання [2, с. 48]. Людина, незалежно від соціально-економічного рівня, національних і гендерних ознак, стану здоров'я і власного місцеперебування, маючи доступ до мережі Інтернет, може долучатися до цінностей світової культури та освітніх ресурсів, тому процес її освіти може тривати упродовж всього життя.

Науковці акцентують увагу на тому, що «саме відкрита освіта спроможна розширити освітні можливості людини і створити якісно новий рівень відкритості і єдності системи навчання на всіх рівнях, а саме, у всіх типах і різновидах внутрішніх і зовнішніх комунікацій. До зовнішніх комунікацій належать зв'язок між суспільством і державою та системою освіти в цілому і конкретними освітніми установами, а до внутрішніх комунікацій відносять зв'язок між вчителем і учнем; учнем і учнем; вчителем і учнем; адміністрацією навчального закладу і вчителем та учнем» [7, с. 10].

У контексті нашого дослідження звернемо увагу на досвід Швейцарії щодо поширення можливостей відкритої освіти на основі застосування ІКТ. Важливою тенденцією розвитку е-навчання у Швейцарії є дистанційна освіта, однією з найновіших та перспективних форм якої виступають масові відкриті онлайн-курси (*Massive Open Online Courses*, далі – *МООС*).

Сутність і структура масових відкритих дистанційних (онлайн) курсів, а також особливості їх проведення проаналізовані дослідником К. Бугайчуком. Науковець у роботі [5] тлумачить чотири компоненти терміна, які становлять загальну назву курсу – *МООС*: *масовий* (для проведення курсів потрібна велика кількість учасників); *відкритий* (курс є безкоштовним, будь-яка людина і в будь-який момент може приєднатися до нього); *онлайн* (матеріали курсу і результати спільної роботи знаходяться в Інтернеті у відкритому доступі для всіх учасників); *курс* (має назву, структуру, правила роботи і цілі, які згодом можуть трансформуватися для кожного учасника).

В. Кухаренко вказує на те, що основними особливостями *МООС* є відкритість, самоконтроль (відсутність контролю) та співпраця [6, с. 231].

До принципів побудови (організації) *МООС*, за К. Бугайчуком, належать: 1) велика кількість учасників; 2) курси є безкоштовними; 3) завжди відкрита реєстрація незалежно від часу початку курсу до завершення; 4) використання сервісів Web 2.0 або безкоштовних програмних продуктів (програми з відкритим кодом); 5) широке використання соціальних мереж; 6) найбільша активність учасників курсу за межами основного сайту, на інших вузлах мережі (в особистих блогах, інших веб-сайтах, соціальних мережах, відеохостингах); 7) тижневе планування роботи та формування бюлетеня роботи за тиждень; 8) володіння навичками роботи в соціальних мережах і досвід використання сервісів Web 2.0; 9) виникнення внутрішніх спільнот, робота яких відповідає загальним принципам відкритих курсів, у ході реалізації курсу; 10) поширення й доповнення інформації учасниками *МООС* завдяки її знаходженню у мережі Інтернет після закінчення курсу [5].

Вітчизняний науковець В. Артеменко схиляється до думки, що до основних способів взаємодії між учасниками *МООС* належить створення та обмін «артефактами розуміння», розуміючи під артефактами «ресурси, що створюються учасниками курсу: пости в блогах, вікі-сторінки, діаграми, ментальні карти, конспекти, підкасти, відео та ін. ». Дослідник наголошує, що це фактично є мережею, яку учасник курсу «побудував у своїй свідомості і представив на суд інших учасників відкритого онлайн курсу» [1, с. 376].

Науковці з федеральної політехнічної школи Лозанни – ректор Патрік Ебішер (*Patrick Aebischer*) та професор інформатики Карл Аберер (*Karl Aberer*) – вважають, що найближчим часом *МООС* стануть «основною якісних змін у галузі навчання та викладання» [4].

З метою розвитку технологій і методів *МООС* Федеральна політехнічна школа (ФПШ) Лозанни у 2013 р. відкрила «Центр цифрового навчання ФПШ Лозанни» (*EPFL Center for Digital Education*), головними місіями якого є створення онлайн-курсів для ФПШ Лозанни та її партнерів, керування освітніми програмами, які базуються на онлайн-курсах, та проведення науково-дослідної діяльності з використання цифрових технологій в освіті й професійній підготовці.

Незважаючи на появу великої кількості онлайн-платформ для *МООС*, які пропонують відкриті курси від провідних університетів і організацій світу, найбільш популярними платформами є *Coursera*, *EdX*, *Udacity*, набирають оберти платформи *Khan Academy*, *Canvas Network*, *Udemy* та ін.

Розглянемо особливості проекту в сфері масової онлайн-освіти Coursera. Чотирма ключовими концепціями платформи, як зазначено на їх офіційному сайті (<https://www.coursera.org>), є: ефективність дистанційної освіти (відіграє важливу роль в безперервній освіті); поетапне оволодіння предметом (допомога студентам повністю зрозуміти мате-

ріал, перш ніж перейти до освоєння нового матеріалу); взаємооцінювання (використання технології взаємооцінювання робіт) та змішане навчання (розширення можливостей навчання студентів очної форми) [16].

Партнерами Coursera є провідні вищі навчальні заклади з 28 країн світу, а також інші організації (*non-university partners*) – Світовий банк (*World Bank*), Національне географічне товариство США (*National Geographic Society*), Довірчий освітній фонд Британської співдружності націй (*Commonwealth Education Trust*) та ін. Курси охоплюють різноманітні освітні категорії: гуманітарні науки, бізнес і менеджмент, суспільні науки тощо. Переважна більшість курсів пропонується англійською мовою, проте можна обрати курси й іншими мовами навчання: іспанською, китайською, португальською, французькою та ін. Станом на квітень 2016 р. на платформі Coursera було запропоновано 1865 курсів від 143 партнерів [16].

Партнерами онлайн-платформи Coursera є чотири швейцарські вищі навчальні заклади – університети Цюриха, Женеви, Лозанни, а також федеральна політехнічна школа Лозанни. Наголосимо, що система вищої освіти Швейцарії є полікультурним явищем завдяки етнічній, мовній та культурній різноманітності країни. Мова викладання в університетах залежить від розташування закладу на території країни. Таким чином, на практиці реалізується полікультурний підхід до надання освітніх послуг. Станом на квітень 2016 р. університет Цюриха пропонував 6 онлайн-курсів (2 німецькою та 4 англійською мовами), університет Женеви – 25 курсів з субтитрами французькою та англійською мовами (до деяких додавалися ще субтитри італійською та іспанською), університет Лозанни – 4 курси англійською та французькою мовами. Найбільшу кількість курсів (34) пропонувала ФПШ Лозанни, яка виступає ініціатором даної освітньої інновації в країні. Зазначимо, що кількість курсів постійно варіюється, проте спостерігається стійка тенденція до їх збільшення. Курси відповідають потребам сучасного ринку праці та є практично корисними для майбутніх фахівців.

Деталізуємо особливості одного з онлайн-курсів під назвою «Легенди та Космос: Уявлення про космос за часів вікінгів і в середньовічній Скандинавії», запропонованого університетом Цюриха (<https://www.coursera.org/course/sagaspace>). Термін курсу – 8 тижнів, 3-5 годин на тиждень, мова навчання – англійська. Викладачі курсу – Сандра Шнеєбергер (*Sandra Schneeberger*), докторант названого університету, та Юрг Глаузер (*Jürg Glauser*), професор, – підготували проморолик, в якому надається головна інформація про курс.

Особливостями курсу є:

1. Курс має навчальний план (тематичне щотижневе планування).
2. Запрошуються усі бажачі; попередня підготовка не потрібна.
3. Формат: курс складається з відеолекцій тривалістю 10 хвилин. Допоміжні матеріали: тексти, малюнки, карти. Тема кожного тижня передбачає інтегроване опитування без підготовки (*quiz questions*), а також індивідуальні домашні завдання (*standalone homework*), які не є частиною відеолекцій, та, зрештою, будуть покладені в основу остаточного оцінювання.
4. Усі необхідні ресурси надаються протягом курсу.
5. До курсу також запрошуються фахівці із зазначеної теми, щоб інші слухачі мали змогу одержати користь від їхніх знань.
6. Після закінчення курсу та позитивного оцінювання знань слухачі отримують свідоцтво, що в майбутньому буде важливим для роботодавців та підвищить рівень конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Таким чином, швейцарські вищі навчальні заклади вдало поєднують традиційні та найновіші й перспективні форми, широко використовуючи можливості ІКТ при організації навчального процесу.

Зазначимо, що восени 2014 р. в Україні стартував проект «Prometheus», який запропонував курси від викладачів провідних вітчизняних вишів: Київського національного університету Шевченка, Київського політехнічного інституту та Києво-Могилянської академії. Підкреслюється, що «Prometheus» «не лише самостійно створює та розміщує масові відкриті онлайн-курси на власному сайті, але й надає безкоштовну можливість університетам, провідним викладачам та компаніям-лідерам в своїй галузі публікувати й розповсюджувати курси на цій платформі. Мета проекту – не просто окремі курси, а взаємопов'язані цикли курсів з найактуальніших для країни тем (бізнес, ІТ, іноземні мови, право, історія тощо)» [3].

Висновки. Осмислюючи зазначене в контексті нашого дослідження можемо підсумувати:

1. Швейцарія характеризується високим рівнем використання ІКТ у всіх сферах людської діяльності, чому приділяється особлива увага на державному рівні.

2. Маючи одну з найбільш розвинених систем освіти у світі, Швейцарія бере активну участь у загальноєвропейському процесі модернізації освіти стосовно її інформатизації (країна є ініціатором реформування освіти).

3. Поширення можливостей відкритої освіти на основі застосування ІКТ стало можливим завдяки потужному ІКТ простору.

4. Використання новітніх технологій у швейцарських вищих навчальних закладах має системний характер. Альтернативою до традиційної освіти та однією з прогресивних форм дистанційної освіти в країні є масові відкриті онлайн-курси, які сприяють підвищенню самостійності студентів, набуттю ними нових знань, умінь і навичок. Перелік курсів постійно розширюється.

5. В Україні відбувається поступовий розвиток дистанційної освіти; масові онлайн-курси починають реалізовуватися окремими науковцями. Державна політика щодо ІКТ в освіті має сприяти розвитку навичок і знань викладачів про потенціал ІКТ та нові способи їх застосування.

Перспективою **подальших досліджень** вважаємо аналіз стану впровадження стандартів інформаційної грамотності в системі вищої освіти Швейцарії з метою порівняння та їх можливої імплементації в систему вітчизняної освіти.

Список використаних джерел

1. Артеменко В.Б. МООС и мониторинг качества жизни населения регионов Украины [Електронний ресурс] / В.Б. Артеменко // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – № 1. – С. 374–384. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/moos-i-monitoring-kachestva-zhizni-naseleniya-regionov-ukrainy>

2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / Валерій Юхимович Биков. – К.: Атіка, 2008. – 648 с.

3. В Україні стартував проект масових онлайн-курсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/43292/>

4. Бредли С. Швейцарские вузы на дистанционной волне / Саймон Бредли [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.swissinfo.ch/rus/образование-для-всех-_швейцарские-вузы-на-дистанционной-волне/34909226

5. Бугайчук К.Л. Масовий відкритий дистанційний курс: поняття, особливості проведення та перспективи використання в навчальному процесі системи МВС [Електронний ресурс] / К.Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 6 (26). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/551/452>

6. Кухаренко В. Масові відкриті дистанційні курси у світовому просторі [Електронний ресурс] / В. Кухаренко // Українознавство. – 2011. – № 4. – С. 231–235. – Режим доступу: <http://archive.nddiuvi.org.ua/text.html?id=2555&number=82&category=55&skip=50>

7. Лещенко М.П. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених [Електронний ресурс] / М.П. Лещенко, А.В. Яцишин // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 39. – № 1). – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ITZN_2014_39_1_3.pdf

8. Секрет І.В. Особливості електронного навчання у Швейцарії [Електронний ресурс] / І.В. Секрет. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/29_Sekret.pdf

9. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті [Електронний ресурс] / І.В. Ставицька. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

10. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. Роберт, Т. Лавина. – М.: ИИО РАО, 2006. – 88 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/ft/005453/mto002.pdf>

11. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання засобів ІКТ [Електронний ресурс] / М.П. Шишкіна, О.М. Спірін, Ю.Г. Запо-

рожченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1 (27). – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf

12. Levrat B. Survey of ICT in Swiss Higher Education [Electronic resource] / Bernard Levrat. – Available at: <http://cui.unige.ch/~levrat/>

13. Strategy of the Federal Council for an Information Society in Switzerland [Electronic resource]. – Available at: <http://portfolio-bund.force.com/welcome?lang=en>

14. Studying in Switzerland, 2016 [Electronic resource] / ed.: Tiziana Tafani, Marie-Josée Galliker, Nicola Jucker, Aude Pacton. – Swissuniversities, Bern. – 2016. – 60 p. – Available at: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/EN/Studying_in_Switzerland.pdf

15. World Economic Forum. The Global Information Technology Report 2015 [Electronic resource]. – Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_IT_Report_2015.pdf

16. Coursera.org [Electronic resource]. – Available at: <https://www.coursera.org/about/>

References

1. Artemenko, V. B. (2014). *MOOS i monitorinh kachestva zhizni naseleniia rehionov Ukraini* [MOOS and life quality monitoring in Ukrainian regions]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* [Educational Technologies & Society], Vol. 17, № 1, p. 374–384. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/moos-i-monitoring-kachestva-zhizni-naseleniya-regionov-ukrainy> (in Russian).

2. Bykov, V. Yu. (2008). *Modeli orhanizaciinykh sistem vidkrytoi osvity* [Models of the open education organizational systems]. Kyiv: Atika, 648 p. (in Ukrainian).

3. *V Ukraini startuvav proekt masovykh onlain-kursiv* [The project of massive online courses started in Ukraine]. Retrieved from <http://osvita.ua/vnz/43292/> (in Ukrainian).

4. Bradley, S. (2013). *Shveitsarskie vuzy na distantsionnoi volne* [Swiss universities in the forefront of distance learning]. Retrieved from <http://www.swissinfo.ch/rus/образование-для-всех-швейцарские-вузы-на-дистанционной-волне/34909226> (in Russian).

5. Buhaichuk, K. L. (2011). *Masovyi vidkryti dystantsiinyi kurs: poniattia, osoblyvosti provedennia ta perspektyvy vykorystannia v navchalnomu protsesi systemy MVS* [Mass open online courses: concepts, features and prospects of use in the educational process of MIA]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technologies and learning tools], № 6 (26). Retrieved from <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/551/452> (in Ukrainian).

6. Kukhareno, V. (2011). *Masovi vidkryti dystantsiini kursy u svitovomu prostori* [Massive open on-line courses]. *Ukrainoznavstvo* [Ukraine: Country Studies], № 4. p. 231–235. Retrieved from <http://archive.nndiuv.org.ua/text.html?id=2555&number=82&category=55&skip=50> (in Ukrainian).

7. Leshchenko, M. P. & Yatsyshyn, A. V. (2014). *Vidkryta osvita u katehorialnomu poli vitchyzniansh i zarubizhnykh uchenykh* [Category of “open education” in the works of native and foreign scientists]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia* [Information technologies and learning tools], Vol. 39, № 1. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ITZN_2014_39_1_3.pdf (in Ukrainian).

8. Sekret, I. V. (2009). *Osoblyvosti elektronnoho navchannia u Shveitsarii* [Features of e-learning in Switzerland]. Retrieved from http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/29_Sekret.pdf (in Ukrainian).

9. Stavytska, I. V. (2012). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v osviti* [ICT in education]. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103> (in Ukrainian).

10. Robert, I. & Lavina, T. (2006). *Tolkovy slovar terminov poniatiinoho apparata informatizatsii obrazovaniia* [Dictionary of terms of informatization of education definitions]. Moscow: IIE RAO. Retrieved from <http://www.ict.edu.ru/ft/005453/mto002.pdf> (in Russian).

11. Shyshkina, M. P., Spirin, O. M. & Zaporozhchenko, Ju. H. (2012). *Problemy informatyzatsii osvity Ukrainy v konteksti rozvytku doslidzhen otsiniuvannia zasobiv IKT* [Problems of informatization of education in Ukraine in the context of development of research of IKT-

based tools quality estimation]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools], № 1 (27). Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf (in Ukrainian).

12. Levrat, B. Survey of ICT in Swiss Higher Education [online]. Retrieved from <http://cui.unige.ch/~levrat/> (in English).

13. Strategy of the Federal Council for an Information Society in Switzerland [online]. Retrieved from <http://portfolio-bund.force.com/welcome?lang=en> (in English).

14. Studying in Switzerland, 2016 [online] / ed.: Tiziana Tafani, Marie-Josée Galliker, Nicola Jucker, Aude Pacton. – Swissuniversities, Bern. – 2016. – 60 p. – Retrieved from https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/EN/Studying_in_Switzerland.pdf (in English).

15. World Economic Forum. The Global Information Technology Report 2015 [online]. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_IT_Report_2015.pdf (in English).

16. Coursera.org. Retrieved from <https://www.coursera.org/about/> (in Russian).

В статье характеризуется швейцарский опыт интеграции ИКТ в учебный процесс. Выяснено, что важной тенденцией развития электронного обучения в Швейцарии является дистанционное образование, одной из самых новых и перспективных форм которой выступают массовые открытые онлайн-курсы.

Ключевые слова: информатизация, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), открытое образование, массовые открытые онлайн-курсы, опыт Швейцарии.

The Swiss approach to the integration of ICT in the educational process, implementation and use of electronic educational resources are reflected in the paper. It is determined that distance education is an important trend in the development of e-learning in Switzerland, the newest and promising form of which is Massive Open Online Courses.

Key words: informatization, information and communication technologies (ICT), open education, Massive Open Online Courses, Swiss approach.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.13 (497.2)

М.В. ЧЕХОВСЬКА,
*аспірант кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА РЕСПУБЛІЦІ БОЛГАРІЯ

У статті розглядається сучасний стан підготовки професійних педагогічних кадрів Республіки Болгарія. Проаналізовано етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Болгарія. Охарактеризовано сучасний стан та перспективи розвитку професорсько-викладацького складу педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, педагогічні кадри, Республіка Болгарія, педагогічна кваліфікація.

Постановка проблеми. Для вирішення сучасних проблем вищої педагогічної освіти України конче необхідним є вивчення, аналіз та узагальнення досвіду країн Євросоюзу, що є актуальним завданням нашої країни в контексті її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. Аналіз набутого досвіду країн-членів ЄС дозволяє Україні уникнути помилок, викликаних одностороннім й поспішним запозиченням зарубіжних систем підготовки освітян. Отже, вдосконалення існуючої системи підготовки висококваліфікованих фахівців в Україні потребує аналізу світового досвіду, і зокрема Республіки Болгарія.

Порівняльно-педагогічні дослідження, спрямовані на аналіз та інтерпретацію історичних традицій, сучасного стану, напрямів становлення та розвитку різних систем підготовки фахівців педагогічного профілю, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою використання міжнародного досвіду у вітчизняному освітньому просторі займають особливе місце у розумінні сутності системних особливостей розвитку вищої педагогічної освіти у Республіці Болгарія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з теми. Теорія та практика зарубіжного освітнього процесу служила предметом наукового пошуку провідних українських науковців: Н. Абашкіної, Т. Барського, О. Глузмана, С. Головка, Т. Десятова, Г. Єгорова, А. Каплун, Ю. Кіщенко, К. Корсака, О. Кузнецової, А. Лігоцького, О. Огієнко, Л. Пуховської, С. Сапожникова, А. Сбруєвої, І. Шемпрух. Розвиток професійної освіти Болгарії в контексті європейської інтеграції і глобалізаційних процесів розглядали М. Антова, І. Вільш, Л. Дімітров, Я. Мерджанова, Г. Мілянкова, Л. Пуховська, П. Радєв, К. Чарнецькі. Також досліджуються питання історії і філософії вищої педагогічної освіти (С. Гончаренко, Н. Ладижець, І. Зязюн, В. Луговий, В. Майборода, Ф. Паначін, Н. Ничкало, З. Равкін, В. Шадріков, Ш. Чанбарісов, І. Яковлев, М. Ярмаченко).

Формулювання цілей статті. Метою статті є порівняльний аналіз основних історичних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Болгарія. Згідно з метою було поставлено таке завдання: охарактеризувати та проаналізувати історичні особливості кожного етапу розвитку системи підготовки педагогічних кадрів України та Республіки Болгарія.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичний розвиток Республіки Болгарія вагомо відобразився на становленні першого етапу розвитку вищої педагогічної освіти дер-

жави. Після проголошення Болгарії незалежним царством у 1908 р., першої та другої Балканських воєн (1912–1913 рр.), першої світової війни (1914–1918), формування профашистського уряду в 1923 р. та входу радянської армії на територію Болгарії у 1944 р., країна зіштовхнулася не лише з політичними, але й соціальними та економічними потрясіннями. Незважаючи на постійні зміни політичних режимів, форми управління країною, зовнішні та внутрішні орієнтири розвитку, вища освіта Республіки Болгарія дотримувалася своїх національних особливостей, які ґрунтувалися на власних традиціях і досвіді.

Вважаємо, що зародження вищої школи України розпочалося ще у 1576 р., який ознаменувався заснуванням Острозької академії в місті Острозі князем К. Острозьким, що на 312 років раніше ніж у Республіці Болгарія (1888р.). У 1632 р. розпочався I етап розвитку вищої освіти України, у місті Києві шляхом об'єднання Київської Братської та Лаврської шкіл було створено Києво-Могилянську колегію, а вже у 1701 р. колегія одержала титул та права академії. Київська академія значно вплинула на організацію, зміст та методи навчання у багатьох навчальних закладах, а саме, у Чернігівському (1700 р.), Харківському (1721 р.) і Переяславському (1738 р.) колегіумах, які були засновані на зразок Києво-Могилянської колегії. Завдяки боротьбі прогресивної громадськості та соціально-економічним потребам у XIX ст. відбувся значний розвиток української вищої школи, центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів, лікарів та юристів стали Харків та Київ [1, с. 154].

Визначну роль у розвитку української освіти в західноукраїнських землях відіграв Львівський університет (1661 р.). У договорі 1658 р. було домовлено про відкриття двох вищих шкіл-академій та університету. 20 січня 1661 р. король Ян Казимир підписав диплом, який давав Львівській єзуїтській колегії статус і титул «університету» з правом викладання всіх сучасних університетських дисциплін та присвоєння наукових ступенів. Особливе значення мало відкриття при університеті в 1787 р. українського інституту, мета якого – готувати, у першу чергу, учителів для реальних і класичних гімназій, де навчалися українські діти. Незважаючи на те, що програма інституту була обмежена, викладання українською мовою мало прогресивне значення [2, с. 5].

У 1809 р. було засновано Київську гімназію, яку згодом було віднесено до вищих навчальних закладів. У 1805 р. було відкрито Харківський університет. У першій половині XIX ст. виникли привілейовані навчальні заклади, які поєднували курс середніх та вищих шкіл [3, с. 39].

У 60–70-х роках XIX ст. поступово формувалася система підготовки вчителів, зокрема для початкових шкіл. Наприкінці 70-х років було створено трирічні вчительські семінарії, які будували свою роботу на базі двокласних училищ. Учителів для повітових училищ, церковно-парафіяльних шкіл, вищих початкових та міських училищ готували вчительські інститути. Перший учительський інститут було створено в Глухові (1874 р.). До 1914 р. в Україні нараховувалось 26 учительських семінарій та 6 учительських інститутів [4, с. 89].

Слід зазначити, що передовими освітянами України, що здійснили вагомий внесок у розвиток педагогічної думки та просвіти в другій половині XIX – початку XX ст. – Х. Алчевська, Б. Гринченко, О. Духнович, С. Ковалів, М. Левицький, Т. Лубенець та ін.

Подальший розвиток вищої освіти в Україні обумовили такі чинники, як розвиток капіталізму та боротьба прогресивної громадськості. Центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів для середніх шкіл, лікарів, юристів були Харківський, Київський і Новоросійський (в Одесі) університети, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875 р.), на західноукраїнських землях – Львівський та Чернівецький університети. Кількість студентів в університетах на початку XX ст. збільшилася в середньому більш ніж удвічі. Це були, як правило, діти міської та сільської буржуазії. Для вихідців з робітничого класу, середнього та бідного селянства доступ до вишів, як і до того, залишався практично неможливим [2, с. 5].

Революція 1917 р. гостро поставила питання щодо створення нової вищої школи з сучасними педагогічними кадрами. Незалежна Україна робила перші кроки в організації підготовки національних освітян, розпочалося становлення системи української вищої освіти. У 1918 р. університети Святого Володимира в Києві, Харківський і Новоросійський (Одеський) стали державними університетами України. У Сімферополі в 1918 р. починаються заняття в Таврійській філії Київського університету, а через півроку за підтримки і допомоги Київського університету було урочисто відкрито Таврійський університет [3, с. 39]. Так на

початку 1938–1939 навчального року в УРСР було нараховано 129 вищих навчальних закладів [5, 88 с].

На початку демократичних перетворень у Болгарії значна увага приділялась гербаріанству, в цей час вчені даної країни відстоювали демократичні ідеї та принципи навчання. Проглядалися ідеї національного характеру освіти, робилися спроби скласти перші навчальні плани і програми для підготовки педагогів. Звичайно, значним був вплив російських педагогічних ідей, оскільки Болгарія певною мірою залежала від Росії, а у соціалістичний період – від радянських педагогічних ідей. Створення системи освіти на основі капіталістичної концепції розпочалося з 80-х років XIX ст.

Значним посиленням освітньо-реформаторського руху в країнах Європи характеризувалася міжвоєнна доба. Не стала винятком і Республіка Болгарія, яка у 1919 – 1932 рр. здійснила певні освітні реформи, що охопили й фахові школи. В країні приймалися нормативні документи (Закон «Про торгову і промислову освіту») щодо вдосконалення і розвитку систем фахової підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства: до цього спонукали зміни у європейській торгівлі, промисловості й сільському господарстві.

В цей час в Болгарії розпочинає свій розвиток порівняльна педагогіка. В період з 1919 по 1944 рр. в Болгарії відбувається перехід до наукової обробки педагогічних досліджень. Найбільш значущими для становлення педагогіки як університетської дисципліни в Болгарії на той час стали такі освітяни, як Генчо Пирьов, Христо Негенцов та Димитър Кацаров. Саме Кацаров один з перших освітян, що розвивав ідеї з реформування системи освіти у Болгарії. Вчений стверджував, що «педагогіка повинна бути заснована на експериментальних дослідженнях».

Педагогічна спільнота Болгарії намагалася використовувати все цінне, що було напрацьовано у різні історичні періоди. Більшість викладачів вищої школи накопичували власний методичний досвід, а також користувалися окремими загальними методиками з виробничого навчання інших країн, переважно Росії, Франції, Німеччини, Данії тощо.

Унаслідок об'єднання вищих навчальних закладів з 1950 по 1960 рр. їх кількість в Україні скоротилася з 160 до 135 при одночасному збільшенні кількості студентів більш ніж удвічі: з 201,5 тис. до 417,7 тис. Здійснювалося наближення вищих навчальних закладів України до сфери виробництва. Відкривалися нові навчальні заклади на периферії [6, 117 с.].

У 1984 р. в Україні функціонувало вже 146 вищих навчальних закладів, у тому числі університетів – 9, технічних ВНЗ – 50, сільськогосподарських – 17, з економіки та права – 10, педінститутів – 30, медичних – 15, з фізкультури та спорту – 3, культури і мистецтва – 12 [1, с. 84].

В Болгарії на цей час функціонувало 37 вищих навчальних заклади, у тому числі університетів – 25, академій – 8, училища – 4 [7].

Після оголошення незалежності України у 1991 р. суверенна держава почала розробляти власну політику в системі вищої освіти, що була спрямована на відродження національного характеру вищої освіти, відповідність сучасним світовим вимогам, докорінне відновлення методів, форм і змісту навчання, збільшення інтелектуального потенціалу України.

На сьогодні в Україні функціонує 457 вищих навчальних закладів (інститути, університети, академії) [6], з них 77 здійснюють підготовку педагогічних кадрів [6].

У Республіці Болгарія сьогодні функціонує 51 вищий навчальний заклад (інститути, університети, академії) [7], з них 13 здійснюють підготовку педагогічних кадрів [7].

Порівнюючи таку кількість університетів України, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та фахівців з педагогічного менеджменту, з кількістю педагогічних університетів Республіки Болгарія, можна стверджувати, що заходи Міністерства освіти і науки України, що заплановані на 2016-2020 рр., щодо скорочення кількості вищих навчальних закладів є виправданими, незважаючи на велику різницю щодо демографічного становища країн, територіальні та економічні особливості.

Організація навчання студентів педагогічних спеціальностей, їх зарахування до університету та присвоєння їм педагогічної кваліфікації по завершенню навчання, регулюється Законом про вищу освіту Республіки Болгарія. Після закінчення студентами професійного педагогічного навчання та присвоєння їм професійної кваліфікації “викладач”, що засвідчує

право обіймати посаду викладача, професійний розвиток і безперервне навчання здійснюється в ході їх професійної діяльності. Розвиток професійних компетенцій педагогічних кадрів здійснюється через постійне навчання, мета якого полягає в наступному:

- здобувати нові фундаментальні знання та навички в конкретних областях навчання;
- змінювати існуючі або вводити нові державні освітні стандарти;
- збільшувати методичну підготовку і використання інновацій у навчанні.

Здобути професійну кваліфікацію «викладач» сьогодні в Республіці Болгарія можливо у різноманітних закладах вищої освіти, а саме: 40 педагогічних факультетів, 2 філії педагогічних університетів, 2 педагогічні коледжі, Центр безперервної освіти, центр підготовки кадрів та відділ кваліфікації. Загальна кількість студентів педагогічних спеціальностей складає 12245 осіб на 2013–2014 навчальний рік. Структура університетів, які здійснюють навчання за педагогічними спеціальностями також різна: факультети, кафедри, центри безперервної освіти, центри післядипломної освіти, департаменти та підрозділи щодо професійної педагогічної підготовки [4, с. 5].

Міністерство освіти та науки Республіки Болгарія розробило проект «Розвиток рейтингової системи для вищих навчальних закладів в Республіці Болгарії», що ним фінансується та здійснює розробку рейтингової системи для вищих навчальних закладів Болгарії. Оновлене видання системи містить інформацію про 51 акредитований університет у Республіці Болгарія, що пропонують навчання на спеціальностях, розподілених у 52 професійних областях. За результатами аналізу даного проекту було встановлено, що працевлаштування випускників спеціальності «Педагогіка» за останні 5 років у відсотковому вигляді виглядає таким чином: 55,22% випускників працюють за спеціальністю, 6,48% випускників – торговці, 4,23% – економічні та адміністративні працівники, 34,06% – працівники інших сфер [2].

Високого рівня педагогічної майстерності освітян Республіки Болгарія виявилось недостатньо, щоб адекватно реагувати на вимоги та виклики сучасності. Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку щодо якості освіти показують, що зміни безперервного професійного навчання педагогічних кадрів є вкрай необхідними. Участь педагогічних кадрів і, зокрема вчителів, у професійно-технічних навчальних курсах на сьогодні є не достатньо активною.

Існуючі нормативні акти щодо підготовки і підвищення кваліфікації викладацького складу не регулюють специфічні проблеми, що виникають через відсутність певних стандартів для початкового навчання та підвищення кваліфікації, контролю якості праці та контролю професійної підготовки для продовження навчання.

Практика розв'язання проблем підготовки освітян Болгарії має бути врахованою у процесі реформування системи вищої педагогічної освіти України у контексті її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. На наш погляд, питання професійної підготовки освітян Республіки Болгарія потребує подальшого комплексного наукового дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз особливостей історичних етапів професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні та Республіці Болгарія, дозволяє стверджувати, що країни мають ряд специфічних проблем, досвід вирішення яких може бути корисним для освітянської галузі як України, так і Республіки Болгарія. Практика розв'язання проблем підготовки освітян Болгарії має бути врахованою у процесі реформування системи вищої педагогічної освіти України у контексті її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. На наш погляд, подальшого комплексного наукового **вивчення потребують** питання професійної підготовки освітян Республіки Болгарія.

Список використаних джерел

1. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс] / В. Шинкарук // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України / Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
2. Буніна Л.М. Вища педагогічна освіта в Україні / Л.М. Буніна. – Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 123. – С. 5.
3. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – К.: Издательский центр «Просвіта», 2007. – 39 с.

4. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
5. Ефименко Г.Г. Высшая школа Украинской ССР. Успехи, проблемы развития / Г.Г. Ефименко, В.М. Красников, А.Н. Новоминский. – К., 1988. – 194 с.
6. Офіційний сайт МОН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
7. Рейтингова система на висшете училища в България [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rsvu.mon.bg>

References

1. Shynkaruk, V. *Osnovni napriamy modernizatsii struktury vyshchoi osvity Ukrainy* [Main directions of restructuring higher education Ukraine]. Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Access mode: <http://www.mon.gov.ua> (In Ukrainian).
2. Bunina, L.M. (2011). *Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini* [Higher pedagogical education in Ukraine]. Journal of University of Luhansk, No 123, p.5. (In Ukrainian).
3. Gluzman, A.V. (2007). *Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opyt sistemnogo issledovaniya* [University teacher education: experience of system research]. Kyiv, Publishing centre 'Prosvita', 39 p. (In Russian).
4. Andrushchenko, V. P. (2004). *Rozdumy pro osvitu: Statti, narysy, interv'iu* [Reflections on education: Articles, essays, interviews]. Kyiv, Znannia Ukrainy Publ., 804 p. (In Ukrainian).
5. Efimenko, G.G., Krasnikov, V.M., Novominskiy, A.N. (1988). *Vysshaya shkola Ukrainskoy SSR. Uspehi, problemy razvitiya* [Higher School of the Ukrainian SSR. Successes, Problems of Development]. Kyiv, 194 p. (In Russian).
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. The official website of Ministry of Education and Science of Ukraine [electronic resource]. Access mode: osvita.ua (In Ukrainian).
7. *Rejtingova sistema na visshite uchilishta v B'lgarija* [Ranking System universities in Bulgaria]. Access mode: <http://rsvu.mon.bg>. (In Bulgarian).

В статье рассматривается современное состояние подготовки профессиональных педагогических кадров Республики Болгария. Проанализированы этапы развития высшего педагогического образования в Украине и Республике Болгария. Охарактеризовано современное состояние и перспективы развития профессорско-преподавательского состава педагогических специальностей.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, педагогические кадры, Республика Болгария, педагогическая квалификация.

The article deals with the present state of professional training of teaching staff in the Republic of Bulgaria. Stages of higher education in Ukraine and the Republic of Bulgaria are presented. The current state and prospects of development of the teaching staff are characterized.

Key words: higher pedagogical education, teaching staff, the Republic of Bulgaria, educational qualification.

Одержано 5.02.2016.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 37.013.42

Г.В. БІЛИЧЕНКО,

*аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні засади та фактори розвитку концепції соціально-педагогічного супроводу дитинства. Поняття «супровід» розглядається в контексті особистісно-орієнтованої моделі освіти. Сутність педагогічного супроводу розуміємо як сукупність умов освітнього простору, в яких дитина проявляє себе як суб'єкт власної життєтворчості.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичні ідеї, педагогічна підтримка, педагогічний супровід, соціально-педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Високий рівень соціальної динаміки та нестабільності сучасного суспільства, загострення соціокультурних, економічних, політичних проблем зумовили актуальність наукового пошуку оптимальних шляхів соціально-педагогічного супроводу особистісного зростання на ранніх етапах соціалізації особистості.

Гуманістична спрямованість сучасної освіти виражається у розумінні людини як вищої цінності соціального буття, як суб'єкта пізнання, творчості, спілкування і комунікації. Практична реалізація гуманістичної парадигми освіти сприяє розвитку суб'єктивних якостей людини, її здатності до самовдосконалення та особистісного становлення.

У гуманістичній педагогічній системі педагог і дитина утворюють загальний освітній простір, в якому їх взаємодія має суб'єкт – суб'єктний характер. Одним із напрямків гуманістичної педагогіки є теорія і практика педагогіки підтримки і супроводу, яка активно розробляється в сучасній науці. Обговорюється зміст таких понять, як педагогічний супровід, психолого-педагогічний супровід, соціально-педагогічний супровід, соціально-педагогічна допомога, соціально-педагогічна підтримка.

Аналіз наукових досліджень. Сучасні дослідження соціально-особистісного розвитку базуються на теорії загальної соціалізації особистості (Б. Ананьєв, Г. Андреева, І. Бех, І. Кон, О. Кононко, О. Леонтьєв, І. Рогальська-Яблонська, О. Сухомлинська); звертаються до концептуальних положень про сутність та зміст процесу гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, В. Сухомлинський, К. Ушинський); місце та роль соціального виховання в сучасному освітньому просторі (О. Безпалько, І. Бех, А. Капська, А. Рижанова, С. Харченко); закономірності соціального розвитку в дитячому віці (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Мухіна, Д. Фельдштейн); особливості методології педагогічного та соціально-педагогічного супроводу дитинства (М. Бітіянова, О. Газман, К. Крутий, М. Михайлова, С. Юсфін).

Мета статті. На основі аналізу теоретичних і практичних аспектів проблеми визначити історико-педагогічні основи та концептуальні складові парадигми соціально-педагогічного супроводу дитинства.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вчені сходяться на думці про те, що дитинство є унікальним за своїм значенням періодом, в якому закладаються основи особистості, загальні напрями у розвитку моральних і соціальних якостей, базис особистісної культури; формується ставлення до себе, інших людей і до світу в цілому. Визнання самоцінності дитинства вимагає активного звернення до цінностей та інтересів дітей, збереження дитячої субкультури, збагачення дитячого життя досвідом діяльності в сімейному і соціальному просторі. Виходячи з цього, орієнтирами ефективної педагогічної діяльності сучасного педагога є закономірності духовного, соціального, фізичного, психічного розвитку дитини, процеси і зміни, які відбуваються в його внутрішньому світі, набутий соціальний досвід, сконструйований образ світу [1; 5; 6; 10].

Парадигма супроводу своєю появою і змістовним наповненням зобов'язана значною мірою особистісно-орієнтованій моделі освіти. Саме поняття «супровід» в семантичному контексті розглядається як те, що супроводжує будь-яку дію, явище, тобто розглядається як можливість знаходитися разом з ким або чим-небудь, іноді трохи попереду, якщо потрібно пояснити можливі шляхи. У літературі зустрічається і визначення супроводу через поняття «поруч». Ми вважаємо, що в даному випадку більш доречним і точним буде все ж поняття «разом», бо ця дія спрямована на внутрішню тісну близькість, спорідненість, емоційну прихильність, зв'язок і співпрацю. У цьому сенсі акцент переноситься на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для співпраці і співтворчості, партнерських відносин, для особистісного розвитку дитини, за яким визнається право бути особистістю, бути дитиною [3].

Дуже важливим у контексті нашого дослідження є звернення до джерел концепції педагогічної підтримки та аналізу тих аспектів гуманізації, які становлять її основу. Насамперед, це витоки філософського знання, в яких закладено уявлення про педагога як про носія соціокультурних цінностей суспільства.

Діяльність перших педагогів-гуманістів належить до епохи Відродження (Вітторіно да Фельтре, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський). Деякі дослідники вважають, що і саме поняття «гуманізм» виникло в цей же час (XIV–XVII ст.) як сукупність поглядів, базованих на визнанні людини найвищою цінністю; як вчення, яке стверджує повагу до гідності та розуму людини, її право на щастя, свободу і всебічний розвиток. На перший план виступає особистість, «ідеальною людиною» визнається людина сильна, талановита і всебічно розвинена, здатна стати творцем самої себе і своєї долі. Найважливішими рисами гуманістичного підходу стають: індивідуалізація, вибір людиною власного життєвого шляху, духовна свобода [11].

Характерно, що гуманістичні ідеї завжди випереджали соціальну практику розвитку та становлення суспільства та часто називалися соціальною утопією. Однак у часи, коли необхідні були зміни, відмова від старих парадигм і пошук нових орієнтирів, гуманістичні ідеї ставали актуальними. Вони знайшли відображення і в працях А. Дістервега, І. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Г. Сковороди, педагогічні ідеї яких базовані на гуманізмі, глибокій любові до дитини, турботі про її всебічний розвиток [11].

У 50–60-ті рр. XX ст. в західній гуманітарній науці формується особливий напрям – гуманістична психологія. Її представники розробили ряд питань, суттєвих для педагогічної підтримки, найбільш яскравими серед яких представляються ідеї А. Маслоу [7] і К. Роджерса [8]. Зокрема, А. Маслоу підкреслював, що метою гуманістичної освіти є людина, яка самостійно творить себе, і тому така освіта повинна відповідати інтересам кожної конкретної особистості, сприяти її самоактуалізації, забезпеченню умов для втілення того, що може досягти саме ця людина. Основне завдання освіти, на думку психолога, полягає в тому, щоб допомогти людині максимально повно реалізувати свої можливості. Ідеальний освітній заклад, за А. Маслоу, «стане свого роду тихою гаванню освіти, в якій кожен зможе спробувати знайти себе, з'ясувати, хто він такий і до чого він прагне, чим він гарний і чим поганий» [7, с. 195].

У свою чергу, К. Роджерс відзначав, що гуманістично скерований педагог зобов'язаний приймати дитину такою, яка вона є, допомагати їй заглядати в саму себе, розуміти, що вона являє собою, сприяти і радіти її зростанню і самоактуалізації. Педагог може надати реальну підтримку дитині у вирішенні особистісно значущої проблеми лише тоді, коли між

ними встановлюються «відносини взаємодопомоги». «Під цими словами, – писав К. Роджерс, – я маю на увазі такі відносини, в яких, принаймні, одна зі сторін прагне до заохочення іншої, до особистісного зростання, розвитку, дозрівання, поліпшення життєдіяльності та співпраці. Відносини взаємодопомоги – це такі відносини, в яких один з учасників прагне до того, щоб у однієї або у обох сторін відбулися зміни у бік більш тонкого розуміння себе, у бік посилення вираження і використання всіх своїх потенційних внутрішніх ресурсів» [8, с. 350].

Теоретико-методологічними орієнтирами дослідження проблеми стали ідеї видатних вчених гуманістичної спрямованості (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський), принципи допомоги дитині, збереження його індивідуальності і самоцінності в освітньому процесі. Особливої уваги в контексті обговорюваної проблеми заслуговує педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Гуманістична основа педагогіки В. Сухомлинського ґрунтується на положенні про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу і гідність. Його педагогічні погляди пронизані любов'ю та повагою «до світу» дитинства. Педагогу-мислителю вдалося створити унікальну для ХХ ст. освітньо-виховну концепцію. Прагнення обумовити цілісність і значущість дитинства були головною рушійною силою науково-педагогічної діяльності вченого. Педагогічна концепція В. Сухомлинського поклала початок новій філософії взаємин у системі «учитель-дитина», «дорослий-дитина», накреслила домінуючі завдання освіти – навчити дитину жити, мислити, створити умови для її самореалізації. Серед різноманіття педагогічної проблематики вченого чи не найважливішою виокремлюється ідея проектування щасливої людини, що є значущим для нашого дослідження [9]. Педагогічна концепція В. Сухомлинського ґрунтується на таких принципах, які співвідносяться з принципами соціально-педагогічного супроводу:

- принцип неповторності кожної дитини;
- принцип визнання відсутності нездібних дітей;
- принцип урахування нерівності розумових здібностей дітей;
- принцип індивідуалізації навчально-виховного процесу;
- принцип урахування індивідуальних особливостей учнів;
- принцип визнання кожного учня особистістю [9].

Таким чином, можна стверджувати, що практична реалізація гуманістичної парадигми освіти сприяє розвитку суб'єктних якостей людини, її здатності до особистісного зростання, самовдосконалення, рефлексивної діяльності, формуванню самості. Це обумовлює необхідність зміни позиції педагога і дитини в освітньому процесі, основними характеристиками якої повинні стати емоційна і особистісна відкритість суб'єктів, довірливість, взаємна зацікавленість у кінцевому результаті.

У гуманістичній системі педагог і дитина утворюють загальний освітній простір, в якому вплив (у звичайному, об'єктному значенні) перестає існувати, поступаючись місцем взаємодії (суб'єкт-суб'єктним відносинам) і взаєморозвитку. Педагог не керує дитиною, не прагне вести її за собою, а створює умови для її самовизначення, самоідентифікації та самореалізації, підтримує, допомагає у вирішенні проблем.

Виділення проблеми педагогічної підтримки в особливу сферу цілеспрямованої педагогічної діяльності було вперше здійснено лише на початку 90-х років минулого століття О. Газманом і групою його співробітників (Т. Анохіна, М. Михайлова, С. Юсфін).

Педагогіка необхідності, на думку О. Газмана, безумовно, важлива для організації повноцінного розвитку людини. Однак для самостійного і успішного просування в освіті, вибору власного життєвого шляху необхідний особливий педагогічний процес – педагогічна підтримка дитини, під якою автор розуміє «превентивну і оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, соціальним та економічним становищем, успішним просуванням у навчанні, у прийнятті шкільних правил; з ефективною діловою та міжособистісною комунікацією, з життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням)» [3, с. 109].

Згідно з О. Газманом, педагогічна підтримка спрямована на переклад проблеми в потенційний стимул розвитку дитини, її суб'єктних здібностей: рефлексії, проектування, виходу в керуючу позицію у відношенні до самої себе. Кожен реальний позитивний результат вирішення проблеми, досягнутий завдяки активності самої дитини, – це позитивний досвід

вибудовування ставлення до себе, як суб'єкта, який може керувати ситуацією, протиставляючи обставинам своє бажання, волю і активність [3].

Наукові праці і досвід сучасних українських вчених (Г. Балл, І. Бех, Н. Гавриш, І. Зязюн, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Поніманська, О. Сухомлинська, І. Якіманська) мають важливе значення для обґрунтування теоретичних основ педагогічної підтримки.

Питання гуманізації займають важливе місце в дослідженнях І. Зязюна, який у книзі «Педагогіка добра: ідеали і реалії» підкреслює, що догматика навчання, основною метою якого є лише здобуття знань обмежує свободу людини, не дає їй можливості творчо, індивідуально, неповторно, суб'єктивно самореалізовуватися [4, с. 48].

Гуманістичну парадигму освіти І. Бех пов'язує з необхідністю звернення до загальнолюдських моральних цінностей та їх втіленням у наступних поколіннях. Суть гуманістичного підходу в освіті, за словами вченого, полягає у сприйнятті знань не як кінцевого результату, а як процесу, який триває все життя. При цьому навчальний заклад закладає основу для розвитку самостійного мислення і ставлення до світу, пошуку власного шляху, вміння критично мислити і приймати важливі рішення, вдосконалення творчого та інтелектуального потенціалу [1].

Узагальнення результатів вищезгаданих досліджень дає можливість сформулювати такі положення.

Підхід до вирішення проблеми супроводу необхідно розглядати як парадигмальний, що підкреслює діяльну і суб'єктивну природу супроводу, його ненасильницький, безперервний, ціннісний характер. Модель педагогічного супроводу ґрунтується на компетентнісному підході і реалізується на основі взаємодії його основних компонентів: цілепокладання, стратегії планування змісту і технології його реалізації, чітким визначенні рольових позицій всіх учасників освітнього процесу, єдності принципів і очікуваних результатів. Оскільки основною ідеєю педагогічного супроводу є віра у внутрішні сили дитини, тому основними пріоритетами реалізації методології педагогічного супроводу повинні стати навчання вибору, створення орієнтаційного поля розвитку, зміцнення внутрішнього Я дитини, формування адаптивних здібностей. Сутність педагогічного супроводу становить також створення в рамках освітнього простору сприятливих умов для прояву дитиною себе як суб'єкта власного життєтворчості.

Дані наукових досліджень свідчать про варіативність підходів у визначенні сутності поняття «супровід» (через рід і видові відмінності): допомога дитині, його сім'ї і педагогам у формуванні орієнтаційного поля розвитку; метод, який забезпечує єдність всіх суб'єктів освітнього процесу; система професійної діяльності педагога, психолога; створення оптимальних умов для особистісного розвитку дитини; цілісна система психологічного забезпечення освітнього процесу, в якій взаємодіють діагностувальне, розвивальне, профілактичне і соціалізаційне спрямування; допомога педагогам і батькам у вихованні дітей; «ведення» дитини за індивідуальним освітнім маршрутом з підбором освітніх програм. У теорії супроводу важливим положенням є твердження, згідно з яким носіями проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку є і сама дитина, і його батьки, і найближче оточення, і педагоги. Базову основу в теорії і практиці супроводу становить концепція вільного вибору як умова розвитку (пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність); системно-організаційний підхід, в логіці якого розвиток розуміється як вибір і освоєння суб'єктом тих чи інших новацій. [3]. Залежно від конкретних запитів, проблем, потреб, освітніх цілей і завдань, професіоналізму кадрів виділяються психологічний супровід, психолого-педагогічний супровід, педагогічний супровід, соціально-педагогічний супровід.

Громадські кризові явища, освітні чинники ризику (стресова тактика педагогічного впливу, коли дитину сприймають як об'єкт впливу; невідповідність методів навчання і виховання віковим і функціональним особливостям розвитку дітей; надмірна регламентація їх дій; ігнорування життєвого досвіду дитини і соціальної ситуації його розвитку; навчальні перевантаження) вимагають розробки і використання ефективної практико-орієнтованої моделі соціально-педагогічного супроводу дитинства.

Дана модель базується на теоретичному, методичному та процесуальному блоках. Теоретичний блок включає в себе сукупність базових понять, концепцію, методологічні підходи, сутнісні ознаки та специфіку. Методичний блок містить концептуально-теоретичну мо-

дель, закономірності, критерії та показники ефективності соціально-педагогічного супроводу. Процесуальний блок розкриває технологію соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості, конкретні прийоми соціально-педагогічної роботи.

Висновки. Історико-педагогічними основами концепції соціально-педагогічного супроводу є гуманістичні напрями: філософський, психологічний, педагогічної та соціально-педагогічної наук. В них дитинство виступає унікальним періодом життя людини, причому не періодом підготовки дитини до життя, а особливою самоцінною фазою розвитку.

Аналіз сучасних проблем освіти показує, що модель соціально-педагогічного супроводу дитинства в системі освіти, як правило, декларується як сукупність концептуальних положень. При цьому очевидно, що практичне здійснення парадигми супроводу у взаємодії педагога з дитиною можливо при визначенні вихідної педагогічної позиції, створенні відповідних умов, реалізації конкретних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Бех І. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма / І. Бех // Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. – Вип. 4. – Миколаїв: МДПУ, 2001. – С. 22–28.
2. Бондар Л. Методологічна основа гуманістичних ідей духовності в педагогічній спадщині В. Сухомлинського / Л. Бондар. // Рідна школа. – 2006. – № 9.
3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей: [текст] / Олег Семенович Газман // Народное образование. – 1998. – № 8. – С. 108–111.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – М., 1997.
6. Курінна С. Соціально-педагогічний супровід дитини-сироти у сучасному світі / С. Курінна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ: ДДПУ, 2015 – 259 с.
7. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / А. Маслоу; [пер. с англ., предис. Г. А. Балла]. – Киев–Донецк, 1994. – 52 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ. / под общ. ред. и предисл. Е.И. Исепиной]. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3 / В.О. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1976.
10. Фельдштейн Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д.И. Фельдштейн // Воспитание школьников. – 2005. – № 4.
11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. – М., 1971. – С. 385–444.

References

1. Beh, I. (2001). *Gumanistichna pedagogika jak nova innovacijna paradigma* [Humanistic pedagogy as a new innovation paradigm]. *Naukovij visnik Mikolaïvs'kogo pedagogichnogo universitetu* [Scientific Journal of Mykolayiv Pedagogical University]. Vol. 4, Mikolai, MDPI Publ., p. 22-28. (In Ukrainian).
2. Bondar, L. (2006). *Metodologichna osnova gumanistichnih idej duhovnosti v pedagogichnij spadshhini V. Suhomlins'kogo* [The methodological basis of humanistic ideas of spirituality in pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky]. *Ridna shkola* [Mother School]. No 9. (In Ukrainian).
3. Gazman O.S. (1998). *Vospitanie i pedagogicheskaja podderzhka detej* [Education and educational support to children]. *Narodnoe obrazovanie* [Education]. No 8, p. 108-111. (In Russian).
4. Zjazjun I. A. (2000). *Pedagogika dobra: ideali i realii* [Pedagogy good: ideals and realities]. Kyiv, MAUP Publ., 312 p. (In Ukrainian).
5. Kudrjavcev, V. T. (1997). *Razvitoe detstvo i razvivajushhee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podhod* [Childhood development and developmental education: cultural and historical approach.]. Moscow. (In Russian).

6. Kurinna, S. (2015). *Social'no-pedagogichnij suprovid ditini-siroti u suchasnomu sviti* [Socio-pedagogical support of orphans in the world today]. *Gumanizacija navchal'no-vihovnogo procesu* [Humanization of the educational process]. Slov'jans'k, DDPU Publ., 259 p. (In Ukrainian).

7. Maslou, A. (1994). *Samoaktualizacija lichnosti i obrazovanie* [Self-actualization and education]. Translation from Engl. foreword by G. A. Ball]. Kyiv-Donetsk, 52 p. (In Russian).

8. Rodgers, K. (1994). *Vzglyad na psihoterapiju: stanovlenie cheloveka* [Look at psychotherapy: the establishment of human]. Translation from Engl., E. I. Isepina (Ed.), Moscow, Progress-Univers Press, 480 p. (In Russian).

9. Suhomlins'kij, V.O. (1976). *Vibrani tvori v 5-ti t.* [Selected works in 5 vols.]. Vol.3, Kyv, *Radjans'ka shkola* [Soviet school] Publ., (In Ukrainian).

10. Fel'dshtejn, D.I. (2005). *Fenomen Detstva i ego mesto v razvitii sovremennogo obshhestva* [Childhood phenomenon and its place in the development of modern society]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education for pupils]. No 4. (In Russian).

11. Piskunov, A.I. (1971). *Hrestomatija po istorii zarubezhnoj pedagogiki* [Readings on the history of foreign pedagogy]. Moscow, p. 385-444. (In Russian).

В статье проанализированы психолого-педагогические основы и факторы развития концепции социально-педагогического сопровождения детства. Понятие «сопровождение» рассматривается в контексте личностно-ориентированной модели образования. Сущность педагогического сопровождения понимаем как совокупность условий образовательного пространства, в которых ребенок проявляет себя как субъект собственного жизнетворчества.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистические идеи, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение.

The article analyzes the sources and factors of development of the concept of socio-pedagogical support of childhood. The term «support» is considered in the context of person-centered model of education. The essence of pedagogical support is understood as creating conditions within educational space for the manifestation of the child himself/herself as the subject of his/her own life creation.

Key words: humanism, humanistic ideas, pedagogical support, educational support, social and educational support.

Одержано 12.01.2016.

УДК 347.64(438):001(477)

О.Є. КАРПЕНКО,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

ПРОБЛЕМИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ ст.)

У статті проаналізовано історико-педагогічні дослідження українських науковців з проблем опіки над дітьми у Польщі за роки незалежної України. Звернуто увагу на монографії, збірники наукових праць, які є результатом виконання спільних українсько-польських наукових проектів. Проаналізовано захищені дисертації з проблем опіки над дітьми у Польщі.

Ключові слова: дитина, опіка, українські дослідники, наукові праці, Польща.

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів в освітньому просторі продовжує актуалізуватися проблема опіки, яка тісно пов'язана із соціально-історичним розвитком суспільства. Кожна держава розв'язує цю проблему, спираючись на давню історію і традиції. Це стосується України і Польщі, які мають багато спільного і відмінного. Спільним є географічна близькість двох держав, історичне коріння, тривалі культурно-освітні зв'язки, подібність менталітету. Проте між державами є суттєві відмінності, які стосуються релігійних вірувань, розуміння природи тоталітаризму на тлі зв'язків з європейськими реаліями тощо.

Кожна з них реалізує поставлені цілі і завдання у рамках свідомої співпраці, що організовується з різними освітніми інституціями та установами у сфері опіки. Освітня діяльність, спрямована на формування особистості, переживає, однак, певні труднощі, які знаходять відображення у процесі конкретної опікунсько-виховної діяльності. У педагогів обох країн не викликає сумніву, що реформи могли б поліпшити складну ситуацію в системі опіки, допомогли б знівелювати негативні наслідки прорахунків у вихованні.

Публікації останніх років свідчать, що опіка над дітьми викликає посилену увагу з боку науково-педагогічних колективів України. Особливо цінним є їхній досвід, для якого характерні пошук і вдосконалення різних форм опіки, опікунсько-виховної системи. У науковій літературі знайшли відображення різні аспекти опіки і виховання дітей в інституційних установах, у творчому доробку польських педагогів і благодійних товариств Польщі. Серед них низка публікацій і дисертацій українських дослідників (Х. Дзюбинська, С. Денисюк, Т. Забута, Ж. Ільченко, Н. Калениченко, Л. Коваль, В. Кушнір, С. Сисоєва, І. Соколова, В. Ханенко, Ю. Яким). Однак історіографія проблеми опіки над дітьми у Польщі у сучасних дослідженнях українських науковців не знайшла цілісного висвітлення.

Мета статті – проаналізувати стан дослідження проблеми опіки над дітьми у Польщі у доробку українських науковців кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. На зламі століть проблеми опіки на дітьми у Польщі, виховного ідеалу, виховної роботи з дітьми, ціннісного виміру у сфері опіки стали предметом численних досліджень педагогів, істориків, соціологів. Два слов'янські народи, які історія багаторазово єднала і роз'єднувала, аби остаточно створити можливості для спільно-

го майбутнього в Європейському Союзі. Співпраця науковців обох країн уможливила виконання спільних наукових проектів, дисертаційних досліджень, вивчення та узагальнення досвіду у галузі опіки, проходження наукового стажування.

Одним із перших наукових видань в Україні є монографія «Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою» (2002), підготовлена спільно науковцями Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Т. Завгородня, Н. Лисенко, Б. Ступарик) і Вищої педагогічної школи у Ченстохові (Д.-К. Мажець). Її зміст висвітлює опіку над дитиною в історії європейської культури, актуальні завдання опіки над дитиною у III Речіпосполитій, напрями її розвитку в зінтегрованій Європі, а також європейські зразки опіки як визначник сучасних вимог. Визначальними є суспільні зміни, що відбуваються у Польщі з 1989 р. і трактуються як процес переходу від тоталітарного суспільства до демократичного, тобто від моноцентричного до ладу постмоноцентричного. Ці зміни зумовили рішучі реформи і в системі опіки, яку потрібно вдосконалювати, шукаючи нових організаційних, структурних і методичних рішень, а також можливостей задоволення потреб дітей в окремих формах опіки і їхньої результативності. Основною умовою змін є утвердження нового мислення про дитину і відхід від застарілих опікунських схем [6, с. 29]. Поліпшення організації чинних форм опіки, пошуки нових організаційно-конструктивних рішень мають служити піднесенню рангу таких цінностей, як права дитини, суб'єктність її трактування, підтримка і толерантність.

Проблеми історії, теорії та практики опіки і виховання в Україні та Польщі стали предметом спільного дослідження педагогів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та Університету Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін. Результатом його виконання стало видання збірника наукових праць «Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність» (за ред. М. Чепіль), в якому представлена широка й цікава панорама останніх досліджень у галузі опіки і виховання, які вимагатимуть особистого переосмислення. Наукові розвідки згруповано у шість проблемно-хронологічних розділів, які презентують теоретичні та методичні аспекти опіки і виховання дітей, зміст опікунсько-виховної діяльності освітніх інституцій [5]. Публікації українських науковців свідчить, що проблеми опіки і виховання у Польщі є надзвичайно важливими, оскільки Україна прагне до входження в європейський освітній простір, співіснування та інтеграції, тому мусить промувати ідею діалогу і співпраці.

Проблеми соціальної опіки дітей та молоді в історії українського й польського шкільництва і теоретико-практичні засади опікунської педагогіки на сучасному етапі знайшли висвітлення у збірнику наукових праць «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX–XXI ст.)», зокрема, у четвертому томі «Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX–XXI ст.)» (за ред. Д. Герцюка, І. Мицишин), підготовленому науковцями Львівського національного університету імені Івана Франка та Вроцлавського університету [7]. У контексті означеної нами проблеми зауважимо, що вміщені матеріали українських науковців розкривають проблеми опіки і виховання дітей лише в Україні.

Теорія, історія і практика опіки над дітьми у сфері позашкільної освіти у Польщі досліджена Н. Савченко. У численних публікаціях, монографії [8] та докторській дисертації [9] проаналізовано і систематизовано соціокультурні передумови, громадсько-педагогічні ініціативи у сфері позашкільної та рекреаційної діяльності, визначено її місце у системі освіти, виокремлено тенденції подальшого розвитку опіки в установах позашкільної освіти. У сучасних умовах характерними рисами позашкільного виховання, як стверджує автор, є виникнення нових інституцій, їх приватизація, короткий термін функціонування. Участь у діяльності цих установ мають діти, чиї батьки можуть оплатити заняття. Активну дозвілєву діяльність проводять різні релігійні спільноти, коостьол, місцеві громади. Вихованець інтерпретується як суб'єкт позашкільного виховання. Серед інституцій поширеними є молодіжні будинки культури, палаци молоді, будинки культури для дітей та молоді, молодіжні клуби, спортивні клуби, майданчики для ігор і розваг, йорданівські сади, молодіжні світлиці при вокзалах, міжшкільні спортивні клуби, бібліотеки, центри позашкільної праці, світлиці та ін.

У поліз зору українських науковців перебувають проблеми опіки й виховання дітей-сиріт у Польщі у різні історичні періоди. З означеної проблеми опублікована низка статей,

монографії та захищено дисертації (Х. Дзюбинська, С. Денисюк, Т. Забута, В. Кушнір, В. Ханенко, Ю. Яким).

Зміст та основні напрями діяльності благодійних товариств (Віленського, Варшавського, Каліського, Краківського, Люблінського, Радомського, Російського) у царині виховання дітей-сиріт упродовж XIX – початку XX ст. досліджує Х. Дзюбинська. Нею вперше в історико-педагогічній науці здійснено ґрунтовну наукову інтерпретацію, узагальнення й запропоновано нове розкриття наукової проблеми – опіки і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (1807–1918) – представленої у вигляді цілісного ретроспективного аналізу теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт; прослідковано генезис опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств на польських землях, виокремлено та концептуально обґрунтовано етапи розвитку теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі упродовж досліджуваного періоду (перший (1807–1832) – пошуку інституційних форм опіки та змісту виховання дітей-сиріт; другий (1832–1879) – консолідації опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств під патронатом Головної опікунської ради; третій (1881–1914) – вдосконалення змісту і форм виховання та опіки над сиротами; четвертий (1914–1918) – згортання опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств); доповнено і поглиблено поняття «опіка», «виховання», «благодійність», відомості про інституційні форми опікунсько-виховної діяльності; охарактеризовано передумови виникнення благодійних товариств та громадсько-педагогічні ініціативи у сфері опіки над дітьми-сиротами в Польщі у XIX – на початку XX ст.; розкрито педагогічний інструментарій виховання дітей-сиріт та особливості соціальної діяльності благодійних товариств Польщі упродовж XIX – початку XX ст.; здійснено актуалізацію історичного досвіду діяльності благодійних товариств на польських землях у контексті сучасних проблем опіки і виховання дітей-сиріт у Польщі та Україні [2, с. 10–11].

Дисертація Ю. Якима присвячена опіці і вихованню дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду (Дрогобич, 2012). Автор стверджує, що 20–30-ті роки XX ст. для Польщі характеризуються появою багатьох концепцій виховання дітей-сиріт, пошуком і вдосконаленням різноманітних форм опіки, опікунсько-виховної системи, яка спирається на діагностику і трактування дитини як суб'єкта, подоланням недоліків інституційного виховання дітей, формуванням виховного середовища, удосконаленням методів навчання і виховання [11, с. 5]. Виникли нові виховні системи Ю. Бабіцького, К. Єжевського, Я. Корчака, К. Лісецького, які уможливили результативне входження дітей у доросле життя. Їхні старання були спрямовані на те, щоб сироти не відчували відсутності любові, а також у своїх установах створили сімейну атмосферу. Педагоги поєднували наукові знання з практикою, впроваджували у життя засаду партнерства у процесі виховання. Особистість дитини педагоги розглядали як індивідуальність, яка має право на розвиток і повагу [11, с. 171]. Пріоритетною позицією педагогів стало прищеплення дитині любові до праці та вміння працювати, формування позитивних рис характеру, прагнення до самостійності, самореалізації, відповідальності. Вибудовуючи систему виховання дітей-сиріт, польські педагоги запровадили систему самоврядування і виховання через працю. Його найважливішими органами були Товариський суд, Рада самоврядування, Дитячий сейм, дошка оголошень, скринька для листів. Бажання працювати з дітьми, поліпшити їхню долю, змінити їхнє життя – кредо життя Ю. Бабіцького, К. Єжевського, Я. Корчака, К. Лісецького. Незважаючи на відмінні соціальне становище, сімейну ситуацію, базову освіту, досвід роботи з дітьми, їх об'єднувала любов до дітей, прагнення допомогти їм.

В останні десятиліття різним аспектам опікунсько-виховної концепції Я. Корчака присвячена низка публікацій і дисертації українських дослідників (С. Денисюк, Т. Забута, В. Кушнір, В. Ханенко).

Особливості розвитку і функціонування системи дитячого самоврядування знайшли відображення у дисертації Т. Забутої «Організація дитячого самоврядування у виховній системі Януша Корчака» [3]. Принциповими положеннями виокремлено такі: глибоке розуміння і сприйняття самоврядування як органів, що діють на засадах суспільно-інституційних вимог, законності і права; сутність самоврядування полягає у наполегливій праці кожного для того, щоб добре жилося усім в колективі; наявність чітко визначеної структури органів самоврядування (співуправління, співгосподарювання та формування громадської думки ко-

лективу). Принципові засади самоврядування є тривалими і незмінними, а функції, масштаби і форми динамічно змінюються, як змінюються функціональні ролі вихованців і вихователів. Основною метою впровадження самоврядування в Домі Сиріт і Нашому Домі була підготовка дітей до активного, самостійного життя, формування організаційних навичок, здатності приймати рішення і виконувати їх. Дослідниця пропонує створити науково-методичну лабораторію опікунського виховання на базі використання досвіду Я. Корчака.

В. Ханенко у дисертації «Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939)» (Луганськ, 1997) аналізує суперечності, що мали місце у польській педагогіці означеного періоду, розкриває вплив соціально-економічних та політичних умов на загальну ситуацію в Польщі, основні теоретичні напрями у польській педагогіці. Дослідник висвітлює проблему гуманізації виховання у практичній діяльності Я. Корчака, концепцію творчої школи Г. Ровіда, філософсько-етичну концепцію С. Гессена, педагогіку культури Б. Наврочинського, теорії розвитку розвитку Б. Суходольського. Основна риса цього періоду у Польщі полягає у тому, що на польському ґрунті сформувались та розвинулися головні теоретичні орієнтації у педагогіці, характерні для розвитку наук про виховання у європейському та світовому вимірі [10].

У дисертації С. Денисюк «Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака» (Київ, 2000) розкрито основні етапи життєдіяльності Януша Корчака, визначено чинники і передумови становлення його світоглядних позицій та педагогічних переконань, систематизовано погляди вченого на розвиток особистості вихованця й особливості діяльності вихователя, узагальнено провідні складові педагогічної системи польського педагога. Дослідниця виокремлює нові на той час і актуальні сьогодні такі положення: етико-педагогічні норми поведінки педагогів: «гуманістичне, толерантне, уважне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав; повага до особистості вихованця і сприяння його гармонійному розвитку; побудова взаємовідносин між наставниками та підопічними на засадах партнерства і взаємовпливу; постійне всебічне вивчення дитини з метою правильного діагностування, прийняття обґрунтованих рішень та вибору; добір найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу; висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та самовдосконалення» [1, с. 14]. У цьому контексті важливою є опікунсько-виховна діяльність вихователя, яка повинна ґрунтуватися на ідеях природовідповідності, індивідуального особистісного розвитку.

У дисертації В. Кушнір «Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки» (Умань, 2004) на основі компаративного аналізу педагогічних концепцій Я. Корчака та В. Сухомлинського стверджує, що «основними гуманістичними ідеями педагогічної концепції Я. Корчака є цілісний і гармонійний розвиток природних задатків і здібностей дитини, орієнтація педагогічної практики на особистість вихованця; визнання самоцінності дитячого життя і повага гідності та особистості дитини; визначення головною умовою ефективності педагогічного процесу знання дитини, постійне вивчення її як цілісної психофізичної структури; відмова від авторитаризму у взаємовідносинах дорослого і дитини» [4, с. 16]. Обидва педагоги у центр взаємовідносин «вихователь – дитина», в основу педагогічної концепції ставили потреби дитини, яку трактували повноправним суб'єктом. Їхня діяльність спрямована на пошук дієвих форм і методів опіки та виховання, педагогічних технологій, які сприяли б самовихованню, саморозвитку, самовиявленню, самоактуалізації.

Висновки. В останні десятиліття зацікавлення українських науковців педагогічними концепціями Польщі зумовлене прагненням виявити тенденції розвитку та прогресивні ідеї опікунсько-виховних систем, спільне і відмінне, виокремити аксіологічні ідеї у педагогічній теорії і практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст. з метою творчого використання в українському соціумі. Співпраця педагогів обох країн дала можливість виконати спільні наукові проекти, підготувати низку публікацій, в яких обґрунтовано важливість вивчення теоретико-методичних засад опіки у педагогічній теорії і практиці Польщі з урахуванням її національних особливостей крізь призму діяльності її представників, які заклали підвалини теорії і практики опіки, впливали на позитивну трансформацію ціннісних основ польського соціуму. Інноваційні пошуки українських педагогів повинні зосереджуватися на вдосконаленню

форм, методів і засобів опікунсько-виховної системи, модернізації інституційних форм опіки, вираховуванні потреб дитини.

Перспективою **подальшого наукового** дослідження вбачаємо висвітлення історіографії соціальної опіки в Україні та Польщі.

Список використаних джерел

1. Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Світлана Василівна Денисюк. – К., 2000. – 22 с.
2. Дзюбинська Х.А. Опіка і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Христина Анатоліївна Дзюбинська; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2015. – 236 с.
3. Забута Т.В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тамара Василівна Забута; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1997. – 18 с.
4. Кушнір В.М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кушнір Валентина Миколаївна; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.
5. Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. Марії Чепіль. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. – 384 с.
6. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: монографія / Т.К. Завгородня, Н.В. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б.М. Ступарик. – Івано-Франківськ – Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
7. Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.). Т. 4. Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX – XXI ст.): зб. наук. праць / за ред. Дмитра Герцюка, Ірини Мищишин. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2014. – 432 с.
8. Савченко Н.С. Теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі (остання чверть XIX століття – середина XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталія Сергіївна Савченко; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2013. – 530 с.
9. Савченко Н.С. Становлення і розвиток позашкільної освіти і виховання у Польщі (XVIII – XX ст.). – Ч. 1. Громадсько-педагогічні рухи: монографія / Наталія Сергіївна Савченко. – Кіровоград: КОД, 2010. – 316 с.
10. Ханенко В.С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Василь Стратонович Ханенко; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1997. – 169 с.
11. Яким Ю.В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Юрій Васильович Яким; Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. – Дрогобич, 2012. – 222 с.

References

1. Denysiuk, S. (2000). *Problema formuvannia osobystosti u pedahohichnii spadshchyni pedahoha-humanista Ya. Korchaka* [The problem of identity formation in pedagogical inheritance of teacher-humanist J. Korczak: Candidates degree thesis in speciality 13.00.01], Kyiv, 22 p. (In Ukrainian).
2. Dziubynska, Kh.A. (2015). *Opika i vykhovannia ditei-syrit u diialnosti blahodiinykh tovarystv Polshchi (XX – pochatok XX stolittia)* [Care and education of orphans in the activities of charitable societies in Poland (XIX – the begining of the XX centuries): Candidates degree thesis in speciality 13.00.01], Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, 236 p. (In Ukrainian).
3. Zabuta, T.V. (1997). *Dytiache samovriaduvannia v pedahohichnii spadshchyni Yanusha Korchaka* [Children government in pedagogical inheritance Janusz Korczak: Candidates degree

thesis in speciality 13.00.01], South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskij, Odesa, 18 p. (In Ukrainian).

4. *Providni humanistychni idei tvorchoi spadshchyny Yanusha Korczaka u konteksti rozvytku vitchyznianoï pedahohichnoi dumky* [Leading humanistic ideas of the creative legacy of Janusz Korczak in the context of national educational thought: Candidates degree thesis in speciality 13.00.01], Institute of Pedagogy of Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, 2004, 20 p. (In Ukrainian).

5. Chepil, M. (ed.) (2010). *Opika i vykhovannia ditei: istoriia i suchasnist* [Care and education of children: history and contemporaneity], Drohobych, Publishing house of Drohobych state pedagogical university named after Ivana Franko, 384 p.

6. *Opika nad ditmy v dobu transformatsii suspilnoho ustroiu* (2002). [Childrencare in the age of transformation of the social system], Ivano-Frankivsk-Uzhhorod, Mystetska liniia Publ., 152 p. (In Ukrainian).

7. Hertsruk, D. (ed.), Myshchyshyn, I. (2014). *Rozvytok ukrainskoi ta polskoi osvity i pedahohichnoi dumky (XIX– XXI st.)* [The development of Ukrainian and Polish education and pedagogical thought (XIX – XXI)], Lviv, LNU named after Ivana Franko, 432 p. (In Ukrainian)

8. Savchenko, N.S. (2013). *Teoriia i praktyka pozashkilnoi osvity molodi v Polshchi (ostannia chvert XIX stolittia – seredyna XX stolittia)* [Theory and practice of non-formal education of young people in Poland (the last quarter of the XIX century – the middle of the XX century)]. Doctors degree thesis in speciality 13.00.01, Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, 530 p. (In Ukrainian).

9. Savchenko, N.S. (2010). *Stanovlennia i rozvytok pozashkilnoi osvity i vykhovannia u Polshchi (XVIII – XX st.)* [Formation and development of non-formal education and upbringing in Poland (the XVIII – XX centuries)], Kirovohrad, KOD, 316 p. (In Ukrainian).

10. Khanenko, V.S. (1997). *Problema humanizatsii vykhovannia v konteksti rozvytku polskoi pedahohiky mizhvoiennoho periodu (1918– 1939 rr.)* [The problem of humanization of education in the context of the Polish pedagogy interwar period (1918– 1939)]: Candidates degree thesis in speciality 13.00.01, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 169 p. (In Ukrainian).

11. Yakym, Yu.V. (2012). *Vykhovannia ditei-syrit u polskii pedahohitsi mizhvoiennoho periodu* [The education of orphans in the Polish pedagogy interwar period]. Candidates degree thesis in speciality 13.00.01, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, 222 p. (In Ukrainian).

В статтю проаналізовані історико-педагогічні дослідження по проблемам опіки над дітьми в Польщі за роки незалежної України. Звернуто увагу на монографії, збірники наукових праць, являючихся результатом виконання спільних українсько-польських наукових проєктів. Проаналізовані захищені дисертації по проблемам опіки над дітьми в Польщі.

Ключові слова: дитина, опіка, українські дослідники, наукові праці, Польща.

The article analyzes the historical and pedagogical research of Ukrainian scientists on issues of orphan care in Poland during the years of independent Ukraine. Attention is paid to articles, monographs, dissertations that are the result of common Ukrainian-Polish research projects. Dissertation research of issues of orphan care in Poland is analyzed.

Key words: child, care, Ukrainian scholars, research papers, Poland.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.178

Л.Ю. КРИМЧАК,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ПРИВАБЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ ЯК ОДИН З ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ

У статті узагальнено досвід науковців з проблем соціально-психологічного клімату колективу студентської групи та привабливості навчання в університеті. Акцентовано увагу на змісті поняття соціально-психологічного клімату колективу студентської групи з точки зору наукової теорії й практики. Розкрито основу, на якій формується соціально-психологічний клімат. Проаналізовано результати дослідження щодо привабливості навчання як одного з показників соціально-психологічного клімату колективу студентської групи.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, колектив, соціально-психологічний клімат колективу студентської групи, показник привабливості навчання в університеті, критерії задоволення та привабливості навчання в ВНЗ.

Актуальність. Реформування освітньої системи в Україні вимагає більш глибокого усвідомлення ролі колективу студентської групи у вирішенні конкретних завдань, що пов'язані з подальшою професійною успішністю майбутніх фахівців у різних сферах суспільно значущої діяльності. Велике значення для вирішення цього завдання має пошук як об'єктивних (явних), так і прихованих від зовнішнього спостереження особливостей соціально-психологічного клімату (далі за текстом СПК) колективу студентської групи, показником якого може виступати привабливість навчання особистості у вищому навчальному закладі (О. Донцов, Р. Немов, О. Чернишев та ін.).

Метою статті є узагальнення досвіду науковців з проблем соціально-психологічного клімату колективу студентської групи та привабливості навчання в університеті, як його показника.

Основний виклад матеріалу. На сьогодні науковий світ не втрачає свого інтересу до питання соціально-психологічного клімату. Адже незважаючи на глибоке історичне коріння, СПК як явище і досі є актуальним. Про це свідчить безліч досліджень, серед яких: вплив СПК на формування навчальної діяльності студентського колективу (О. Андріанова [1]); взаємозв'язок СПК з дидактичними умовами навчальної діяльності студентів (М. Артюшина [2]); вивчення СПК колективу в межах професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова [3]); СПК та його зв'язок з психологією колективної діяльності (Ю. Платонов [8]); вплив СПК на організованість колективу (О. Чернишев [10]) та ін.

Виходячи із зазначеного вище, логічно стверджувати, що в науковому світі існує безліч визначень поняття СПК, адже воно має міждисциплінарний характер і тлумачиться вченими залежно від предмету їх дослідження.

Так, на думку Б. Паригіна, соціально-психологічний клімат слід вважати одним із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства [7].

Н. Волкова у посібнику «Професійно-педагогічна комунікація» дає визначення поняттю СПК як стану міжособистісних відносин, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу [3, 64]. На думку дослідниці, сприятливий соціально-психологічний клімат характеризують:

- довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу;
- відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення;
- поінформованість усіх про завдання колективу і стан їхнього виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- наявність умов для активної професійної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою та належністю саме до цього колективу;
- взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях;
- прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі;
- уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку [3, 65].

Представники наукового світу, що вивчали поняття СПК у взаємозв'язку з привабливістю навчання в вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ), висвітлюють різні підходи до вивчення його сутності.

Так, Є. Кузьмін та К. Платонов розглядають СПК як стан колективної свідомості та розуміння, відображення в свідомості особистості комплексу явищ, що пов'язані з їх взаємовідносинами, умовами навчання, методами його покращення [5].

Н. Анікеева та А. Русалінова вважають, що сутнісною характеристикою соціально-психологічного клімату є загальний емоційно-психологічний настрій.

Є. Клімов, Б. Паригін та В. Покровський вивчаючи стиль взаємовідносин осіб, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним, визначають клімат як соціально-психологічне явище [7].

Разом з тим В. Бойко та В. Косолапов висвітлюють СПК з точки зору соціальної та психологічної сумісності членів групи, їх морально-психологічної єдності; згуртованості, наявності спільних думок, звичаїв, традицій [8].

Акцентуючи увагу на визначенні поняття СПК колективу, ми дійшли висновку, що воно має багатогранний характер і різноманітне забарвлення, а саме:

- якісний аспект міжособистісних відносин, що виявляється у сукупності внутрішніх умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі;
- продукт предметно-практичних взаємовідносин людей у процесі їх спільної діяльності, що виявляється у поведінці, довільних і мимовільних реакціях, способах спілкування;
- система соціально-психологічних відносин, які відображають суб'єктивну інтеграцію окремих працівників і соціальних груп для здійснення загальних виробничих цілей;
- внутрішній стан колективу, який сформувався як результат спільної діяльності його членів, їх міжособистісних взаємодій;
- система норм, звичаїв та значень, що переважають у певній групі людей тощо.

Надалі зупинимося на висвітленні поняття «колектив студентської групи» і розглянемо думки вчених щодо його тлумачення.

Так, ряд педагогів та психологів вважають, що студентську групу в період її заснування можна лише умовно вважати колективом. І лише в процесі спільної діяльності студентів між собою та студентів і викладача ця група стає колективом.

Н. Любімова у статті «Куратор і студентський колектив» зазначає, що становлення колективу студентської групи відбувається в процесі свого розвитку, коли проходить певні стадії. На першій стадії колектив має виступати метою та об'єктом зусиль куратора й викладача. На другій стадії він є інструментом індивідуального та масового виховання. На третій стадії спостерігається перетворення студентського колективу з об'єкта виховання на суб'єкт самовиховання та саморозвитку [6, с. 108].

Разом з тим цікавою є точка зору О. Андріанової, яка у дослідженні «Влияние социально-психологического климата на формирование учебной деятельности студенчес-

ких колективів» наголошує на тому, що СПК колективу студентської групи слід вважати інтегральний показником духовного здоров'я молодих людей [1].

Враховуючи зазначене вище, логічною буде думка психологів та педагогів щодо СПК колективу студентської групи як узагальнюючої характеристики всього внутрішнього оточення, що проявляється в поведінці і міжособистісних відносинах між основними суб'єктами навчального процесу. Основним показниками СПК виступають характер відносин між студентами, викладачами і студентами, студентами і керівництвом ВНЗ, викладачами. Проявляється він на рівні згуртованості та конфліктності.

Доцільно відзначити, що серед основних факторів СПК у колективі студентської групи науковці називають відносини молоді та умови спільного навчання, загальний настрій та ступінь задоволеності студентами організацією навчального процесу, відносинами з іншими студентами та загальним рівнем організованості у ВНЗ.

Резюмуючи вищезазначене можна стверджувати, що СПК колективу студентської групи слід розуміти як загальний емоційно-динамічний настрій молодих людей, в якому відображається усталена система їх взаємовідносин, умонастроїв, задоволеність, привабливість навчання, інноваційність та єдність колективних й особистісних цілей, ступінь зближення офіційних та неофіційних взаємовідносин.

У своїй статті ми припускаємо, що СПК колективу студентської групи, який певною мірою пов'язаний з привабливістю навчання у ВНЗ може виступати механізмом формування професійної успішності майбутнього фахівця будь-якої сфери діяльності. Адже саме в колективі у студентській молоді формуються необхідні особистісно-професійні якості, які в подальшому становитимуть основу її професійної успішності.

Виходячи з того, що метою нашої статті є висвітлення не тільки СПК, а і привабливості до навчання як його показника, надалі розкриємо зміст останнього.

Категорія «привабливість» у науковій літературі використовується в межах соціальної, промислової, організаційної психології, психології управління та педагогіки. Здебільшого її використовують для вивчення ставлення особистості до змісту, умов діяльності або до людей у колективі. Привабливість спрямована на оцінку існуючого або минулого практичного досвіду взаємодії з об'єктом дослідження.

Спираючись на теорії установки, науковці дають такі визначення поняття «привабливості»:

1. В інформаційному (когнітивному) розумінні привабливість – це невизначеність, яка існує в правилах взаємодії людей в організації; в плануванні та змісті їх праці, в системі управління, в напрямі розвитку організації тощо. Під невизначеністю розуміється обмеженість знань, брак інформації у конкретної людини чи групи людей.

2. У психологічному аспекті привабливість – це емоційно-когнітивний компонент установки (очікування) особистості, обумовлений її уявленням про об'єкт.

3. У соціальному розумінні привабливість означає для особистості наявність в організації або регіоні стабільних умов, правил поведінки, які дозволяють особистості планувати та здійснювати свої задуми, задовольняти не тільки власні потреби у розвитку, а і потреби сім'ї.

4. У чисельному вираженні привабливість – різниця між оцінкою різних факторів і умов навчання та уявленням студента про його бажаний стан.

У дослідженні, що проводилося нами у квітні 2016 р., брали участь студенти кафедри соціальної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Опитування будувалося на ідеї того, що в основі СПК лежить суб'єктивна думка та ставлення студентів до оточуючого освітнього середовища: до одногрупників та викладачів, групових норм та цінностей тощо.

Готуючись до проведення опитування, ми розуміли, що кожним студентом СПК переживається індивідуально у вигляді задоволеності або привабливості навчання саме в цьому університеті та в цьому студентському колективі. Тому привабливість навчання і стала показником СПК колективів студентських груп.

Оцінка СПК проводилася з метою виявлення шляхів його розвитку, прогнозу впливу на рішення навчальних завдань, що виникають перед студентами університету. Для цієї роботи була адаптована та використана «Методика вивчення привабливості роботи як одно-

го з показників соціально-психологічного клімату» [9, с. 448–552]. Методика цікава тим, що припускає анонімність дослідження, що, на нашу думку, підвищує її надійність.

Опитування проводилося як груповим, так і індивідуальним способом та охоплювало 40 студентів II та III курсів (по 20 осіб). У процесі роботи враховувалося, що перевагою такого підходу є можливість переходу від групових оцінок до індивідуальних, що дозволяє вести цілеспрямовану, індивідуально-орієнтовану роботу зі студентами з вдосконалення СПК та зниження кількості відрахувань молодих людей з університету.

Завдання складалося з 2 частин. У першій оцінювалися реальні умови навчання. У другій частині проводилася оцінка тих же, що і в першій частині, умов навчання, але з точки зору побажань (потреб, домагань) респондентів. Співвідношення цих двох оцінок було показником суб'єктивної привабливості навчання.

Усі потреби, що нами вивчалися, були зведені до 14 шкал, а саме:

- потреба в творчому та цікавому навчанні;
- сприятливі умови навчання;
- теплі та довірливі стосунки як з одногрупниками, так і професорсько-викладацьким колективом кафедри;
- визнання групою, особистий авторитет;
- потреба у власному розвитку;
- особистісне соціальне забезпечення;
- принципові та вимогливі взаємовідносини у студентському колективі;
- потреба в індивідуальному розвитку всіх членів студентського колективу;
- активна життєва позиція всіх членів студентського колективу;
- ефективна організація навчального процесу;
- потреба в успішному навчанні всього колективу студентської групи;
- утилітарна потреба;
- визнання університетом цінностей кожного студента та колективу студентської групи в цілому;
- потреба в спілкуванні як зі студентами університету, так і з викладачами та адміністрацією.

Далі проаналізуємо результати опитування.

Респондентам було запропоновано оцінити ступінь привабливості навчання в університеті на кафедрі соціальної роботи (від 0 до 10 балів). З'ясувалося, що молоді люди максимальну привабливість навчання поєднують з наявністю у ВНЗ сприятливих для цього умов (середнє значення (М) для II курсу – 9 балів; середнє значення (М) для III курсу – 8 балів), під якими вони розуміють хороші санітарно-гігієнічні умови, наявність великих та світлих аудиторій, зручного обладнання і технічних засобів; гарне оформлення приміщень для харчування, роздягальні тощо.

Щодо другої позиції, то думки респондентів дещо розійшлися. За їх твердженнями важливу роль в привабливості навчання відіграє його творчий та цікавий характер (М III курсу – 8 балів; М II курсу – 7 балів). Свою думку молоді люди обґрунтували тим, що заняття в університеті проводяться в різноманітних інноваційних формах, із залученням інтерактивних методів навчання та новітніх технічних засобів. А це, у свою чергу, вимагає від молодих людей прояву кмітливості, сприяє прагненню до самовдосконалення та розвитку мислення. Разом з тим для студентів II курсу творче та цікаве навчання перебуває у безпосередньому взаємозв'язку із суспільним визнанням особистого внеску студентської молоді та важливістю успішного навчання колективу студентської групи в цілому. Зазначене підтверджується висловлюваннями другоккурсників, на кштал: «Про моє навчання не соромно розповісти друзям і дорослим», «Від успіхів у моєму навчанні залежить загальна думка про успішність навчання всього колективу групи», «Моя майбутня професія – соціальний працівник – дуже важлива для країни», «Група, в якій я навчаюсь, відіграє важливу роль на кафедрі та в університеті».

Разом з тим незадоволеність навчанням обумовлена для II курсу недостатнім спілкуванням з одногрупниками, викладачами та адміністрацією університету (М=5,1), а для III курсу – непристигністю майбутньої професії (М=6). Зазначене потребує від керівників кафедри соціальної роботи та кураторів груп звернути певну увагу на питання згуртованості груп, на підвищення моральних норм та цінностей молодих людей, підтримку традицій, що

існують на кафедрі та в університеті, акцентувати увагу та змісті таких високих почуттів, як любов, повага, добропорядність, гідність.

Відповідно до результатів другої частини нашого опитування, в якій проводилася оцінка тих же, що і в першій частині, умов навчання, але з точки зору побажань (потреб, домагань) респондентів, самою значущою є потреба в теплих та довірливих стосунках як з одногрупниками, так і з професорсько-викладацьким колективом кафедри ($M=10$). І на цьому фоні логічними стають начебто нелогічні твердження про те, що до малозначущих потреб респонденти (II курс) віднесли ті, що мали би впливати на успішність соціально-психологічного клімату в колективі: індивідуальний розвиток кожного студента, його визнання й особистісний авторитет ($M=6,5$). Для респондентів III курсу – це підвищення самостійності та ініціативності ($M=6$).

Цікавим є те, що серед студентів II курсу спостерігаються значні розбіжності в оцінці СПК ($\sigma=9,7$), однак в цілому його можна охарактеризувати як сприятливий ($M=6,4$). Що стосується студентів III курсу, то тут не спостерігаються значні розбіжності в оцінці СПК ($\sigma=8,003$). Щодо його стану в цілому, то його теж можна охарактеризувати як позитивний ($M=8$).

Висновки. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що на сьогодні існує безліч досліджень, автори яких не тільки вивчали та діагностували СПК колективу, а й висували ідеї щодо розробки методологій його регулювання. Однак універсального визначення СПК у сучасній науковій літературі не виявлено. Тому глибокого **вивчення потребують** умови забезпечення позитивного СПК колективу студентської групи, які можуть бути пов'язані з формуванням у молодой людини психологічного захисту. Це, на наш погляд, допоможе їй свідомо ставитися до негативних, травмуючих або несприятливих емоційних переживань у навчанні; гармонізувати відносини між одногрупниками, колективом студентської групи та навчальним середовищем, а в подальшому стати механізмом впливу на привабливість навчання в ВНЗ, який можна вважати не лише показником СПК колективу студентської групи, а й показником професійної успішності майбутнього спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Андрианова О.В. Влияние социально-психологического климата на формирование учебной деятельности студенческих коллективов: дис. ... канд. психол. наук, 19.00.03 Специальность: Психология труда; инженерная психология // Андрианова Оксана Владимировна. – Тверь, 1999. – С. 153.
2. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 20 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник [Текст] / Н.П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Дьяченко В.К. Дидактика: учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования: в 2-х томах [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с.; Т. 2. – 384 с.
5. Кузьмин Е.С. Методы социальной психологии [Текст] / Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенов. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 129 с.
6. Любимова Н.П. Куратор и студенческий коллектив: учебно-воспитательный коллектив и его среда: сб. статей [Текст] / Н.П. Любимова // Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Свердловск: УрГУ, 1980. – 142 с.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
8. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности: теоретико-методологический аспект [Текст] / Ю.П. Платонов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 184 с.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
10. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива [Текст] / А.С. Чернышев, А.С. Крикунов. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 164 с.

11. Шепель В.М. Управленческая психология [Текст] / В.М. Шепель. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.

References

1. Andrianova, O.V. (1999). *Vlianiyesocial'no-psihologicheskogo klimata na formirovanie uchebnoj dejatel'nosti studencheskih kolektivov* [The influence of socio-psychological climate on formation of educational activity of student groups]. *Dis. kand.. psih. nauk, 19.00.03* [Dis. cand. Sciences, Speciality 19.00.03]. Vologda, 153 p. (In Russian).
2. Artyushina, M.V., Zhuravska L.M. (et al.) (2008). *Vzaiemozv'iazok sotsial'no-psykholohichnykh ta dydaktychnykh umov hrupovoi navchal'noi diial'nosti studentiv* [The relationship of socio-psychological and didactic conditions of group learning activities of students]. M.V. Artyushina (Ed.), Kyiv, KNEU, 336 p. (In Ukrainian).
3. Volkova, N.P. (2006). *Profesijno-pedahohichna komunikatsiia* [] Kyiv, 'Akademiya' Publ., 256 p. (In Ukrainian).
4. Dyachenko, V.K. (2006). *Didaktika: uchebnoeposobie dlja sistemy povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija* [Didactics: a manual for in-service training of educators]. In 2 vol. Moscow, Education Publ., Vol. 1. 400 p.; Vol. 2. – 384 p. (In Russian).
5. Kuzmin, E.S., Semenov, V.E. (1977). *Metody social'noj psihologii* [Methods of social psychology]. Leningrad: Leningrad University Press, 129 p. (In Russian).
6. Lyubimov, N.P. (1980). *Kurator i studencheskij kolektiv. Uchebno-vospitatel'nyj kolektiv i ego sreda* [The curator and student group: The educational and collective of its environment]. Ural. State. Univ named after Gorky, Sverdlovsk, Ural State University, 142 p. (In Russian).
7. Parigin, B.D. (1999). *Social'naja psihologija. Problemy metodologii, istorii i teorii* [Social Psychology. Problems of methodology, history and theory]. SPb, IGUP Publ., 592 p. (In Russian).
8. Platonov, Yu.P. (1990). *Psihologija kollektivnoj dejatel'nosti: teoretiko-metodologicheskij aspekt* [Psychology of collective activities: theoretical and methodological aspect]. Leningrad, LeningradStateUniversity, 184 p. (In Russian).
9. Chernyshev, A.S., Screamer A.S. (1991). *Praktikum po obshhej, jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii* [Socio-psychological basis of organisation of the collective]. Voronezh, Voronezh StateUniversity Press, 164 p. (In Russian).
10. Balin, V.D., Gaida, V.K., Gerbachevskyetc V.K. (2003). *Social'no-psihologicheskie osnovy organizovannosti kollektiva* [Workshop on general, experimental and applied psychology]. 2nd ed. SPb, Peter, 560 p. (In Russian).
11. Shepel, V.M. (1986). *Upravlencheskaja psihologija* [Managerial Psychology]. Moscow, MGU, 200 p.

В статье обобщен опыт ученых по проблемам социально-психологического климата коллектива студенческой группы и привлекательности обучения в университете, как показателя его успешности. Акцентируется внимание на определении понятия социально-психологического климата коллектива студенческой группы с точки зрения научной теории и практики. Раскрыта основа, на которой формируется социально-психологический климат. Проанализированы результаты исследования привлекательности обучения как одного из показателей социально-психологического климата коллектива студенческой группы.

Ключевые слова: социально-психологический климат, коллектив, социально-психологический климат коллектива студенческой группы, показатель привлекательности обучения в университете, критерии удовлетворенности и привлекательности обучения в вузе.

The article summarizes the studies of scientists on the issues of socio-psychological climate in a student group and the attractiveness of training at classical university as an indicator of its success. The attention is focused on the definition of the concept of socio-psychological climate in a student group from the viewpoint of scientific theory and practice. The basis on which a socio-psychological climate is formed is discussed. The results of researching the attractiveness of learning as one of the indicators of socio-psychological climate in a student group are analyzed.

Key words: socio-psychological climate, socio-psychological climate in a student group, the indicators of learning attractiveness at university, criteria of satisfaction and attractiveness of training at university.

Одержано 5.02.2013.

УДК 37.036+37.015.46

Л.Й. ПЕТРИШИН,

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*

Г.В. ЛЕЩУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВИМУШЕНИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ В СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу розкрито зміст роботи соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями; охарактеризовано послідовність етапів соціально-педагогічної роботи щодо вирішення проблем вимушених переселенців (формування банку даних про вимушених переселенців та їх сімей, діагностика проблем, розробка соціально-педагогічної програми діяльності із сім'єю, забезпечення умов реалізації програми, завершення соціально-педагогічної програми) з використанням найбільш ефективних форм, методів та засобів діяльності.

Ключові слова: вимушені переселенці, сім'ї вимушених переселенців, зміст, напрями, соціально-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Соціально-педагогічна діяльність як суспільне явище являє собою своєрідну модель діяльності, спрямованої на здійснення компетентної соціально-педагогічної допомоги, підвищення ефективності процесу соціалізації, виховання і розвитку різних категорій населення та здійснення соціально-педагогічного захисту.

Аналіз основних досліджень. Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям розв'язання окресленої проблеми стали наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме В. Андреєнкової, Ю. Арутюняна, Ю. Бромлей, Дж. Беррі, В. Грищенко, О. Зайцева, І. Звереві, А. Капської, Л. Ковальчук, К. Левченко, Ю. Моргун, О. Малиновська, Я. Овсянникова, О. Ольхович, В.Панка, О. Піскуна, А. Похлебаєва, Г. Солдатова, І. Трубавіної, Л. Третиннікова, А. Фернхем, К. Халепа, А. Шацька та ін.

Формування мети статті полягає в окресленні змістових аспектів соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями на сучасному етапі суспільного розвитку України.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна робота з вимушеними переселенцями та їх сім'ями є різновидом соціально-педагогічної діяльності, спрямованим на забезпечення адекватної соціальної підтримки та здійснення соціального захисту вимушених переселенців та їх сімей, зміцнення та активізацію їх адаптаційного потенціалу, створення сприятливих умов для їх життєдіяльності, забезпечення тривалих соціальних відносин, налагодження механізмів самоорганізації і саморозвитку, допомоги членам сімей ви-

мушених переселенців у їх позитивній соціалізації. Ефективність соціально-педагогічної роботи визначається чітким розумінням категорії «вимушений переселенець». Закон України зазначає, що *внутрішньо переміщеною особою (вимушеним переселенцем)* є громадянин України, який постійно проживає на території України, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання, у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру (ст.1 Закону України від 22.11.2014 №4490а-1 «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб»).

Саме тому соціально-педагогічну роботу із сім'ями вимушених переселенців, як і будь-який різновид діяльності, на нашу думку, можна розглядати як ряд практичних заходів, побудованих на основі певних цілеспрямованих теоретичних засад. Вважаємо за необхідність зазначити, що об'єктом соціально-педагогічної діяльності є вимушені переселенці, їх сім'ї та їх безпосереднє оточення. Зокрема соціально-педагогічну роботу з вимушеними переселенцями здійснюють соціальні педагоги та соціальні працівники, які, у свою чергу, є суб'єктами соціально-педагогічної роботи. Вважаємо за необхідне, виділити такі напрями соціально-педагогічної роботи з даною категорією клієнтів:

- всебічне вивчення сімей вимушених переселенців: аналіз існуючого становища сім'ї та визначення її основних потреб;
- вивчення потенційних можливостей сім'ї та вплив на неї зовнішніх факторів для подальшої роботи;
- організація взаємодії з проблемними сім'ями: підтримка дітей із сімей вимушених переселенців; сприяння у вирішенні проблем; посередництво між сім'єю та різними установами (школа, громадські організації); спонукання особистості до самоорганізації і самостійного вирішення окремих проблем.

Мета соціально-педагогічної роботи із сім'ями вимушених переселенців полягає: 1) у забезпеченні доступності комплексу послуг для вимушених переселенців і їх сімей; 2) наданні допомоги переселенцям у набутті навичок адекватного поведіння в новому соціальному середовищі, частиною якого є найближче оточення (родичі, сусіди, близькі); 3) мінімізації негативних наслідків або навіть повному вирішенні проблем сім'ї або особи; 4) усуненні труднощів, пов'язаних з адаптацією сім'ї до нових умов навколишнього середовища; 5) наданні ефективних гуманітарних послуг з метою поліпшення якості життя сімей вимушено переміщених осіб.

У свою чергу, до основних завдань соціально-педагогічної роботи із сім'ями вимушених переселенців відносимо: надання соціальної допомоги вимушеним переселенцям; сприяння інтегруванню вимушених переселенців в соціальне середовище, в яке вони потрапляють; створення спрощених процедур реєстрації, отримання житла, працевлаштування, відновлення бізнесу тощо [9].

Ефективними методами збору інформації на даному напрямі роботи є бесіда, спостереження, опитування експертів, інтерв'ю, невербальний діагноз, вивчення документів. контент-аналіз, анкетування.

Основними методами соціально-педагогічної роботи з даною категорією клієнтів, на нашу думку, є:

- соціально-педагогічна допомога, підтримка, профілактика: вибір програми і плану дій; обговорення альтернативних шляхів вирішення проблеми; допомога в організації виходу з проблеми; координація зусиль найближчого оточення особистості; створення групи підтримки;
- корекція відносин та реабілітація: моделювання ситуації для вирішення подібних проблем в майбутньому; моделювання сфер успішної діяльності (ті, в яких сім'я зможе себе реалізувати); підтримка ініціатив як всієї сім'ї, так і окремого її члена; відновлення втрачених вмінь клієнта (при травмі разом з іншими спеціалістами) та повернення людини до нормального життя;
- консультування;
- підтримка;
- сімейна терапія.

Актуальними формами роботи з вимушеними переселенцями та їх сім'ями, на нашу думку, є: індивідуальні, що надають можливість клієнту один на один розповісти про свої проблеми, про які він не зміг би розповісти в присутності інших (конфіденційна інформація); групові, за яких робота здійснюватиметься за принципом взаємодопомоги або методу «рівний-рівному».

Вважаємо за необхідне зазначити, що зміст роботи соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями щодо вирішення їх проблем, являє собою послідовність етапів із використанням найбільш ефективних форм, методів та засобів діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Робота соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями

Етап роботи	Зміст роботи
1. Формування банку даних про вимушених переселенців та їх сімей	Здійснюється спільно із службами охорони здоров'я, соціального захисту та ін.; у цілісний банк даних включається інформація про кожного члена сім'ї, можуть бути направлені запити в служби та організації попереднього місця перебування сім'ї. Основними методами роботи є аналіз документів, складання банку даних.
2. Діагностика проблем	Вивчення індивідуальних особливостей кожного члена сім'ї, з'ясування її інтересів і потреб, труднощів й проблем, визначає їх причини, відслідковує джерела їх виникнення, досліджує умови і особливості взаємин у мікросередовищі життєдіяльності. За потреби – надання термінової допомоги (захист, надання притулку). Методи роботи: консультування, інтерв'ю, бесіда, сімейна терапія та ін. Надання інформації про установи, які займаються вирішення таких проблем
3. Розробка програми діяльності із сім'єю	За результатами діагностики визначається сутність першочергових потреб, добираються ефективні та посильні психолого-педагогічні, соціальні засоби для вирішення проблем або хоча б мінімізації негативних наслідків. Методи роботи: соціально-педагогічний супровід, патронаж, консультування (індивідуальне або/та групове), техніки сімейної терапії, профілактична робота, надання підтримки, соціального захисту, допомога сім'ї у налагодженні їх дозвільної діяльності, організація груп взаємодопомоги, позитивний приклад
4. Забезпечення умов реалізації програми	Здійснюється розподіл відповідальності між усіма учасниками програми. Соціальний педагог виконує роль координатора, організовує реалізацію програми, відслідковує результати, інформує про її виконання. Методи роботи: консультування, телефонне консультування, бесіда, контроль
5. Завершення програми	Аналіз роботи соціального педагога та характеристика рівня життя клієнтів. Здійснення вихідної діагностики. Вимушені переселенці самостійно можуть вирішувати деякі питання, але при потребі звертатися за допомогою

На кожному з етапів соціальним педагогом повинні бути враховані всі сфери життєдіяльності переселенця, на які вказують і А.А. Акмалова, В.М. Капіцин [1, с. 36, 38–39]. Коротко розглянемо їх.

Природно-антропологічна сфера, для якої постає механізм територіальної реабілітації та соціальної адаптації на новому місці. Оскільки дана сфера пов'язана з домівкою, природою, системою побутового обслуговування, переселенцю необхідна допомога в створенні нової ідентичності на новому місці.

Агентно-професійна сфера покликана забезпечити професійну адаптацію завдяки отриманню місця роботи, конкурентоспроможності якостей, їх репрезентації на ринку праці, збереженню трудової практики за фахом. У цьому випадку соціальний працівник активно співпрацює зі службами зайнятості, які займаються працевлаштуванням переселенців.

Духовно-культурна сфера допомагає підтримувати духовні цінності й духовну гідність. Тому найголовнішим завданням для соціальних педагогів є допомога у відновленні та задоволенні духовних, соціокультурних потреб переселенців [1, с. 36, 38–39].

Усі ці сфери повинні гармоніювати між собою, бути системою, що сприятиме зміцненню активізації адаптаційного потенціалу особистості, запобіганню негативних впливів на неї, забезпеченню охорони та захисту їх прав вимушених переселенців та їх сімей [4].

На нашу думку, соціально-педагогічна робота з вимушеними переселенцями та їх сім'ями буде успішною при дотриманні таких принципів:

- добровільності (допомога має надаватися, виходячи з добровільного звернення);
- своєчасності;
- персоналізації (допомога повинна здійснюватися персонально кожній особистості);
- поваги (допомога не повинна принижувати честь і гідність людини, її самооцінку і самоповагу);
- активізації клієнта (основний зміст допомоги полягає в оволодінні людиною спроможністю до самостійного вирішення своїх проблем);
- комплексності (надається допомога, яка має бути спрямована на зняття небажаної емоційної напруги і ліквідацію причин, які викликають такий стан у людини) [2, с. 8].

Окрім того, слід зазначити, що соціальний педагог у роботі із сім'ями вимушених переселенців повинен дотримуватися таких груп цінностей:

- цінності, які відображають специфіку професійної діяльності альтруїстичного характеру (допомоги тому, хто потребує допомоги);
- цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний педагог і соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується етичних принципів і норм, примножує знання і розширює місію соціально-педагогічної роботи);
- цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження, самовдосконалення особистості соціального педагога і досягнень у професійній діяльності [2, с. 8].

Для вимушених переселенців та їх сімей характерною ознакою є соціальна дезадаптація, а звідси випливають її прояви: агресивна поведінка, конфлікти з вчителями і ровесниками, вживання алкоголю і наркотиків, здійснення правопорушень (бійки, крадіжки й ін.), невідвідування школи, бродяжництво, спроби суїциду та ін. [6; 8]. Тому ми вважаємо, що соціальному педагогу слід знати про ці характерні негативні прояви з метою їх профілактики. Робота соціального педагога, сама по собі, є вкрай важкою. Він завжди повинен бути в курсі всіх актуальних проблем, знати ефективні способи їх вирішення або мінімізувати негативні наслідки.

Основним змістом роботи соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями, на нашу думку, є створення атмосфери співробітництва та партнерства. Загалом для соціального педагога, який працює із сім'ями вимушених переселенців, необхідно мати такі якості:

1. Високий професіоналізм, компетентність у різноманітних проблемах, високий рівень загальної освіти і культури (в тому числі і духовної), володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.
2. Доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання взяти чужий біль на себе, милосердя, людяність, відчуття співпереживання і емпатія.
3. Комунікабельність, вміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати іншого і стимулювати його на розвиток особистих сил, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [2, с. 9].

Останні є, мабуть, найбільш важливими, оскільки вони залежать більшою мірою від внутрішнього світу людини. Якщо компетентність можна напрацьовувати, то дотримуватися толерантності та емпатії – незавжди.

З метою надання допомоги та вирішення соціальних проблем всі сім'ї вимушених переселенців підлягають соціальному інспектуванню, у результаті якого вивчаються їх потреби, у разі необхідності сім'ї беруться під соціальний супровід. Для вирішення проблемних питань переселенців повинні залучатися усі суб'єкти соціальної роботи, благодійні та громадські організації.

О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.А. Третиннікова, С.Я. Харченко та ряд інших дослідників у соціально-педагогічній роботі з переселенцями виокремлюють дві групи проблем, які потребують негайного вирішення [3; 5; 8]:

- об'єктивні, пов'язані із забезпеченням правової нормативної бази фінансування, матеріального постачання, забезпеченням життєдіяльності переселенців, а також підготовкою штату соціальних працівників;

– суб'єктивні – підтримка правової гідності людини, допомога у «відновленні» функцій у новому мікросоціумі для її успішної самореалізації, забезпеченні умов для формування в особистості соціальних якостей, а також соціально-психологічна підтримка.

Важливим є розвиток у вимушених переселенців здатності самостійного вирішення проблем та подолання труднощів. А.Й. Капська виокремлює такі функції соціального працівника, ефективність реалізації яких, на нашу думку, сприятиме налагодженню ефективної соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями [3]:

– соціально-побутова – сприяння у наданні необхідної допомоги у поліпшенні житлових умов або забезпеченні житлом, організації нормального побуту;

– соціально-медична – організація роботи з проведення профілактики захворювань, співпраця із закладами охорони здоров'я у наданні медичної допомоги;

– соціально-педагогічна – створення сприятливих умов для соціальної адаптації, всебічного розвитку особистості, виявлення та задоволення соціокультурних потреб та інтересів у різних видах діяльності;

– соціально-психологічна – проведення консультацій, здійснення коригування міжособистісних відносин людей у різних соціальних інститутах, надання допомоги у соціальній реабілітації [3].

Висновки. Слід констатувати, що зміст соціально-педагогічної роботи соціального педагога із сім'ями вимушених переселенців має базуватися на таких постулатах: робота соціального педагога має регламентуватись такими принципами: добровільність, своєчасність; персоналізація, повага, активізація клієнта. Соціальний педагог у роботі із сім'ями вимушених переселенців має дотримуватись таких груп цінностей: цінності, що відображають специфіку професійної діяльності альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження, самовдосконалення особистості соціального педагога і потребами клієнта. Зміст роботи соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями являє собою послідовність таких етапів: формування банку даних про вимушених переселенців та їх сімей; діагностика проблем; розробка програми діяльності із сім'єю переселенця; забезпечення умов реалізації програми; завершення програми. Основними методами роботи педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями є: соціально-педагогічна допомога; підтримка; профілактика; коригування відносин та реабілітація, консультування; підтримка; сімейна терапія.

Список використаних джерел

1. Акмалова А.А. Социальная работа с мигрантами и беженцами: учеб. пособие / А.А. Акмалова, В.М. Капицын; [отв. ред. П.Д. Павленко]. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 220 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий Дім Слово, 2008. – 240 с.
3. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи: [навчальний посібник] / Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А.Й. та ін. ; [за ред. проф. А.Й. Капської]. – К.: НДПУ, 2000. – 372 с.
4. Лук'янова К.А. Особливості соціально-педагогічної роботи з переселенцями в Україні: реалії та перспективи / К.А. Лук'янова. – 12 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек./ Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. – К.: МЖПЦ Ла Страда-Україна, 2014. – 84 с.
6. Третиннікова Л.А. Організаційні засади побудови педагогічної діяльності з дітьми, сім'ї яких опинилися у складних життєвих обставинах // Педагогічні обрії. – 2011. – № 3. – С. 48–51.
7. Харченко С.Я. Робота соціального педагога з сім'ями / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова. – Х.: Основа, 2012. – 111 с.
8. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: [навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
9. Шевченко А. Учасники АТО і вимушені переселенці отримають додатковий соціальний захист / А. Шевченко // Голос України: газета ВРУ. – К., 2014. – 21 жовт. – № 202. – С. 1–2.

References

1. Akmalova, A.A., Kapytsin, V.M. (2008). *Social'naja rabota s migrantami i bezhencami* [Social Business with migrants and refugees]. Textbook. Ed. by P.D.Pavlenko. Moscow, INFRA-M Publ., 220 p. (In Russian).
2. Zavats'ka, L.M. (2008). *Tekhnolohii profesijnoi diial'nosti sotsial'noho pedahoha* [Technologies professional activities of social pedagogy: textbook for universities]. Kyiv, Publishing House 'Word' Publ., 240 p. (In Ukraine).
3. Kaps'ka, A.J., Bezpalko, O. V., Vainola, R., Kh. (2000). *Tekhnolohii sotsial'no-pedahohichnoi roboty* [Technologies of social and pedagogical work: [textbook] Ed. by professor A.Y. Kapska. Kyiv, National Pedagogical University, 372 p. (In Ukraine).
4. Luk'yanova, K. A. Osoblyvosti sotsial'no-pedahohichnoi roboty z pereselentsiamy v Ukraini: realii ta perspektyvy [Features of social pedagogical work with migrants in Ukraine: realities and prospects]. Access mode: <http://fkspp.at.ua/KonfCP2015/s3/I2.pdf> (In Ukraine).
5. Bochkor, N.P., Dubrovskaya, E.V., Zaleski, A.V. (2014). *Sotsial'no-pedahohichna ta psykholohichna robota z dit'my u konfliktnyj ta postkonfliktnyj period* [Social pedagogical and psychological work with children in conflict and post-conflict period] Kyiv, MZHTPS 'La Strada-Ukrain' Publ., 84 p. (In Ukraine).
6. Tretynnikova, L.A. (2011). *Orhanizatsijni zasady pobudovy pedahohichnoi diial'nosti z dit'my, sim'i iakykh opynylysia u skladnykh zhyttievkykh obstavynakh* [Institutional framework for designing educational activities with children whose families find themselves in difficult circumstances]. *Pedahohichni obrii* [Pedagogical horizon]. No 3. p. 48-51. (In Ukraine).
7. Kharchenko, S.Y., Krasnova, N.P., (2012). *Robota sotsial'noho pedahoha z sim'iamy* [Social work educator with families]. Kharkiv, Osnova Publ., 111 p. (In Ukraine).
8. Kharchenko, S.Y., Krasnova, N.P., Kharchenko, S.Y. (2005). *Sotsial'no-pedahohichni tekhnolohii* [Social and educational technology]. Lugansk, Alma Mater Publ., 552 p. (In Ukraine).
9. Shevchenko, A. (2014). *Uchasnyky ATO i vymusheni pereselentsi otrymaut' dodatkovyj sotsial'nyj zakhyst* [Participants ATO and internally displaced persons will receive additional social protection]. *Holos Ukrainy: hazeta VRU* [Voice of Ukraine, the Verkhovna Rada newspaper]. Kyiv, Oct 21. No 202. p. 1-2. (In Ukraine).

В статье на основе проведенного теоретико-методического анализа раскрыто содержание работы социального педагога с вынужденными переселенцами и их семьями; охарактеризованы последовательность этапов социально-педагогической работы по решению проблем вынужденных переселенцев (формирование банка данных о вынужденных переселенцах и их семей, диагностика проблем, разработка социально-педагогической программы деятельности с семьей, обеспечение условий реализации программы, завершение социально-педагогической программы) с использованием наиболее эффективных форм, методов и средств деятельности.

Ключевые слова: вынужденные переселенцы, семьи вынужденных переселенцев, содержание, направления, социально-педагогическая деятельность.

The article, on the basis of theoretical and methodological analysis of the content of social work with displaced people and their families, characterizes the sequence of social and educational work to solve their problems (formation of a database of displaced persons and their families, diagnosis of problems, development of social and educational programs for families, ensuring the conditions for program implementation, completion of social and educational programs) by using the most effective forms, methods, and means.

Key words: internally displaced persons, families of internally displaced persons, contents, directions, social and educational activities.

Одержано 12.01.2016.

УДК 304.444

П.А. ШАЦКОВ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (Росія)

Т.А. ЮМАШЕВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальных и гуманитарных дисциплин Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (Росія)

ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРИИ СТАРЕНИЯ

В статье проанализирована сущность понятия «старение», эволюция взглядов в отношении данного феномена, начиная с древних времен и до нашего времени, рассмотрена проблема старения в зарубежных и отечественных исследованиях. Историко-социологический анализ теории старения осуществлен на основании двух полюсов: геронтофилии и геронтофобии.

Ключевые слова: геронтология, геронтофилия, геронтофобия, здоровье, старость, старение, возраст, онтогенез, жизненная активность, социальная проблема, этапы жизни.

С древнейших времен люди пытались познать сущность старения, искали разнообразные способы продления жизни. Сохранение здоровья, увеличение продолжительности жизни – это базовые индивидуальные потребности человека, поэтому отношение общества к старости всегда было важной социальной проблемой. По мере прогресса человечества стала актуальной и проблема управляемости биологическим циклом – борьба с болезнями, с патологическими проявлениями старости, стремление к увеличению продолжительности жизни.

Суждения о старости и смерти встречаются у многих мыслителей прошлого, как, например, в трактате Марка Туллия Цицерона «Катон старший о старости». Цицерон размышляет о причинах пессимистических взглядов на старость: «Когда я думаю о старости, вижу 4 причины, из-за которых мы по привычке считаем ее несчастным периодом нашей жизни: она отстраняет нас от активной жизни, ослабляет наши физические силы, лишает нас чувственных удовольствий и приближает смерть». Цицерон рассматривает «правильность и значение каждого из этих причин» и отвергает их как ошибочные. В целом он возносит хвалу старости, аргументируя ее тем, что взамен утраченных человек в этом возрасте приобретает иные ценности, а если речь идет о смерти, то она «либо окончательно гасит жизнь души, либо приводит ее туда, где она будет жить вечно. В первом случае смерть является чем-то совершенно безразличным, во втором, она даже желанна».

Сложились два взгляда на человеческую старость: геронтофилия (позитивное отношение) и геронтофобия (негативное отношение) к старости.

В ряде древних и традиционных обществ в период, когда старость была труднодостижимым возрастом, желанным этапом человеческой жизни, старые люди пользовались уважением и привилегиями. В этих культурах социальная информация, знания, весь жизненный опыт передавался из поколения в поколение, поэтому индивидуальные носители такого опыта выделяли в социуме. Старческая мудрость выдвигала их на высший

уровень социальной иерархии – в священнослужители, советники, вожди. Таким образом, формировалась геронтократия – исключительные привилегии и власть стариков. Легендарные личности отличались фантастическим долголетием: это был знак высшего социального статуса.

Однако существовала и другая – противоположная тенденция негативного отношения к стареющим людям. В традиционных обществах в центре коллектива находится зрелый, здоровый и работоспособный человек, в то время как ребенок, больной и старик вытесняются на периферию общественной жизни. Древняя геронтофобия доходила до обычаев уничтожения человека, завершившего зрелый этап своей жизни. В некоторых обществах убийство больных детей и немощных стариков становилось традицией. И в Новое время уважительное отношение к старикам сосуществует с отношением к ним, как к социальному балласту. Так, в XIV в. геронтофоб М. Лютер уподоблял старость «живой могиле», а в начале XX в. американский врач В. Ослер во имя блага большинства призывал уничтожать стариков в 60-летнем возрасте хлороформом.

Геронтофобия характерна и для некоторых сторон современной западной культуры, где резкое негативное отношение к старикам проявляется в «возрастизме». Эта тенденция основана на вражде поколений: в развитых странах увеличивается количество неработоспособных пожилых людей и одновременно возрастает эксплуатация работоспособных, в то же время старики не поспевают за быстро меняющейся реальностью, становятся консервативно настроенными по отношению к молодежи. В современной западной культуре утвердился страх старости. Все общество ориентировано на культ успеха и новизны, на потребительство материальных благ, поэтому общественным идеалом выступает сильный, красивый, работоспособный, эротически привлекательный человек. Гедонизм современной культуры также ставит в центр общества молодого здорового человека. В этой социокультурной ситуации старики завидуют физическим, эмоциональным и интеллектуальным возможностям молодых людей. Стареющие люди на Западе стараются скрыть признаки старости.

Отношение к стареющим людям в советском обществе было идеологически окрашено. Утверждалось, что в странах Запада распространены возрастная дискриминация и нищета стариков, а дома престарелых создаются для искусственной изоляции пенсионеров, отрыва их от общества и семьи. В буржуазном массовом сознании распространяются модные сенсации и квазинаучные идеи, например, об омолаживании организма с помощью клеточной терапии, о фантастических возможностях криобиологии (при смертном замораживании тела). В то же время подчеркивалось, что в СССР «старость окружена заботой и вниманием» всего общества и государства, а «исходные ценностные установки геронтологических концепций социалистического общества противостоят антигуманным подходам медицины и геронтологии в буржуазном обществе со свойственными им экономизмом, сциентизмом и техницизмом».

В каждой этнической культуре формируется особое отношение к стареющим людям. В традиционной русской культуре сложились самобытные этика старости и образ старого человека. В общинном крестьянском мировоззрении наряду с созерцательной и преобразовательной связью человека и природы существовал высокий авторитет предков, родителей, старшего поколения. Этот жизненный и духовный авторитет становился своего рода инстинктом, на котором базировались нравственные принципы русского человека: совесть, сострадание, жалость, благоговение и т. д. В этом – отличие отечественной культуры от западной, в которой преобладает личностное начало, и во всех формах доминирует индивидуальное. В этом – отличие нашей культуры от восточной, ориентированной на вечность и нивелирующей личностное начало, что способствует консерватизму и сдерживает социальный прогресс. В отечественной культуре в качестве идеала всегда выдвигалось интегрирующее начало, собирание всех личностей в единое социальное и духовное целое (соборность). Однако идеальное далеко не всегда соответствовало реальности, что прослеживается на примере отношений к стареющим людям.

М.М. Громыко в своем исследовании показывает, что крестьянская нравственность требовала безусловного уважения родителей на протяжении всей их жизни. В русской крестьянской общине до конца XVIII в. почитание стариков было безусловным, и только в

XIX в. происходит незначительное ослабление авторитета стариков. Однако и в этот период общественное мнение жителей деревни резко осуждало лиц, позволявших себе непочтительное отношение к старшим. В сознании крестьянина доминировали установки: повиновение, послушность, почтительность детей по отношению к родителям-старикам. Дети без их благословения не имели морального права начинать дела. До вступления в брак на детей распространяется абсолютная родительская власть, а с момента вступления в брак, когда родители власть утрачивали, дети были обязаны морально и экономически поддерживать старых и больных родителей. Существовало правило: дети обязаны родителей во всем слушаться, поить и кормить их во время старости, а также честно похоронить и поминать. На общинных сходках особым влиянием пользовались старики, которые зачастую выступали в роли общественных судей, во время семейных разбирательств община всегда стояла на стороне стариков. Однако, наряду с идеализацией общинной этики в целом и возрастных отношений в частности, существует и другая трактовка этой проблемы. Н.И. Костомаров утверждает, что в домашней жизни россиян доминировал деспотизм и соответствующий ему дух рабства, которые лишь прикрывались ложной святостью патриархальных отношений. В Средние века и Новое время «дети раболепные в присутствии родителей приучались насмехаться над ними». Кроме того, нужно учесть, что в этноментальности существует закономерность: некритическое преклонение перед пожилыми, почтение старости как квазисакральной сущности всегда имеет следствием низкую социальную активность молодежи, особенно девушек. Таким образом, можно констатировать, что в традиционной национальной культуре существует комплекс глубоких и оригинальных, но противоречивых установок по отношению к старению и стареющим людям.

Теория старения формировалась в отечественной науке на основе зарубежных исследований. Комплексные исследования социально-гигиенических и социально-биологических закономерностей и механизмов старения у нас не проводились.

Теория старения, прежде всего, по нашему мнению, изучает явления и их сущность в эволюционно-генетическом плане (сравнении целостных онтогенезов) в онтогенетическом (в рамках целостного онтогенеза).

Старость следует рассматривать как индивидуальное развитие, как совокупность генетических связей между последовательными этапами созревания человека: зрелость, старость и т. д., а также как диалектическую связь между поколениями.

Имея большой жизненный опыт, пожилые люди вырабатывают свою и только свою специфическую личность – поведенческую позицию в обществе и, наконец, они являются генераторами и гражданами культуры, традиций, обрядов и других духовных ценностей. По мнению М.П. Сурикова, развитие организма и старение происходит одновременно, а известные ученые П. Блонский и Л. Выготский утверждают, что существуют не возрасты жизни, а история возрастов жизни.

В различные периоды становления цивилизации и на ранних ступенях культурного развития человеческого общества центральной фигурой был человек зрелого возраста. Как отмечает польский антрополог Л. Кшивицкий, «человек зрелый как знаток окрестностей и обладатель многолетнего жизненного опыта был объектом уважения в первобытной орде. Он знал, когда и где созревают плоды, как поймать рыбу, каким образом убить зверя и так далее, и благодаря этим знаниям был важнейшим связующим звеном общества...» Люди зрелого возраста в первобытном обществе утверждали определенную систему ценностей, поддерживая и санкционируя определенные нормы поведения. Они представляли собой как бы своеобразный «свод законов общества», посредством которого регулировались все отношения между членами общества. Все возрастные представления в таком типе общества подчинялись ритуалу, как совокупности обычаев, запечатленных в мифе. При этом возрастные категории позволяли сохранять традиции общества.

Специально исследовавший эту проблему А. Гуревич отмечает, что в основе систем ценностей лежит идея вечно длящегося настоящего, неразрывно связанного с прошлым, то есть человеческая жизнь – это циклическая последовательность, строгий ритм, определенный порядок, где сохраняется преемственность поколений (между группами) и устанавливается крепость духовных уз.

Следует отметить, что система возрастных групп не только удобный способ возрастного разделения труда, объединения людей в большие группы, распределения власти, ра-

спределения «социальных ролей» по возрастам. В конечном счете, она создает духовную общность людей.

Исследователями данной проблемы замечено, что параллельно с возрастными системами циклического типа формируются и первоначальные представления о линейном типе возрастной системы, основанные на идее необратимости времени. Кроме линейной и циклической возрастной группы встречаются ступенчатые системы возрастных групп, которые существуют не постоянно, а объединяются на короткие периоды. Такие разновозрастные группы использовал А.С. Макаренко в виде воспитательного потенциала. Старшие заботятся о младших, защищают, а младшие гораздо легче усваивают общественный опыт с помощью своих взрослых товарищей.

Более того, можно сказать, что в том или ином виде принципы всех рассмотренных возрастных систем (циклической, линейной и ступенчатой) оказались на дальнейших этапах становления человеческого общества. Их элементы несложно усмотреть и в современности. Так, в ритуале инициации видится прообраз нынешних обрядов, знаменующих взросление подрастающего поколения, символизирующих их социальную зрелость (например, вручение паспорта, посвящение в молодые рабочие, в студенты и т. д.).

В циклических возрастных системах большое внимание уделялось преемственности: реально это происходило как присвоение общего имени (разных имен вообще было мало) некоторым возрастным группам (скажем, вступающие в жизнь наследуют имя возрастной группы стариков, то есть угасающей, обретающей в молодом поколении свое зримое продолжение). И в наше время идея преемственности в профессиональной, духовной и прочих сферах рассматривается как актуальная.

Геронтология как наука о старении живых организмов прошла в своем развитии несколько этапов. Историки науки в конце 1970-х гг. проанализировали эволюцию всей комплексной дисциплины и выделили 5 этапов:

1. Универсальное философско-онтологическое учение древности, включавшее ряд наблюдений и идей по поводу процесса старения.

2. Выделение самостоятельной дисциплины, учения о старении живых организмов.

1. Период биологизма.

3. Социологический и биосоциальный период эволюции геронтологии.

2. Биосоциологизм.

Комплексной биосоциальной наукой геронтология становится только в 1960–70-е гг., когда происходит становление новой комплексной науки о человеке – человекознания. Интегративное знание о человеке есть не просто суммирование разнообразных сведений о его организме и личности, это углубление в природу объекта и постановка этой глобальной проблемы в центр всех наук. Человек со всеми его биологическими особенностями, социальными связями, ментальностью, внутренней духовной жизнью стал главным объектом научного исследования. Геронтология вместе с другими гуманитарными дисциплинами вошла составной частью в человековедение. Она стала «комплексной социально-биологической наукой, изучающей закономерности, механизмы и проявления старения в общем онтологическом плане, устанавливающей влияние средовых, социально-гигиенических факторов на ход возрастных изменений». В данном определении средовой подход назван как один из самых актуальных в современной геронтологии.

Становление современной геронтологии связывается, в первую очередь, с успехами западной социологии, которая в середине XX в. развивалась в рамках теории возрастной стратификации. В 1960-е гг. Э. Каммингсом и У. Генри была выдвинута теория освобождения человека, выходящего на пенсию, от социальных ролей и дел. В этот же период М. Блекнер сформулировал идею экономической, физической, психологической и социальной зависимости престарелого от общества как нормального психического состояния стареющей личности и социального явления в целом. Основными направлениями западной прикладной социogerонтологии стали исследования жизненных циклов старения и комплексное изучение возрастного состава общества. Эти теории отличались социальным критицизмом: исследователи абсолютизировали поколенческие социально-политические противоречия, моделировали негативные последствия демографического старения, увеличение экономической нагрузки на работоспособное население, социологи провоцировали

постановку новых практических задач в сфере медицинского обслуживания, выявляли сегрегацию стариков и психологические перегрузки, сопровождающие старение. Результаты критического анализа постарения общества советские социологи поспешно объявили признаками деградации западного социума. Вместе с тем западные ученые, занимающиеся социологическими экспериментами в такой узкой сфере, как старение, отрицают как идеологический, так и общетеоретический («философский») подходы к проблеме. В зоне их внимания сосредоточены социальные проблемы и демография старения, формы социализации, образ жизни, социальные функции и политические убеждения стареющих людей (А. Комфорт, Д. Бьеркстен). В 1970-е гг. социальная геронтология получила распространение и в СССР, а в 1980-е гг. были сформулированы основные задачи этой ставшей интернациональной науки: после всестороннего анализа возрастных страт, ролевой и ценностной ориентации, стратификационной мобильности, специфики социализации стареющих людей требуется создание единой социологической теории старения.

В конце XX в. становится общепризнанной ценность продолжительности человеческой жизни. Благодаря развитию науки и техники, масштабных социальных преобразований возможности человека становятся почти безграничными. Важнейшими гуманитарными ценностями становятся здоровье, жизненная активность, сохранение в старом возрасте человеческой индивидуальности. Несмотря на указанные выше противоречия современного западного общества и культуры, всеобщая потребность в длительной здоровой жизни расценивается как естественная и логичная. В настоящее время ранняя старость и смерть воспринимаются индивидуальным и общественным сознанием как события трагические, как отклонение от нормы.

В середине XX в. геронтологи и биологи прогнозировали резкое увеличение продолжительности жизни к концу XX в. В 1960–70-е гг. футурологи утверждали, что средняя продолжительность жизни к 2000 г. увеличится на 20% и достигнет 100 лет. Предполагалось, что процесс старения будет управляться химическими методами, станет реальностью биологический ремонт организма, использование трансплантантов, станет реальной практикой криогеника. Провозглашалось, что «мы стоим на пороге новой эры, когда медицина превратит *Homo sapiens* в *Homo Longevus* (сверхдолгожителей)». Оптимистические прогнозы футурологов не оправдались, однако это говорит не только об ограниченности современной науки и медицины, но и о драматизме человеческой истории, о завышенных надеждах, которые возлагались человечеством на прогресс в XX в. Тем не менее, подводя итог краткому историческому очерку геронтологических концепций, можно констатировать, что в современной науке, культуре и общественном сознании уровень гуманизма определяется отношением всего общества к его пожилой части.

Список использованных источников

1. Басов Н.Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста: учебное пособие / Н.Ф. Басов. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 432 с.
2. Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. / М.М. Громыко; отв. ред. В.А. Александров, В.К. Соколова; Акад. наук СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1986. – 278 с.
3. Краснова О.В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
4. Социальная реабилитация: учебник / под общ. ред. Н.Д. Валеевой. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 320 с.
5. Энциклопедия социальных практик / под ред. Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. – 660 с.

References

1. Basov, N.F. (2009). *Social'naja rabota s ljud'mi pozhilogo vozrasta* [Social work with older people]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 432 p. (In Russian).
2. Gromyko, M.M. (1986). *Tradicionnye normy povedenija i formy obshhenija russkich krest'jan XIX v.* [Traditional norms of behavior and forms of communication of Russian peasants of XIX century] Moscow, Nauka Publ., 278 p. (In Russian).

3. Krasnova, O.V., Liders, A.G. (2002). *Social'naja psihologija starenija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Social psychology of aging: proc. a manual for students. the high. proc. institutions]. Moscow, 'Akademija' Publ., 288 p. (In Russian).

4. Valeeva, N.D. (Ed.) (2013). *Social'naja rehabilitacija* [Social rehabilitation]. Moscow, INFRA-M Publ., 320 p. (In Russian).

5. Holostova, E.I., Klimantova, G.I. (Ed.) (2012) *Jenciklopedija social'nyh praktik* [Encyclopedia of social practices]. Moscow, 'Dashkov i K°', Publ., 660 p. (In Russian).

У статті проаналізовано сутність поняття «старіння», еволюція поглядів щодо даного феномену, починаючи з давніх часів і до нашого часу, розглянута проблема старіння в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях. Історико-соціологічний аналіз теорії старіння здійснено на підставі двох полюсів: геронтофилії і геронтофобії.

Ключові слова: геронтологія, геронтофілія, геронтофобія, здоров'я, старість, старіння, вік, онтогенез, життєва активність, соціальна проблема, етапи життя.

The article analyzes the essence of the concept of "aging", the evolution of views in relation to this phenomenon since ancient times and until our time, as well as considers the problem of ageing in foreign and domestic studies. Historical-sociological analysis of theories of ageing is implemented on the basis of two poles: gerontophilia and gerontophobia.

Key words: gerontology, gerontophilia, gerontophobia, health, old age, aging, age, ontogeny, vitality, social problem, stages of life.

Одержано 5.02.2016.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.064.1:316.614.032-053.4

О.А. АЛЕКО,

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

ПОЕТАПНА ЗМІНА ФОРМ І МЕТОДІВ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті обґрунтовується значущість формування первинного соціального досвіду на етапі дошкільного дитинства. Доводиться вагомість взаємодії родини та дошкільного закладу в цьому процесі. Докладно обґрунтовується складова комплексу соціально-педагогічних умов – поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямована на формування первинного соціального досвіду старших дошкільників.

Ключові слова: соціалізація особистості, первинний соціальний досвід, соціально-педагогічні умови, дошкільний навчальний заклад, родина, взаємодія, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми та її актуальність. Сьогодні провідними фахівцями соціально-педагогічного спрямування відзначено, що соціалізація дітей дошкільного віку не може бути ефективною без взаємодії родини і освітніх установ. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, в тому числі соціальної діяльності, тому на родину та дошкільний навчальний заклад покладається особлива відповідальність за формування первинного соціального досвіду у підростаючого покоління.

Закладена в сучасних державних документах (Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепція дошкільного виховання в Україні, Державна цільова соціальна програма дошкільної освіти на період до 2017 року, Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.), Національна програма виховання дітей і учнівської молоді в Україні) методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, вивченню процесу адаптації дитини до соціуму, формуванню та накопиченню в дошкільників первинного соціального досвіду.

Отже, досліджувати процес формування соціального досвіду дитини з цих позицій виявляється найбільш актуально, тому що саме в дошкільному віці дитина пристосовується до умов життя, вчиться взаємодіяти з оточенням.

Спостерігаючи зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, у зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, розширенням кола нових життєвих ситуацій і можливостей, розуміємо, що порушені питання взаємодії суспільного і родинного виховання у процесі формування соціального досвіду дитини є своєчасними й актуальними.

Метою статті є характеристика комплексу соціально-педагогічних умов формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку та докладне обґрунтування однієї зі складових цього комплексу – поетапної зміни форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямованої на формування первинного соціального досвіду дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Осмислення нормативних положень державного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти, що відображає державні вимоги до розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, наукові ідеї соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, дозволили визначити змістові й процесуальні складові формування соціального досвіду дітей в освітньому процесі дошкільного навчального закладу [1].

У розробці форм і методів формування первинного соціального досвіду особистості в дошкільному дитинстві ми спиралися на сучасні підходи щодо організації педагогічного процесу дошкільного навчального закладу, зокрема занурення дітей у ситуації вибору (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованова, Т. Поніманська, І. Рогальська, Р. Чумічова); виховні психологічні ситуації, що спонукають до прийняття відповідального рішення (І. Бех, В. Кузьменко); спілкування в процесі полілогів і пізнавальних бесід проблемного характеру (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Кулачківська, С. Ладивір); рольові ігри, ігри-стратегії, що орієнтують дітей на конструктивну міжособистісну взаємодію (Л. Артемова, А. Богуш, Є. Смирнова, В. Холмогорова); використання засобів дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Курінна); організацію дитячих свят і розваг спільно з батьками як момент глибоких емоційних переживань, що об'єднують (Л. Артемова, І. Рогальська, М. Шуть).

Базовими для організації освітнього процесу, спрямованого на формування первинного соціального досвіду дітей, було обрано такі принципи: інтеграція змісту освіти й видів діяльності як чинник становлення панорамної картини світу дитини, а не відірваних один від одного фрагментарних знань про довкілля, про світ людей (Н. Гавриш, І. Кіндрат, Т. Поніманська); принцип довірного спілкування як інструмент налагодження особливо щирих стосунків між дорослими і дітьми, ніжного доторкання до душі дитини, поваги до дитячої субкультури (Л. Варяниця); принцип емоційно-дієвого занурення, емоційного проживання соціальної ситуації, унаслідок чого дошкільник сам доходить істини і робить висновки, а дорослий не подає готову формулу, а лише підводить його до самостійних висновків (Т. Піроженко) та ін.

У програмуванні змісту і процесу експериментального дослідження ми виходили з визнання того факту, що саме з родини розпочинається соціальне становлення особистості, формування її моральних і духовних цінностей. Така висока місія батьківства визнана й у нормативно-правових документах, які утворюють не лише права, а й обов'язки батьків у забезпеченні якісної освіти своїх дітей та створенні сприятливих для їх розвитку умов, розглядають батьків як повноправних партнерів освітнього закладу в наданні дітям освіти. Так, у Законі про дошкільну освіту, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначено, що державна політика в галузі освіти спрямована на активізацію батьків у навчально-виховному процесі, науково-економічній діяльності навчальних закладів, прогнозування їх розвитку, оцінку якості освітніх послуг [1; 4; 5].

Водночас очевидним є факт, що значний відсоток батьків, на жаль, не сприймає дошкільне дитинство як самодостатню цінність, не усвідомлює значення для подальшого становлення дитини того безцінного періоду її життя, коли закладаються основи особистості, відбувається формування базових особистісних якостей, що визначатимуть її спрямованість, коли має сформуватися первинний соціальний досвід, без якого не можливе успішне входження в широкий соціум. Науковці, громадські діячі визнали прикрий факт втрачання дитинством своєї суспільної місії – радісного і продуктивного проживання людиною початку свого життя, закладання основ становлення її як соціальної істоти, корисного в майбутньому члена суспільства. Надзвичайне розростання інфраструктури дитинства, безперечно, полегшило розв'язання численних побутових проблем, проте і безжалісно скоротили простір для прояву самостійності й активності, становлення життєвої компетентності, формування соціального досвіду [2; 3; 6].

Надмірне культивування батьками ідеї безпечної життєдіяльності, намагання прожити певні моменти життя за дитину, ігнорування необхідності змінної позиції у взаєминах з дитиною – усе це не лише спричиняє втрачання дошкільником ініціативності й активності, а й позбавляє можливості вчасно набутти надзвичайно цінний соціальний досвід, закарбовує

його інфантильне ставлення до світу. У суворих реаліях небезпечного в багатьох аспектах сучасного життя, дійсно, важливо попереджати дитину про небезпеку й обережати її, проте не позбавляючи її можливостей проявити, випробувати й відповідно зрозуміти і прийняти себе та інших, опанувати способи й засоби презентування себе, побудови взаємин з іншими членами соціуму. Частина дошкільників до старшого дошкільного віку за різних причин перебуває у вузькому соціальному колі родини і лише в останній рік перед школою починає відвідувати дошкільний заклад. Процес входження дитини в нове соціальне дитячодоросле товариство дошкільного закладу супроводжується нерідко досить болісним освоєнням способів встановлення різноманітних соціальних контактів з ровесниками й дорослими і стає випробуванням не лише для дошкільника, а й для педагогів.

Отже, результати нашого дослідження засвідчили, що батьки, як і вихователі, потребують особливої допомоги. Таку педагогічну допомогу може надати дошкільний навчальний заклад, як найбільш наближений до родини соціальний інститут, що здійснює впливи на особистість з раннього дитинства. Тож конче необхідно, щоб партнерство педагогів і батьків переродилося у взаємодію рівних учасників спілкування, підпорядковувалося необхідності, з одного боку, виробити спільну стратегію і тактику в підході до конкретної дитини, з іншого – зберегти, поглибити своєрідність, неповторність, специфіку кожного з виховних інститутів (О. Кононко).

Суть взаємодії дошкільного закладу та сім'ї в контексті ідей нашого дослідження має полягати в організації спільної діяльності педагогів і батьків щодо формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Виконанню цього завдання, на нашу думку, сприятиме впровадження комплексу соціально-педагогічних умов. Реалізація умов виявляється в успішному виконанні педагогічних завдань, доцільному використанні засобів і способів для досягнення цілей. У нашій роботі такі цілі полягали в підвищенні рівнів *соціальної досвідченості* дітей старшого дошкільного віку – інтегративного особистісного утворення, що передбачає володіння дитиною досвідом соціально прийнятої в суспільстві моделі поведінки, певних соціальних норм і цінностей, одержаних із власного досвіду.

Ми виходили з того, що формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі взаємодії родинного і суспільного виховання набуде результативності за наявності комплексу **соціально-педагогічних умов**:

- функціонування дошкільної установи як відкритої соціально-педагогічної системи;
- поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямована на формування первинного соціального досвіду;
- реалізація спільно з батьками й вихованцями проекту «Я і моя сім'я»;
- упровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що потребують активної взаємодії з іншими.

Визначаючи соціально-педагогічні умови, ми зважали на те, що досягнення бажаного результату можливе лише в разі комплексного їх упровадження. Комплекс соціально-педагогічних умов реалізовувався послідовно протягом трьох етапів: орієнтувально-діагностичного, мотиваційно-поведінкового, соціально-зорієнтованого. Водночас цілеспрямована робота охоплювала всіх учасників (педагогів, дітей і батьків).

Докладно зупинимось на другій соціально-педагогічній умові означеного комплексу.

Поетапну зміну форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямовану на формування первинного соціального досвіду, розглядаємо як необхідну умову того, що з розвитком дитини передусім має змінитися батьківська позиція стосовно самої дитини, сприйняття дорослими її потреб, можливостей, інтересів, що також змінюються, тощо. Дошкільний заклад має допомогти батькам відчутти необхідність цієї динаміки. Якщо не реалізувати цю умову, можна спричинити відчутний для дитини розрив між вимогами до неї з боку батьків і дошкільних працівників, причому наслідки такого конфлікту можуть бути надзвичайно болісними передусім для самої дитини. На допомогу батькам у роботі дошкільного закладу має бути передбачена послідовна система психолого-педагогічного та соціально-педагогічного консультування, зустрічі з фахівцями як надання адресної допомоги саме тим, хто її потребує, а не формально; система тренінгів, у процесі яких батьки мають дійти висновку про необхідність динамічної й адекватної батьківської позиції, яка б відповідала потребам, індивідуальним та віковим можливостям дитини. Ця динаміка батьківської по-

зиції, насамперед, має стосуватися перегляду меж свободи для дитини як умови формування її самостійності та відповідальності, міри допомоги і підтримки їй у різних ситуаціях, в оволодінні узагальненими способами дій.

Результативна взаємодія родини та дошкільного закладу рідко виникає відразу. Це тривалий процес, довга і кропітка праця, яка потребує терплячого, неухильного дотримання обраної мети. Усвідомлення взаємодії ДНЗ і родини як двостороннього, циклічного та поетапного процесу, що розгортається по спіралі, дозволяє ефективно спроектувати цей процес. Перехід від обмежуючої до продуктивної взаємодії в системі «дошкільний заклад – родина» можливий, якщо педагоги, діючи активно і відповідально на всіх етапах, стимулюють батьків на прояв аналогічних якостей. Циклічний процес взаємодії при цьому відбувається за такими етапами: прояснення очікувань (з'ясування сім'єю та ДНЗ очікувань від співпраці: обговорення своєї ролі та ролі іншого у вирішенні завдання формування первинного соціального досвіду дитини); погодження (узгодження точок зору і прогнозування розвитку взаємодії дошкільного закладу та родини); проектування взаємодії (спільне створення програми і плану взаємодії ДНЗ та батьків у формуванні первинного соціального досвіду дітей); соціально-педагогічний моніторинг (постійне спостереження за розвитком взаємодії ДНЗ та родини, аналіз, оцінка отриманих результатів); рефлексія (критичний аналіз та оцінка результатів взаємодії ДНЗ і сім'ї; осмислення ролі кожного учасника процесу в житті дитини і один одного).

Для реалізації означеної соціально-педагогічної умови на першому, орієнтувально-діагностичному, етапі матеріалами для психолого-педагогічних консультацій у форматі адресної допомоги родинам (лікаря, психолога, соціального педагога) стали результати проведеного анкетування батьків як своєрідного самодослідження рівня дитячо-батьківських взаємин. Було проведено тренінгове заняття для батьків «Межі можна і не можна: природа війни і миру батьків і дітей».

На другому, мотиваційно-поведінковому, етапі, на відміну від першого етапу, коли робота мала передусім діагностичний характер, за допомогою проведення спеціальних заходів тривало формування змінних позицій батьків, проводилися спеціальні тренінгові заняття («Сам – само»), консультації зі спеціалістами, поглиблювалися знання з організації батьками спостережень за своєю дитиною, рефлексування за результатами спостереження. Психологи, які брали активну участь в експерименті, вихователі груп, сам експериментатор задовольнялися навіть короткими зустрічами з батьками в ранкові або вечірні години, якщо виховні ситуації з конкретними дітьми не виходили за межі норми і не потребували термінового втручання й осмислення. Ми стали помічати, що батьки почали самі виявляти ініціативу і звертатися до працівників дошкільного закладу з проханням допомогти оцінити з позиції фахівця свої дії – отже, стали замислюватися про наслідки своїх дій.

Метою третього, соціально зорієнтованого, етапу було пробудження в дітей і підтримка в батьків інтересу до соціуму та культури, розширення їхніх уявлень про суспільне довілля, допомога в осмисленні свого місця і місця своєї родини в широкому соціумі: я – частинка родини, разом із нею я – частинка жителів свого міста, разом із ними я – частинка свого краю, разом із ними я – частинка великої країни і світу. Розширення кола соціальних уявлень, формування соціальної досвідченості дітей ґрунтувалися на спільній участі їх разом із дорослими в різних заходах (акціях, святах, праці, родинних розвагах).

Упровадження другої соціально-педагогічної умови на третьому етапі тривало під час організації засідання круглого столу «Культура міжпоколінних взаємин», проведення тренінгового заняття для батьків «Відповідальна самостійність», спілкування батьків на веб-сторінках вихователів і психологів «Відверта розмова».

Висновки. Вважаємо, що тільки усвідомлення значущості та необхідності взаємодії кожного з учасників процесу формування первинного соціального досвіду дітей і їх активна участь в цьому процесі призвели до позитивних результатів у нашій роботі.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в пошуку шляхів наступності між дошкільною і початковою ланками освіти щодо формування соціального досвіду дітей. Водночас наша робота може служити підґрунтям для продовження експериментальних досліджень з проблеми методичного забезпечення процесу формування соціального досвіду та більш глибокої конкретизації напрямів роботи соціального педагога з означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4–19.
2. Гавриш Н. Розумне виховання: [методичний посібник] / Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 176 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» // Верховна Рада України – Закон від 11.07.2001 № 2628-III (Редакція станом на 01.01.2015) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР» Україна, 2014. – 452 с.
6. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Інна Петрівна Рогальська. – Умань, 2009. – 499 с.

References

1. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)* (2012). [The base component of preschool education]. *Doshkilne vykhovannia* [Pre-school education]. No 7. p. 4-19. (In Ukrainian).
2. Havrysh, N. (2015). *Rozumne vykhovannia* [Reasonable education]. Kyiv, Slovo Publ., 176 p. (In Ukrainian).
3. Holovanova, N.F. (2004). *Sotsyalyzatsiia y vospytanye rebenka* [Socialization and child rearing]. SPb., Rech Publ., 272 p. (In Ukrainian).
4. Verkhovna Rada of Ukraine. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The law of Ukraine 'On preschool education']. Dated 11.07.2001 № 2628-III. Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14/> (In Ukrainian).
5. *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ia u Sviti» (nova redaktsiia)* [The child development program for preschool age "I in the World" (new edition). In 2 vol., Vol. 2. From 3 to 6 (7) years (2014). Kyiv, TOV 'MTsFER' Ukraine. 452 p. (In Ukrainian).
6. Rohalska, I.P. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dytynstvi* [Theoretical and methodological bases of socialization of personality in preschool children]. Dis. Doct. ped. nauk: 13.00.05. Uman. 499 p. (In Ukrainian).

В статті обосновується значимість формування первинного соціального опыта на етапі дошкільного дитинства. Доказується важність взаємодії сім'ї і дошкільного закладу в цьому процесі. Подробно обосновується складовий комплекс соціально-педагогічних умов – поетапне змінення форм і методів взаємодії педагогів і батьків, направлене на формування первинного соціального опыта старших дошкільників.

Ключевые слова: социализация личности, первичный социальный опыт, социально-педагогические условия, дошкольное учебное учреждение, семья, взаимодействие, дети старшего дошкольного возраста.

The article explains the importance of the formation of the primary social experience at the stage of pre-school childhood; characterizes the importance of interaction between the family and pre-school institutions. The socio-pedagogical condition (a gradual change in the forms and methods of interaction between educators and parents) aimed at the formation of the primary social experience of the senior preschool children is discussed.

Key words: socialization of personality, the primary social experience, socio-pedagogical conditions, pre-school educational institutions, family, interaction, children of the senior preschool age.

Одержано 12.01.2016.

УДК 821.161.2:028.6

В.Є. БАЛЮК,
*учитель української мови та літератури вищої категорії
загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 6 м. Глухова*

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті здійснено аналіз наукової літератури щодо визначення конструкту «культура читання» та її основних складових. Актуалізовано роль читання літературних творів у процесі розвитку особистості. Розглянуто проблему культури читання в інформаційному суспільстві, визначено необхідність формування читацької культури як важливої умови досягнення саморозвитку особистості й формування загальнолюдських і національних цінностей.

Ключові слова: українська література, культура читання, літературне читання, літературно-читацькі здібності, художній твір, комплексний аналіз.

Постановка проблеми. Інтенсивна інтеграція України у світовий інформаційний простір у сучасних умовах глобалізації та науково-технічного прогресу призводить до того, що разом із поширенням кращого світового досвіду у сфері інформаційного забезпечення суспільства країна повною мірою зазнає наслідків загальносвітових негативних тенденцій, зокрема певного зниження інтересу до читання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми розвитку читацької культури школярів досліджувалися в працях відомих педагогів та психологів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, П. Блонського, Л. Виготського. У ХІХ – на початку ХХ століття прогресивні педагоги Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін, І. Огієнко та ін. запропонували своє бачення шляхів розвитку читацької діяльності школярів. У ХХ ст. проблема формування читацьких інтересів і потреб, як засобів пізнання світу та самопізнання особистості, залишається в центрі уваги методичної науки та практики. У працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка, Л. Айзермана, Г. Беленького, О. Ісаєвої, Є. Пасічника, В. Маранцмана, С. Гуревича, Л. Мірошніченко, Є. Квятковського, Н. Волошиної, І. Збарського та інших пропонуються ефективні шляхи вирішення цієї проблеми.

Мета статті полягає в узагальненні поглядів науковців щодо визначення феномену «культура читання» та її складових компонентів, визначенні безпечелісної ролі читання в розвитку та становленні повноцінної особистості, визначенні ефективних способів формування читацької культури на уроках української літератури.

Виклад основного матеріалу. Зі стрімкою інформатизацією суспільства, домінуванням ери телебачення та Інтернет-ресурсів, створенням екранної культури, що зумовлює особливий тип сприйняття, література поступово почала втрачати звання «королеви мистецтв».

У контексті даної проблеми варто згадати слова видатного педагога-класика В. Сухомлинського: «Без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання – це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя» [8]. Педагог був переконаний, що виховна система повинна бути побудована саме на літературній освіті дитини, оскільки ніщо не може виховати краще, ніж книга.

Під знаком зниження інтелектуальної й емоційної цінності книги пройшло вже кілька десятиліть, але мало хто розуміє фатальність цих наслідків, сприймає це явище як фактор,

що впливає на якість та рівень життя особистості, сім'ї, держави в цілому. Сучасних дітей ще з дошкільного віку привчають до комп'ютера, аудіо- та відеокнижок, але це зовсім інший тип взаємовідносин з текстом, ніж у ситуації дитина-книга.

Цілоком погоджуємося з думкою С. Плотнікова [6], який зазначав, що читачі відрізняються від тих, хто не читає, рівнем розвитку інтелекту: вони більш критичні, самостійні у своїх судженнях та поведінці, більш адекватно оцінюють ситуацію, швидше знаходять правильне рішення, мають великий обсяг пам'яті, активну творчу уяву, краще володіють мовленням, більш точно формулюють думки, краще пишуть, легко вступають в контакти, тобто читання дійсно формує якості духовно зрілої, освіченої, культурної і соціально цінної особистості.

У сучасних умовах переходу на новий стандарт шкільної освіти саме на літературу покладається особлива місія – виховання духовної, високоморальної особистості, яка володітиме високим рівнем усвідомлення себе українцем. Про це зазначається і в концепції літературної освіти: освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя країни [5].

Переконані, що вивчення української літератури в старшій школі повинно бути спрямоване на досягнення цілої низки важливих завдань, основними серед яких є:

- формування літературознавчих знань з української літератури, вивчення легендарних творів, засвоєння елементарних біографічних знань та специфіки творчості українських письменників;
- виховання засобами української художньої літератури високоморальної, духовно багатой особистості, яка легко зможе адаптуватися до умов сучасного соціуму, яка має гуманістичний світогляд та відчуває свою культурну приналежність;
- оволодіння старшокласниками здатністю до творчого читання й аналізу художніх творів українських класиків, виявлення в них історичного та загальнолюдського змісту;
- розвиток пізнавальних інтересів, когнітивних та креативних здібностей учнів, потреби в самостійному читанні творів української літератури, здатності на естетичному рівні сприймати мистецтво слова, розуміти ідею, що хотів донести автор до читача, аргументувати власну позицію;
- формувати художній смак засобами художнього слова, розвивати усне та писемне мовлення.

Узагальненість поглядів багатьох учених, поданих широким спектром різних наукових досліджень, реалізується в пріоритетній меті навчання – формування читацької культури та компетентності учнів старшої школи, усвідомлення себе як грамотного читача, здібного до креативної діяльності.

Читання – це могутній транслятор знань і соціального досвіду, накопиченого людством тисячоліттями, унікальна можливість і найкращий спосіб у короткі терміни оволодіти ним, а трансляція духовної спадщини минулого через кращі образи художньої літератури є невід'ємною частиною нашої традиційної культури.

З давніх часів і до сьогодні пріоритетною залишається думка, що читання – це базовий компонент виховання, освіти і повноцінного розвитку особистості. Цей процес є діяльністю, у ході якої формується й розвивається свідомість, світоглядні позиції, моральні цінності, комунікативні здібності; відбувається побудова індивідуальної моделі соціокультури.

Літературно-читацькі здібності формуються саме в школі на уроках літератури, саме тому важливим завданням вчителя-словесника є навчити дітей «читати художню книгу, цінувати літературу як мистецтво, готувати читача, який здатен яскраво відчувати та критично мислити» [7].

Літературне читання впливає не лише на окремі психічні процеси дитини – пам'ять, мислення, уяву, емоції, але й на її особистість у цілому [1, с. 21].

Читацька культура визначається О. Ісаєвою як складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння

літературного тексту; це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати художню літературу [4].

У сучасній соціокультурній ситуації дослідниця Н. Добриніна тлумачить культуру читання як вид діяльності, що складається з трьох складових: передфази, пов'язаної з мотиваційною сферою звернення до друкованого джерела й інформації про нього; фази, на якій відбувається безпосередній дотик до тексту, його осягнення (сприйняття, розуміння) і постфази, що визначається наслідками читання (подальшим осмисленням теми, розвитком читацького інтересу, міжособистісним спілкуванням щодо прочитаного, використанням своєї інформації в різних сферах життя) [3].

Культура читання пов'язана, перш за все, з усвідомленим ставленням до **процесу** читання як до самоосвіти і самовдосконалення.

Підтвердженням цього є позиція дослідниці С. Касиліної, яка виділяє три основні рівні читацької культури:

- перший рівень передбачає визначення мети читання (читання для розваги, для поповнення інтелектуальних запасів, з метою розширення кругообігу);
- другий рівень полягає у формуванні розумових операцій у процесі роботи з книгою (виявлення й аналіз недоліків культури читання – пасивність мислення);
- третій рівень спрямований на набуття навичок ознайомлення й сприйняття прочитаного: усвідомлення, слідування за ходом думки й оцінка його позиції, послідовність у розумінні змісту тексту [2, с. 67].

Під читацькою культурою розуміємо складне інтегративне утворення особистості, що має такі складові, як: потреба в читанні та стійкий інтерес до даного процесу; читацька ерудованість, здатність до сприйняття літературного твору на рівні аналізу; певний рівень сформованості читацьких умінь, розвитку культурного спілкування учня з книгою; повноцінне сприймання прочитаного твору; уміння визначати тему та головну думку тексту, його призначення; наявність характерних для віку літературних знань, умінь та навичок; здібність учнів використовувати читання як засіб здобуття нових знань для подальшого навчання; необхідний рівень теоретико-літературних знань; креативні здібності, здатність до оцінки й інтерпретації.

Формування читацької культури, безсумнівно, є однією із важливих цілей вивчення літератури, оскільки полягає в інтелектуальному та моральному розвитку особистості, сприяє удосконаленню читацьких здібностей, створює умови для формування навичок продуктивного читання та критичного ставлення до художніх творів.

Одним з ефективних способів формування культури читання вважаємо техніку комплексного аналізу художнього твору (рис. 1).

Сучасному суспільству з його глобальними проблемами потрібна особистість не стільки інформована, скільки готова до пізнання, до ціннісного переосмислення результатів своєї діяльності, своєї взаємодії з соціумом.

На наш погляд, формування читацької культури – важливе завдання вчителя-словесника. Це процес довготривалий і складний, але разом з тим, цікавий. Мета вчителя буде досягнута лише тоді, коли читання для учня стане процесом співтворчості, коли він оволодіє навичками аналізу художнього тексту, матиме самостійні судження, зможе давати аргументовану оцінку прочитаному твору, буде здатний «упізнавати» автора за декількома цитатами, добре орієнтуватиметься в сучасній літературній ситуації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, соціальний прогрес у цілому й особистісне зростання кожної особистості неможливі без розвитку культури читання, що передбачає регулярне, вдумливе, критичне, осмислене спілкування з книгою. Лише суспільство, яке усвідомлює важливість читання, його роль у збагаченні й збагаченні культурної спадщини українського народу, яке здійснює суттєві, цілеспрямовані кроки щодо формування, закріплення й підвищення рівня читацької культури, зберігає можливість визнання та підтримки своєї самобутності та історичної наступності поколінь, а також створює умови, необхідні для прогресивного розвитку всіх сфер суспільного життя.

Пам'ятаймо, що виховати повноцінну, творчу, високоінтелектуальну особистість без книги неможливо, оскільки саме читання розвиває когнітивні процеси, особистісну культуру, формує знання, учить креативно мислити, допомагає людині зрозуміти своє призначення.

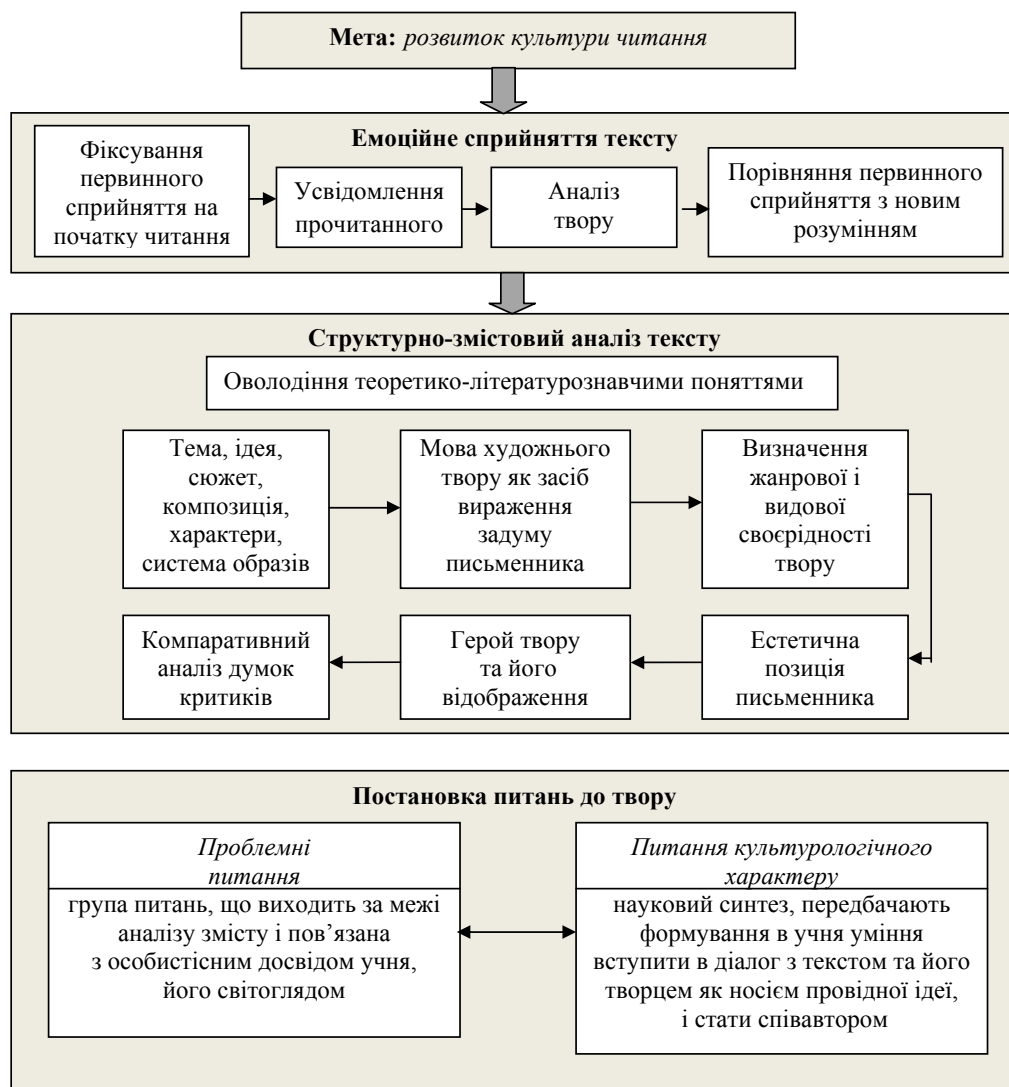


Рис. 1. Комплексний аналіз художнього твору

Список використаних джерел

1. Галактионова Т.Г. «Школа культури чтєния» (опыт организации): [развитие навыков читательской компетентности школьников основная задача проекта «Школа культуры чтєния»] // Библиотекосведение. – 2006. – № 6. – 200 с.
2. Добраев Л.П. Психологические основы работы с книгой / Л.П. Добраев. – М.: Книга, 1970. – 72 с.
3. Добрынина Н.Е. По ступеням культуры чтєния / Н.Е. Добрынина // Библиотекосведение. – 2000. – № 3. – С. 53–57.
4. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 41 с.
5. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект) / Н.Й. Волюшина, О.Я. Савченко та ін. // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 59–66.
6. Плотников С.Н. Чтєние и экология культуры // Homo legens: Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995): сб. науч. тр. / С.Н. Плотников. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 46–58.

7. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова. – 3-е изд. – М.: Учпедгиз, 1963. – 313.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – Х.: Акта, 2012. – 563 с.

References

1. Galaktionova, T.G. (2006). «*Shkola kul'tury chtenija*» (opyt organizacii): [razvitie navykov chitatel'skoj kompetentnosti shkol'nikov osnovnaja zadacha proekta «Shkola kul'tury chtenija»] ['School culture of reading' (the organization of experience): [development of skills of reading competence students the basic objective of the project "School reading culture"]]. *Bibliotekovedenie* [Library]. No 6, 200 p. (In Russian).
2. Dobraev L. P. (1970). *Psihologicheskie osnovy raboty s knigoi* [Psychological basics of reading a book]. Moscow, Kniga Publ., 72 p. (In Russian).
3. Dobrynina, N. E. (2000). *Po stupenjam kul'tury chtenija* [On the steps reading culture]. *Bibliotekovedenie* [Library]. No 3. p. 53-57. (In Russian).
4. Isaieva, O.O. (2004). *Teoriia i tekhnolohiia rozvytku chytats'koi diial'nosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literatury* [Theory and technology of readers of high school students in the study of foreign literature]. *Avtoreferat dysertatsii doktora ped. nauk: 13.00.02* [Dissertation Dr. ped. Sciences: 13.00.02]. National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Kyiv, 41 p. (In Ukrainian).
5. Voloshyna, N.J., Savchenko, O.Ya. (et al.). (2002). *Kontseptsiiia literaturnoi osvity v 12-richnij zahal'noosvitnij shkoli (Proekt)* [The concept of literary education in the 12-year-old secondary school (Project)]. *Dyvoslovo* [Dialogist]. No 4. p. 59-66. (In Ukrainian).
6. Plotnikov, S.N. (1999). *Chtenie i jekologija kul'tury Tekst* [Reading culture and ecology text]. *Homo legens: Pamjati Sergeja Nikolaevicha Plotnikova (1929-1995)* [Homo legens: Sergey Nikolayevich Plotnikov Memory (1929-1995)]. Moscow, *Dom intellektual'noj knigi* [Intellectual Book House], p. 46-58. (In Russian).
7. Rybnikova, M. A. (1963). *Ocherki po metodike literaturnogo chtenija* [Essays on the methodology of literary reading]. 3rd ed. Moscow, Uchpedgiz, 313 p. (In Russian).
8. Sukhomlyn's'kyj, V.O. (2012). *Sertse viddaiu ditiam* [I give my heart to children]. Kharkiv, Akta Publ., 563 p. (In Ukrainian).

В статье осуществлён анализ научной литературы по определению конструкта «культура чтения» и его основных составляющих. Актуализирована роль чтения литературных произведений в процессе развития личности. Рассмотрена проблема культуры чтения в информационном обществе, определена необходимость формирования читательской культуры как важного условия достижения саморазвития личности и формирования общечеловеческих и национальных ценностей.

Ключевые слова: украинская литература, культура чтения, литературное чтение, литературно-читательские способности, художественное произведение, комплексный анализ.

The studies determining the concept «reading culture» and its main components have been analyzed. The role of fiction reading in the individual development has been actualized. The issue of reading culture in modern society has also been investigated with defining the need for formation of reading culture as an important condition for self-identity achievement and formation of human and national values.

Key words: Ukrainian literature, reading culture, fiction readings, fiction reading skills, fiction, comprehensive analysis.

Одержано 28.01.2016.

УДК 37.015.31:17.022.1/2-584.5(045)

С.М. БОРХОВИЧ,
*старший викладач кафедри богослов'я
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

ПОНЯТТЯ «ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ» В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ

На основі розгорнутого теоретичного аналізу наукових досягнень автором визначено основні положення поняття «духовно-морального виховання» в сучасному педагогічному просторі, за якого поняття «духовність» розглядається як вихід людини за межі особистих інтересів і запитування про сенс життя; розглянуто роль дорослого в процесі духовно-морального виховання; як головна умова духовно-морального виховання виявлено процес створення умов для оволодіння дітьми духовним змістом власного життя.

Ключові слова: духовність, духовно-моральне виховання, релігійні цінності, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Постановка проблеми духовно-морального виховання визначена виключно драматичною картиною в різних сферах дитинства і проблемами виховання, які все більш ускладнюються. Все більш дослідників приймають ідею значущості релігійної освіти як найважливішої умови духовно-морального виховання і становлення особистості. Підкреслюючи важливість виховання в памолоді духовності, М. Боришевський зазначає, що «якими б видатними не були її успіхи в освіті, в опануванні найскладніших видів інформації, ми ніколи не досягнемо найважливішої мети: виховання особистості-громадянина, якщо постійно, на всіх вікових етапах становлення й розвитку особистості дитини не дбатимемо про опанування нею духовних цінностей, а отже духовності загалом» [3, с. 55].

Розвиваючи цю думку, І. Колесникова підкреслює «охоронну місію по відношенню до людської якості» духовно-морального виховання [9, с. 27]. Його головне завдання вона вбачає в «олюдненні життя суспільства» [8, с. 32], а найважливіше його завдання науковець визначає як «пошук і освоєння реальних форм особистого протистояння злу» [там само, с. 32–33].

Аналіз останніх досліджень. Для педагогічних досліджень сучасності поняття духовності досі ще не стало повноправною категорією. Ситуація в педагогічному просторі посилюється відсутністю однозначного розуміння дефініції «духовність». Звернення до духовних ресурсів людини як до смислового й культурно значущого орієнтира освіти було лейтмотивом класиків педагогіки Я. Корчака, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського й знайшло продовження у працях сучасників Л. Ази, Ш. Амонашвілі, О. Ахвердової, І. Бека, А. Бойко, О. Бондаревської, М. Боришевського, М. Гончаренко, В. Долженко, О. Заболотської, В. Ледньова, Ж. Маценко, М. Нікандрова, Т. Саннікової, В. Слободчикова, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та ін.

Формулювання мети. Мета статті полягає в аналізі поняття «духовно-моральне виховання» в сучасному педагогічному просторі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових робіт сучасних педагогів показав, що думки багатьох з них відносно духовності розгортаються в межах визначення вищих екзистенціальних цінностей, що мотивують внутрішнє життя людини і її діяльність. У такому ас-

пекті визначає духовність В. Лекторський: «Загальним як для релігійної, так і для світської свідомості є пізнання духовності, яке пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, особистої користі, своєкористя. Духовне передбачає, що цілі і смисложиттєві орієнтири особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей» [13, с. 31].

Можна зазначити, що усвідомлене сходження до духовності починається з акту запитування про сенс (своїх діянь, свого життя, буття взагалі). Ці питання можуть вирішувати духовно орієнтовані навчальні курси, які окрім освітньої, мають і світоглядну мету. На наше переконання, освіта – це найбільш оптимальне місце зустрічі особистості і суспільства. Відповідно, найважливішим пріоритетом системи освіти є педагогічний супровід дітей до межі самовизначення щодо проблеми добра і зла.

Розкрити в собі духовну глибину людина може тільки через обмеження своїх егоїстичних інтересів. Як правило, це потребує напруження всіх сил душі для особистості, яка тільки формується. Для цього потрібна педагогічна допомога і підтримка, щоби: «пробудити духовність в вихованця як поклик (прагнення) до виходу за межі свого актуального внутрішнього стану і приєднання до ширшого культурного, буттєвого, «надсвітowego» контексту життя; створити умови для природного (вільного, осмисленого) розвитку у вихованців духовного начала; допомогти у визначенні та вчиненнях індивідуального шляху сходження до духовності» [8, с. 30].

У цьому випадку постає питання про межі дозволеного втручання в душу дитини. Педагог може тільки розкрити перед дитиною питання духовного вибору, але обрати свій шлях життя вона повинна сама. «Цінності не можуть бути нав'язані, їх потрібно вибирати», – констатує В. Кремень [12, с. 9], який вважає, що «для сучасної інноваційної освіти важливим є навчання, яке пробуджує» [там само, с. 7]. Дослідники підкреслюють значну роль взаємодії вихователя і вихованця. Так, В. Слободчиков зазначає: «Дорослий для дитини не просто одна з умов її розвитку поряд з багатьма іншими, а фундаментальна онтологічна підстава самої можливості виникнення власне людського в людині, підстава її нормального розвитку і повноцінного життя» [16]. Відносини дорослого і дитини вчений називає «з-буттєвої спільністю – як нероздільність і незліяність двох і більше самостійних форм життя. Подібна спільність по суті і є той простір, та ситуація розвитку, де вперше зароджуються специфічні, власне людські здібності, що дозволяють людині стати і бути суб'єктом свого життя. Принцип розвитку – динамічне перетворення систем зв'язків і відносин між людьми в з-буттєву спільність у процесах соціалізації (отождотження) та індивідуалізації (відокремлення)» [там само].

Особистість вчителя, його моральні якості і позиція мають ключове значення для духовно-морального виховання дитини. Передати духовні знання може тільки людина, яка сама має духовний досвід життя. Духовний зв'язок як основа наступності поколінь, прилучення до святих, виховання в душі вітчизняної культури, особистий приклад і добра порада дорослих забезпечують вростання дитини в світ традиційних духовних цінностей. Вчителю необхідно не тільки знати навчальний матеріал, але й вміти показати його ціннісну, моральну значимість, організувати такі ситуації, в яких учні змогли б в рамках класно-урочної системи «проживати» навчання.

Дитина повинна бути не тільки пасивним об'єктом виховної роботи, особливо в тому випадку, коли мова йде про духовне виховання. Воно не буде ефективним, якщо його мета і завдання залишаться незрозумілими для вихованця. Духовність виявляється в прагненні людини зробити внутрішню роботу, пов'язану з моральним удосконаленням на основі самосвідомості, самовизначення, вільного вибору. Парадокс навчальної діяльності духовної спрямованості полягає в тому, що, засвоюючи знання, вихованець нічого в них не змінює. Предметом змін стає він сам.

Виходячи з думки про те, що духовність – це онтологічно обумовлений стан, що імаєнентно властивий людині, І. Колесникова переконливо доводить, що «стан не можна виховувати, є сенс говорити не про духовне виховання, а про педагогічну підтримку та супровід становлення певних внутрішніх властивостей і особистісних проявів, які супроводжують і сприяють духовному розвитку ... Духовність і моральність як похідні від внутрішніх устремлень і особистих зусиль не можуть бути сформовані «зовні». Вони виростають зсередини, стаючи своєрідною пуповиною, що з'єднує людину з її буттєвими витоками, даючи їй жит-

теву опору «тут і зараз», відкриваючи орієнтири для виходу за індивідуальні межі. Педагогічно можуть бути створені лише стимули, що народжують особистісне прагнення до самовиховання, морального вдосконалення та духовного розвитку, а також умови, що сприяють цьому» [8, с. 27–28]. Як зауважує І.Д. Бех, «майстерність дорослого тут полягає в тому, щоб постійно і бути, і не бути присутнім, щоб дитина мала свободу для формування особистісної самостійності у своєму духовному зростанні» [2, с. 32].

Цю думку підтримує Т. Власова, яка під духовно-моральним вихованням розуміє «цілеспрямований процес створення умов для оволодіння дітьми духовним змістом власного життя, яке виражається (концентрується) в екзистенціальних цінностях, сенсі буття» [4, с. 109].

У переломні моменти історії одним із важливих механізмів підтримки, збереження, стабільності норм, цінностей є традиція. Так, під умовами, що сприяють відновленню особистісного буття, М. Захарченко розуміє «умови «зустрічі» з культурою, з традицією, формування смислового виміру освітнього простору: репрезентація зростаючої особистості смислів культури і традиції, на які особистість захоче і зможе відгукнутися» [7, с. 78]. Дослідник розглядає мету духовно-морального виховання як введення в традицію (православну), виділяючи наступні його складові: традиція, досвід її засвоєння і побудова особистісного буття на основі цього досвіду [там само].

С. Дивногорська бачить у духовно-моральному вихованні «спеціально організований процес виховання, підтримки дитини і взаємодії з нею, що управляється і керується, і має своєю кінцевою метою відродження, освячення і перетворення особистості вихованця, її обожнення, визволення від пороків» [5, с.84]. Цей процес, на думку науковця, включає в себе виховання людини Богом (виховування його), самовиховання (або самопізнання) і вплив на людину інших людей (батьків, педагогів, суспільства в цілому) в процесі надання підтримки дитини і взаємодії з нею [там само].

Ігумен Георгій (Шестун) розуміє духовно-моральне виховання як процес воцерковлення особистості. «Воцерковити, – пояснює науковець, – означає висвітлити світлом віри все коло понять і практичного життя людини, покласти в основу життя не мету розвитку особистості, а мету спасіння людської душі. Спасіння не заперечує розвиток, але позбавляє його стихійної самооцінки. Поза спасінням розвиток розуміється як самореалізація, який, як правило, розпалює пристрасті і живить гордість людську. В рамках спасіння розвиток реалізується у формах служіння і жертвовності» [19, с. 30–31]. Вчений розглядає освіту як «відновлення цілісності людини, що передбачає розвиток всіх її сил, всіх її сторін і дотримується ієрархічного принципу в улаштуванні людини. Ієрархічний принцип вимагає такого улаштування людини, за якого образ Божий міг би розкритися у всій силі, у всій повноті» [там само, с. 31].

Розмірковуючи щодо християнських цінностей, М.В. Захарченко відзначає, що «усталені стереотипи щодо православної традиції виховання асоціюють її не з динамікою становлення особистості, а з жорстким підпорядкуванням індивідуальності системі стійких соціальних норм (які до того ж часто розглядаються як застарілі і пригнічують особистісний розвиток). Тим часом ці норми – божественні заповіді – утворюють умови, при дотриманні яких тільки й можливо духовно-моральне становлення особистості. До дотримання цих норм неможливо примусити, їх можна тільки вільно прийняти і свідомо будувати за ними власне життя» [6, с. 114].

Релігійні традиції народу можна розглядати як його найвище духовне надбання. В.М. Меньшиков зазначає, що людина залишається людиною, доки не починає зневажати свої святині [14, с. 48–49]. Дослідник підкреслює, що релігійні цінності є не лише надбанням Церкви, вони «також належать усьому людству, як і наукові, в силу чого мають загальнолюдське значення і повинні бути надбанням кожної людини» [там само, с.46].

І.Д. Бех, пропагуючи принципи інтелектуально-духовної педагогіки, утверджує думку «етичного одухотворення всього навчального матеріалу» [1, с. 64], за якого можливо «розглядати наукові знання як цінності». За цих умов, на думку вченого, є всі підстави розкрити сутність одухотворення, під яким він розуміє процес «встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості» [там само, с. 64–65].

Представники інтегративного підходу – Д. Левчук, О. Потаповська, О. Сухомлинська, поєднуючи релігійний та культурологічний аспекти, розглядають духовно-моральне виховання як процес сприяння становленню особистості, формуванню в неї моральних почуттів, моральної поведінки, релігійних знань, цінностей тощо. О. Сухомлинська зазначає, що виховання особистості має здійснюватись на основі християнських цінностей, що сприятиме широкому розумінню моралі, моральності, духовності та розуміння і позитивному ставленню до єдності, багатоманітності й невичерпності світу [18, с. 35].

Особливої уваги потребує думка про те, що наповнення дитини тільки одними знаннями без належного розвитку морально-духовної сторони людської особистості веде до її деформації. У духовно-моральному вихованні розвиток серця повинен переважати над розвитком розуму. Т. Петракова визначає серце як мету і об'єкт духовно-морального виховання [15, с. 41]. Вона бачить завдання виховання в тому, щоб «навчити серце любити, дати йому силу і напрямок, що відповідає головній меті буття людини» [там само, с. 51]. Відголосок цієї думки знаходимо у В.Г. Кременя, який основою духовності людини вважає мудрість, яку він називає «голосом душі». В духовному розвитку «безумовне значення для людини є орієнтація не на розум, а на серце» [11, с. 24].

Вищі цінності людського буття, тобто духовні цінності, є системоутворюючим компонентом духовно-морального виховання. Розглядаючи духовність як властивість, що становить неодмінну приналежність людини і механізм саморозвитку людини, Соловцова І.А. підкреслює, що «цінності виступають головним орієнтиром при визначенні і формулюванні цілей і завдань духовно-морального виховання учнів» [17, с. 91]. Система цінностей, що закладена в релігійних знаннях, дозволяє людині розвивати вміння в кожному життєвому досвіді, перш за все, в своєму власному, виокремлювати прояви духовного світу, розрізняти добро і зло, зміцнювати добрі навички, боротися з негативними проявами в характері.

Для духовно-морального розвитку, на думку науковця, необхідно наявність мети-ідеалу, яка задає напрямок процесу духовно-морального виховання. З об'єктивного боку, це ті характеристики (якості) духовно і морально розвиненої людини, ті прояви духовності та моралі, які відображають її ставлення до цінностей, природи, культури, самої себе, іншої людини. При цьому мета духовно-морального виховання практично не залежить від конкретно-історичних умов, але завжди відображає національну специфіку розуміння духовності. З суб'єктивного боку, це уявлення педагога про духовно і морально розвинену людину, на яку педагог орієнтується у своїй діяльності, враховуючи при цьому сформовані у вихованця ідеали [17, с. 91–94].

Поглиблюючи цю думку, протоієрей Костянтин Зелінський зауважує, що «мета-ідеал, не маючи онтологічної опори або вищого орієнтира, є метою нестійкою і аморфною» [10, с. 57]. Дослідник говорить про необхідність наявності мета-мети, пояснюючи, що вона повинна відкривати сенс життя людини. Він звертає увагу на те, що «метамета і та чи інша мета-ідеал в часовому просторі школи у своїй повноті недосяжні. Виховання починається не в школі і не в ній закінчується, а отже, мета-мета і мета-ідеал не є в строгому сенсі педагогічними цілями. Мета-мета відкриває сенс буття людини, мета-ідеал дозволяє наочно уявити різницю потенціалів між бажаним і наявним рівнем розвитку людини» [там само, с. 58].

Висновки. Таким чином, наведені міркування дають можливість стверджувати, що духовно-моральне виховання будується на основі релігійних цінностей, які є набутком всього людства. Вони виводять людину за межі особистих інтересів і вказують на сенс її життя.

Аналіз сучасних досліджень щодо визначеної теми дає можливість стверджувати, що духовно-моральне виховання передбачає педагогічну підтримку і створення умов, за яких у дитини розвивається особистісне прагнення до самовиховання, морального вдосконалення та духовно-морального розвитку.

Відповідно до наведених вище визначень очевидним є те, що мета і завдання духовно-морального виховання, що відкриває дитині сенс життя, може розглядатися як надпедагогічне завдання.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 63–66.

2. Бех І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 30–37.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
4. Власова Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни / Т.И. Власова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 108–113.
5. Дивногорцева С.Ю. Смысл, сущность и цель воспитания в контексте православной педагогической культуры / С.Ю. Дивногорцева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2006. – № 3. – С. 68–87.
6. Захарченко М.В. Проблемы воспитания в книге игумена Георгия (Шестуна) «Православная педагогика» / Захарченко М.В. // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – № 1. – С. 111–125.
7. Захарченко М.В. Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе / М.В. Захарченко, А.Г. Думчева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – № 3. – С. 77–80.
8. Колесникова И.А. Воспитание к духовности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика – 2008. – № 9. – С. 25–33.
9. Колесникова И.А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком / И.А. Колесникова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. научн. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004 – 420 с.
10. Константин Зелинский, протоиерей. Система целевых ориентиров нравственного воспитания в ракурсе православной культуры / Константин Зелинский // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – № 3. – С. 52–64.
11. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17–30.
12. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 5–11.
13. Лекторский В.А. Духовность и рациональность / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 31–35.
14. Меньшиков В.М. Духовно-нравственное воспитание: предмет и содержание / В.М. Меньшиков // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – № 3. – С. 28–50.
15. Петракова Т.И. Цель и объект духовно-нравственного воспитания. Заметки о религиозном образовании / Т.И. Петракова // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – № 2. – С. 40–57.
16. Слободчиков В.И. Духовное развитие ребенка / В.И. Слободчиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37867.php?ELEMENT_ID=37867&SHOWALL_1=1
17. Соловцова И.А. Ценности как основа целеполагания в сфере духовно-нравственного воспитания / И.А. Соловцова // Грани познания. – 2012. – № 3. – С. 91–94.
18. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Ольга Василівна Сухомлинська. – К.: Добро, 2006. – 43 с.
19. Шестун Евгений, протоиерей. Православная педагогика / Евгений Шестун. – М.: Православная педагогика, 2001. – 560 с.

References

1. Bekh, I.D. (2013). *Dukhovno-tsinnisne perezhyvannia navchalnoho materialu: sutnist ta vykhovna rol* [Spiritual and valuable perception of educational materials: content and educational role], *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], No. 1, p. 63-66. (In Ukrainian).
2. Bekh, I.D. (2012.) *Refleksiiia v dukhovnomu samorozvytku osobystosti* [Reflection in spiritual self-development of an individual], *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], No. 1, p. 30-37. (In Ukrainian).

3. Boryshevskiy, M.I. (2008). *Dukhovni tsinnosti yak determinanta rozvytku y samorozvytku osobystosti* [Spiritual values as the determinant of development and self-development of an individual], *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], No. 2, p. 49-57. (In Ukrainian).
4. Vlasova, T.Y. (2008). *Dukhovno-nravstvennoe razvytye sovremennykh shkolnykh kak protsess ovladeniya smyslom zhizni* [Spiritual-moral development of modern schoolchildren as a process of perception of the meaning of life], *Pedahohika* [Pedagogy], No. 9, p. 108-113. (In Russian).
5. Dyvnohortseva, S.Iu. (2006). *Smysl, sushchnost y tsel vospitaniya v kontekste pravoslavnoi pedahohicheskoi kultury* [Significance, content and purpose of upbringing in the context of orthodox pedagogical culture], *Vestnyk PSTGU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 3, p. 68-87. (In Russian).
6. Zakharchenko, M.V. (2009) *Problemy vospitaniya v knyhe yhumena Heorhiya (Shestuna) «Pravoslavnaia pedahohika»* [Educational issues in hegumen Georgiy Chestun's book «Orthodox pedagogics»], *Vestnyk PSTHU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 1, p. 111-125. (In Russian).
7. Zakharchenko, M.V., Dumcheva, A.H. (2011). *Problema otsenki usloviy y rezultatov dukhovno-nravstvennogo razvytiya y vospitaniya v shkole* [Assessment of conditions and results of spiritual and moral raising and education in school], *Vestnyk PSTGU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 3, p. 77-80. (In Russian).
8. Kolesnykova, Y.A. (2008) *Vospitanye k dukhovnosti v epokhu globalnykh peremen* [Spiritual education in the times of the global changes]. *Pedahohika* [Pedagogy], No. 9, p. 25-33. (In Russian).
9. Kolesnykova, Y.A. (2004). *Ydeia dukhovnogo uchenychestva pedahoha v sisteme vospitaniya dlia raboty s chelovekom* [Conception of teacher's spiritual discipleship in education system for individual tutorial work]. Volhohrad, Peremena Publ., 420 p. (In Russian).
10. Zelynskyi, K., archpriest. (2011). *Systema tselevykh oryentirov npravstvennogo vospitaniya v rakh pravoslavnoi kultury* [Moral education goal-oriented system in the context of orthodox culture], *Vestnyk PSTHU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 3, p. 52-64. (In Russian).
11. Kremen, V.H. (2006). *Liudynotsentryzm v osviti: suchasnyi napriam rozvytku dukhovnosti natsii* [Human centrism in education: modern direction of the nation's spiritual development], *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], No. 2, p. 17-30. 2006. No 2. p.17-30 (In Ukrainian).
12. Kremen, V.H. (2012). *Osvitaisuspilstvoparadyhmisynerhetychnomyslennia* [Education and society in synergistic thinking paradigm], *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], No. 2, p. 5-11. (In Ukrainian).
13. Lektorskyi, V.A. (1996). *Dukhovnost y ratsyonalnost* [Spirituality and rationalism]. *Voprosy fylosofyy*. [Questions of philosophy], No. 2, p. 31-35. (In Russian).
14. Menshykov, V.M. (2013). *Dukhovno-nravstvennoe vospitanye: predmet y sodержanye* [Moral and spiritual education: the subject and the context], *Vestnyk PSTHU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 3, p. 28-50. (In Russian).
15. Petrakova, T.Y. (2008). *Tsel y ob'ekt dukhovno-nravstvennogo vospitaniya. Zametky o relyyoznom obrazovanii* [The aim and the object of spiritual-moral education. notes on religious education]. *Vestnyk PSTHU IV: Pedahohika. Psykholohiia* [Messenger of PSTGU IV: Pedagogy. Psychology], No. 2, p. 40-57. (In Russian).
16. Slobodchikov, V.Y. *Dukhovnoe razvytye rebenka* [Child's spiritual development]. (n.d.) portal-slovo.ru. Retrieved from http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37867.php?ELEMENT_ID=37867&SHOWALL_1=1 (In Russian).
17. Solovtsova, Y.A. (2012). *Tsennosti kak osnova tselepolahaniya v sfere dukhovno-nravstvennogo vospitaniya* [Values as the basis of goal setting in spiritual and moral education], *Elektronnyi nauchno-obrazovatelnyi zhurnal VGSPU «Grani poznaniya»* [Digital scientific-educational magazine «Grani poznaniya»], No. 3, p.91-94. (In Russian).
18. Sukhomlynska, O.V. (2006). *Kontseptualni zasady formuvannia dukhovnosti osobystosti na osnovi khrystyianskykh moralnykh tsinnostei* [Conceptual principles of the individual's spirituality formation on the basis of Christian moral values]. Kyiv, Dobro Publ., 43 p. (In Ukrainian).

19. Shestun, Ye., archpriest. (2006). *Pravoslavnaia pedahohyka* [Orthodox pedagogics]. Moscow, Pravoslavnaia pedahohyka Publ., 560 p. (In Russian).

На основе развернутого теоретического анализа научных достижений автором определены основные положения понятия «духовно-нравственное воспитание» в современном педагогическом пространстве, при котором понятие «духовность» рассматривается как выход человека за пределы личных интересов и вопрошания о смысле жизни; рассмотрена роль взрослого в процессе духовно-нравственного воспитания; как главное условие духовно-нравственного воспитания определен процесс создания условий для овладения детьми духовным содержанием собственной жизни.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственное воспитание, религиозные ценности, педагогическая поддержка.

The main points of the «spiritual-moral education» concept in modern pedagogical environment have been defined by the author based on an in-depth theoretical analysis of scientific advances according to which the concept of «spirituality» is regarded as an individual move beyond private interests and a search for meaning. This research has also considered the role of adults in spiritual-moral upbringing; the process of creating the necessary conditions for children's comprehension of spiritual essence of their lives, and the encouragement of young people making efforts to develop their own moral integrity voluntarily, self-consciously by self-determination has been defined as crucial for spiritual-moral education.

Key words: spirituality, spiritual-moral education, religious values, pedagogical support.

Одержано 12.01.2016.

УДК 373.2.015.31:7

О.О. ДРОНОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

ДИТИНА У СВІТІ КНИГИ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуто педагогічний потенціал книги, як феномену культури, для розвитку художньої творчості дітей старшого дошкільного віку. Наведено результати експериментально-теоретичного дослідження з розробки та впровадження в практику інтегрованої освітньої програми «Світ книги». Визначено шляхи оптимального використання книги у педагогічній технології формування у дітей художньо-творчих елементів естетичної культури та педагогічні умови ефективного розвитку художньої творчості дошкільників засобами книги.

Ключові слова: книга, культура, мистецтво, дошкільник, художня творчість, інтегрована освітня програма, педагогічна технологія.

Актуальність. Дошкільне дитинство виступає першою стадією інтеграції дитини у світ культури, а її творча діяльність стає способом привласнення культури. Погляд на дитинство з позицій культурологічного підходу (В. Біблер, Л. Виготський, О. Кононко, В. Кудрявцев, Ф. Михайлов, Н. Платохіна, Д. Фельдштейн, Р. Чумічева та ін.) породжує нові дослідницькі завдання, серед яких ми виокремлюємо актуальність виявлення джерел та засобів особистісного зростання дитини у просторі культури [5; 6].

Мистецтво визнається вченими і практиками такою сферою культури, яка доступна та відкрита дитині для освоєння (А. Мелік-Пашаєв, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.). Прилучення дитини до світу художньої культури є одним з ціннісних пріоритетів дошкільної освіти (А. Богуш). Практика доводить, що на складному шляху входження у культуру дитині потрібен провідник, порадник, помічник, дорослий, здатний допомогти їй так включитися у діалог, щоб не просто чомусь навчитися, а емоційно прожити ситуацію, відчувати себе учасником культуротворчих процесів. Завданням педагога сьогодення є знаходження універсальних засобів, які допоможуть дитині увійти в світ художньої культури активним співучасником і створювачем цінностей [2; 5; 7].

Ми зацікавились книгою як соціокультурним феноменом і розгорнули власне експериментально-теоретичне дослідження. Проблемність ми побачили у суперечностях між природним інтересом дітей до світу дорослих та книги як елемента цього світу, потребою дитини дошкільного віку у нових враженнях, спілкуванні, самовираженні, самоствердженні та визнанні, природним художньо-творчим потенціалом, готовністю до активності у середовищі та запропонованою дорослим сферою для розвивальної художньо-творчої активності у просторі книги. Актуальність проблеми ми обґрунтовуємо з позиції поліфункціональності книги на шляху становлення особистості.

Метою статті є розкриття педагогічних умов ефективного розвитку художньої творчості старших дошкільників засобами дитячої книги.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами у межах дослідження аналіз педагогічного потенціалу книги довів її значні можливості, насамперед, як простору пробудження та збагачення художньо-творчої активності дитини. Це підтверджують висловлювання видатних педагогів, громадських діячів та літераторів (А. Ахматова, П. Воронько, О. Герцен,

М. Горький, Р. Декарт, Ф. Достоєвський, О. Пушкін, В. Сухомлинський та ін.). Кожна хороша книга не тільки розширює світогляд дітей та народжує нові інтереси, але й впливає на їхню уяву й почуття, спонукає до мислення і творчості. Дитяча книжка створюється для виховання, а виховання є величною справою: «ним вирішується участь людини» (В. Белінський).

У наукових працях зроблено акценти на ознайомленні дітей з художньою літературою (Г. Беленька, Н. Гавриш), вихованні та розвитку особистісних якостей дитини (А. Бочкарьова, Н. Гавриш, Н. Карпінська), ознайомленні з мистецтвом книжкової ілюстрації (Т. Доронова, В. Кіонова, Л. Кудрявцева, Н. Курочкіна, Т. Репіна), розвитку творчості дітей в малюванні (О. Дронова, Р. Мірошкіна) та ліпленні (Н. Курочкіна, С. Огурцова, Н. Халезова). Останнім часом з'являються науково-методичні роботи, в яких актуалізуються проблеми виховання читача з дошкільного дитинства (З. Гриценко, Л. Єфімова, Н. Куліковська, В. Маркова, Л. Трегубова) та відновлення традицій родинного читання (Г. Беленька).

Вчені і практики визнають книгу одним з універсальних педагогічних засобів, адже вона належить одночасно і до сфери культури, і сфери мистецтва. Соціологічні дослідження доводять, що сучасні діти надають перевагу комп'ютерним іграм, перегляду телепрограм і мало читають. На жаль, надбанням минувшини стали й прекрасні традиції родинних читань, шанування книги, створення «сімейних альбомів» та «авторських книжок» [1; 2].

В обґрунтуванні педагогічного потенціалу книги в нашому дослідженні ми звернули увагу на гедоністичну, естетичну, пізнавальну, виховну, сигнікативну та активізуючу її функції. На нашу думку, врахування педагогом саме цих функцій книги обумовлює створення педагогічної технології розвитку художньої творчості дитини. Важливість мистецтва книжкового оформлення відзначали у своїх працях провідні педагоги (Т. Доронова, В. Кузін, Р. Мірошкіна, Б. Неменський, Т. Шпікалова та ін.), завдяки чому цей вид мистецтва увійшов до навчальних програм шкільної та дошкільної освіти. У створенні книги беруть участь люди різних творчих професій, але головними особами для дитини є автор тексту та художник-ілюстратор. Книжкове оформлення створюється дизайнером та сприймається читачем у зв'язку з літературним текстом.

Виходячи з цього, ми надаємо пріоритет мистецтву оформлення книги (дизайну) та книжковій ілюстрації, як головним чинникам пробудження у дитини інтересу до книги та творчої активності в різних видах художньої образотвірної діяльності (малювання, аплікація, драматизація, декламування, віршування, створення історій, дизайн та ін.). «Найважливішими результатами опанування мистецької діяльності в дошкільному віці є усвідомлення дитиною себе суб'єктом творчості, митцем, здатним не лише відтворювати здобуті враження, а й інтерпретувати їх, збагачувати власним досвідом, творчо самовиражатися у різних видах художньої діяльності» [4, с. 142].

У вітчизняній та світовій літературі можна знайти чимало прикладів блискучого оформлення книг для дітей різного віку (правда, більшою мірою це стосується книг, виданих до 1990-х років). Оформлення книжок для дітей дошкільного віку є нескладним за композицією, яскравим, предметним та зрозумілим дитині цього віку, яка у спілкуванні з книгою є, переважно, глядачем та слухачем, ніж читачем. У більшості – це яскраві, барвисті видання з якісними ілюстраціями. За зовнішнім оформленням вони є книжками-картинками, книжками-іграшками та книжками «класичного» вигляду. Наприклад, серія «Суперкнижка», присвячена відомим та улюбленим казкам та оповіданням, складається з великих та товстих, але легких, майже невагомих книжок оригінальної форми. Зроблені з незвичайного матеріалу, приємні на дотик, м'які та міцні, ці книжки не тільки привертають увагу дітей, але й здатні «витримати їхню любов». Серія: книжка-пазл-казка, ілюстрована Н. Стешенко-Дядечко (2012 р.) пропонує, наприклад, прочитати казку «Ріпка» та зібрати картинку. Книжка «Сніговик» у ілюстраціях К. Тельпіса має форму сніговика. Над створенням сучасних «суперкнижок» творчо працює дизайнер.

Формування художньо-творчих елементів культури особистості в дошкільному віці потребує використання педагогом культуротворчого смислу, яким сповнене поняття «книга»; інтеграції з іншими видами мистецтва, з життєвими подіями, з індивідуальною історією життя дитини та реальними подіями з життя групи дитячого садка. Йдеться про таку організацію педагогічної роботи, яка оптимально для даного віку забезпечить особистісний культурний розвиток дитини у просторі книги.

В педагогічній моделі роботи з книгою, яку пропонує практика, на наш погляд, не виправдано зменшені соціокультурний, художньо-творчий потенціал книги, ступінь свободи дитини як у цілісному її сприйманні, так і у емоційному ставленні до неї як результату творчої взаємодії автора тексту і художника-ілюстратора, дизайнера; самовизначення та самовираження дитини у просторі книги. Також в цій моделі недостатньо представлені інтеграційні процеси, які сприяють розвитку цілісного та ціннісного ставлення дитини до книги як форми культури та витвору мистецтва, платформи для власних художньо-творчих «експериментувань».

Наша концепція експериментальної педагогічної моделі ґрунтувалася на гіпотезі, яка полягала у припущенні, що культуротворчий потенціал книги відкриває шляхи формування у старших дошкільників художньо – творчих елементів культури особистості, а саме: цілісне уявлення про книгу як знак та форму культури, ціннісне ставлення до книги як витвору мистецтва, компетентність у галузі мистецтва книжкової ілюстрації, художньо-творча активність у різних видах художньої практики та формах роботи з книгою.

Програма та педагогічна технологія конструювалися за блоками. Змістовий блок «*Що таке книга*» спрямовувався на розкриття дитині сутності поняття «книга» і передбачав розповіді педагога про її історію, виникнення та розвиток, основні елементи книги (сторінки, обкладинка, палітурка, ілюстрації). Педагогічні завдання: пробудження інтересу, уваги та поваги дітей до книги; усвідомлення соціокультурних функцій книги, започаткування ціннісного ставлення до книги, формування базових знань про книгу (її основні елементи), ознайомлення з правилами поведінки з книгою.

Методичне забезпечення: «художні акції» («Музей книги», «Наша бібліотека», «Що любить та чого не любить книга»), ознайомлення з музеєм книги, розповідь педагога, пояснення, «оживлення та одухотворення», «діалог з книгою», «подорож по сторінках книги», обговорення висловлювань видатних людей про книгу, складання сінквейну про книгу.

Експериментально доведено, що вміння педагога ефектно та ефективно здійснити презентацію книги обумовлює мотивацію дитини щодо пошуку нею власних шляхів та форм самовираження в художньо-творчій діяльності. Презентація передбачає донесення книги до дітей як твору мистецтва, розкриття авторського задуму, «зараження» емоційним ставленням до вигляду книги та її змісту, до почуттів, вчинків, ліричних переживань героїв, пробудження художньо-творчої активності дитини, підтримку її спроб самовираження у ставленні до книги, відтворенні її змісту, імпровізацій в малюванні, ліпленні, дизайні.

Змістовий блок «*Книга і людина: як створюється книга*». Зміст навчального матеріалу передбачав ознайомлення дітей із змістом понять «читач, автор, редактор книги, художник – ілюстратор, дизайнер, редактор, друкар, видавець, книгопродавець, бібліотекар та ін. з метою мотивації дітей до власної художньої творчості у певній галузі. Серед педагогічних завдань головними є: ознайомити дітей з професіями людей, які створюють книгу; зацікавити художньо-літературною творчістю; візуалізувати дитині шляхи збагачення сфери її власної художньо-творчої активності, навчати умінню співвідносити себе з автором, читачем, створювачем книги, художником-ілюстратором, дизайнером, бібліотекарем, книгопродавцем через ознайомлення з «секретами створення книги».

Методичне забезпечення: екскурсії до друкарні, книгарні, бібліотеки, розповідь педагога, читання, слухання, розглядання ілюстрацій, переказ твору, заучування віршів, імпровізаційне відтворення, художньо-дидактичні та рольові ігри на ідентифікацію.

В експериментальній апробації було встановлено залежність між усвідомленням дитиною власної певної «ролі» у створенні книжки та рівнем художньої творчості у відповідній діяльності.

Змістовий блок «*Що таке книжкова ілюстрація*» спрямовувався на осмислення дитиною визначення ілюстрації та її призначення (види ілюстрацій за розташуванням у книзі, жанри), ознайомлення з персоналією (художники – ілюстратори книг), уміння розрізняти реалістичне та казкове зображення з метою сприяння розвитку творчої активності дитини у ілюструванні творів.

Педагогічні завдання: формування цілісних уявлень про мистецтво книжкової ілюстрації, ознайомлення з творчістю художників – ілюстраторів, створення умов для пробудження у дітей бажання малювати за мотивами літературних творів та створювати малюнок

кові книжки, досягти усвідомлення дітьми особливостей ілюстрування реалістичних та казкових творів, передавання національного колориту та ін.

Методичне забезпечення: розглядання ілюстрацій у книгах, розповідь педагога, бесіда, обговорення творчої манери художника, художньо-дидактична гра «З якої казки герой», творчі завдання з малювання «Мій улюблений літературний герой», художні акції (свято «Хто придумав Чебурашку?», «Ми любимо українські народні казки», «Художник-казкар Ю. Васнецов, «Казкові звіри та квіти М. Приймаченко», «Художник В. Конашевич малює книгу»), робота у парі («автор та ілюстратор»), театралізація (дитячі постановки літературних творів), виставка дитячої ілюстрованої книги «Така різна Дюймовочка», «Лікар Айболить у ілюстраціях різних художників».

Експериментальна апробація показала, що художньо-творчі прояви дітей можуть характеризуватися особистою (авторською) манерою і обумовлені готовністю педагога демонструвати дитині зразок креативної поведінки у виконанні творчого завдання.

Змістовий блок «Як зробити книгу красивою». Зміст навчального матеріалу: ознайомлення з мистецтвом скрапбукінгу, складання змісту, малювання предметних, портретних та сюжетних ілюстрацій, малювання букв та створення ініціалу (шрифт), створення обкладинки, орнаментування, аплікація. Педагогічна мета: пробудження у дітей естетичного ставлення до книги.

Педагогічні завдання: допомогти дитині усвідомити естетичну функцію книги, навчати сприйманню книжкового аркуша як грамотно організованого простору, сприяти виникненню естетичних почуттів, формувати досвід «люб'язного поглядання» (Я.–А. Коменський), навчати способів декоративного оформлення книги, ознайомити з творчим процесом дизайнера книги, збагачувати види та форми літературно-художньої творчості (слухання, вільний переказ, імпровізація, заучування та декламація, театралізація, складання віршів, оповідань, казок, сінквейнів, загадок та ін.), зображальних технік (візерунок + шрифт = ініціал, способи з'єднання сторінок–аркушів, оформлення обкладинки за технологією скрапбукінгу, ілюстративне малювання, анімаційне ліплення та ін.), вправляти дітей у способах художнього конструювання книги

Методичне забезпечення: комплексні, інтегровані інтерактивні форми спілкування педагога з дитиною: розглядання книг, обговорення оформлення, творчі імпровізації з текстом, декоративне малювання букв, завдання з ілюстрування творів у різних техніках малювання (декоративне, лінійно – графічне, кольорова пляма, набризк, монотипія та ін.), ліплення, аплікація, колаж, анімація з природного матеріалу, літературно – художні вправи («добери слова», «склади сінквейн», «переказ по ролях», «компонування», «вигадкування»), творчі завдання («Зроби книгу такою, щоб її хотілося купити»).

У експериментальній апробації встановлено залежність художньо-творчої активності дітей від творчих умінь педагога та обраної ним позиції спілкування.

Змістовий блок «Я та моя власна книга». Зміст навчального матеріалу визначався створенням умов для втілення дитиною особистісних літературно – художніх схильностей, інтересів та уподобань при створенні власної книги.

Педагогічні завдання: розвиток творчих здібностей у літературно – художній діяльності (відтворення тексту засобами художнього самовираження та конструювання змісту власної історії у жанрах сінквейну, оповідання, казки, вірша), та у художньому конструюванні книги, виховання цілісного та ціннісного ставлення до книги, усвідомлення себе як автора власної історії, створювача оригінальної книги, відновлення традицій сімейного читання.

Методичне забезпечення: художньо-дидактичні ігри («Бібліотека»), літературно-художні проекти («Ілюструємо книгу»), дизайнерські проекти («Книга про квіти», «Морська книга», «Книга казок», «Книга про красу», «Книга про погоду», «Книга про тварин», «Книга про мене», «Моя сім'я»), художні акції («Живи, книго», «Театр книги», «Зроби рекламу книзі», «День народження книги», «Книга у моїй родині», «Клуб книголюбів»), батьківська конференція «Книга у житті дитини та сучасної родини».

Експериментальна апробація довела ефективність виготовлення книжок-саморобок як основної форми педагогічної роботи з розвитку у дітей 5-6 років художньої творчості [3]. Її включення до педагогічної технології дозволило вирішити окремі питання родинного виховання, деякі проблеми у внутрішньо сімейних стосунках, досягти культурного діалогу із

сім'єю, зацікавити традицією родинних читань [1]. Батьки та інші члени родин записували тексти (іноді записи робили самі діти), а діти малювали картинки до тексту («Історія моєї родини», «Як ми подорожували влітку», «Новорічні пригоди», «Книга моїх мрій», «Книжка про іграшки», «Книжка добрих справ», «Книжка моїх спостережень у природі» та інші).

Створення оригінальної обкладинки до книги – важлива творча справа. Технологія «скрапбукінг» – (англ. scrapbooking, від англ. scrapbook: scrap – вирізка, book – книга, букв. «книга з вирізок») – вид рукодільного мистецтва, що полягає у виготовленні і оформленні сімейних або особистих фотоальбомів. Зацікавлення нею сприяло надзвичайній активізації творчого потенціалу усього колективу дитячого садка, членів родин дітей незалежно від віку. Спостерігалось пробудження у дітей та дорослих потреби у художньо-творчому та літературно-художньому самовираженні, інтересу до книги.

Соціокультурний зміст, включений до експериментальної освітньої програми, виявився цікавим, зрозумілим дитині. На цьому підґрунті активно формувалася мотивація щодо створення особистісного світу книги, у якому можна знайти багато нового та дивовижного для себе; отримати можливість літературно-художнього самовираження, створюючи свою власну книгу.

Консультації вихователя щодо створення сімейних бібліотек, започаткування традиції родинних читань залучають до педагогічної роботи батьків. Дитина із задоволенням дізнається, що близькі люди також дуже любили і люблять читати книжки, коли вони розповідають їй про свої улюблені з дитинства книжки.

Висновки. Реалізація експериментальної програми «Світ книги» допомогла дитині відкрити різні способи створення художнього образу (словесний та зображальний) через поєднання навчального процесу з реальним художнім життям. Книга – синтетична форма освоєння дитиною світу художньої культури, вона несе у собі вагомий потенціал для розгортання різних видів художньо-творчої активності (літературної, образотворчої, художньо – конструювальної та ін.). Залучення дитини до книги завжди супроводжується вихованням поваги до неї як творіння людських рук та таланту. Процес залучення дитини до книги як форми мистецтва розпочинається грою з мистецтвом, з емоційного проживання цієї унікальної художньої форми.

Результати експериментальної роботи показали, що ефективними педагогічними умовами розвитку художньої творчості старших дошкільників засобами дитячої книги виступають:

- усвідомлення дорослим (педагогом та батьками) педагогічного потенціалу книги для збагачення простору художньо-творчої активності та формування елементів культури особистості дитини в ньому;
- відбір адекватного змісту, розробка інтегрованої освітньої програми «Світ книги»;
- розробка адекватного методичного забезпечення та визначення видів художньої практики дітей у просторі книги;
- забезпечення пріоритету культуровідповідних, особистісно-орієнтованих інтерактивних методів педагогічного спілкування педагога і дитини;
- узгодженість з практикою сімейного виховання.

«Творчість дошкільників розвиватиметься ефективніше за умови, що педагог повсякденно проявлятиме в присутності вихованців власні літературні уподобання, художній смак» [4, с. 152].

Перспективи подальших досліджень ми бачимо у поглибленні змісту, форм та методів педагогічної роботи з книгою як феноменом культури та мистецтва в дошкільному закладі у напрямі збереження пріоритету книги у культурі сім'ї.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. Родинні читання: відновимо добру традицію / Г. Беленька // Дошкільне виховання. – 2013. – № 2. – С. 17–19.
2. Дронова О.О. Проблема художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку у сучасному медіа-просторі / О.О. Дронова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). За матеріалами Третього Міжнародного педагогічного конгресу «розвиток особистості в сучасному медіа просторі». № 13(272) липень 2013. Ч. 1. – С. 85–96.

3. Дронова О.О. Книжка-саморобка як засіб пробудження та розвитку пізнавальної та художньо-творчої активності дитини дошкільного віку / О.О. Дронова, О.М. Полока // Пошуки і знахідки: матеріали наукової конференції ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (квітень, 2014 р.) / [за ред. Т.А. Євтухової]. – Слов'янськ, 2014. – Вип. 14. – Т. 1. – С. 103–107.

4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.

5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014.

6. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.

7. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.А. Янцур за заг. ред. Г.В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 376 с.

References

1. Belen'ka, G. (2013). *Rodinni chitannja: vidnovimo dobru tradiciju* [Family reading: restore good tradition]. *Doshkil'ne viovannja* [Preschool Education]. No 2, p. 17-19. (In Ukrainian).

2. Dronova, O.O. (2013). *Problema hudozhn'o-estetichnogo rozvitku ditej doshkil'nogo viku u suchasnomu media-prostori* [The problem of artistic and aesthetic development of preschool children in the contemporary media space]. *Bulletin of University of Luhansk (teaching science)*. Based on the Third International Pedagogical Congress 'Personal development in today's media space.' No 13 (272), July 2013, Part 1, p.85-96. (In Ukrainian).

3. Dronova, O.O., Poloka, O.M. (2014). *Knizhka-samorobka jak zasib probudzhennja ta rozvitku piznaval'noi ta hudozhn'o-tvorchoi aktivnosti ditini doshkil'nogo viku* [Book craft as a means of awakening and cognitive and artistic and creative activity of preschool child]. *Poshuki i znahidki* [Search and Discovery materials]. *Proc. Conf. SHEE 'Donbass State Pedagogical University'* (April, 2014.). T.A. Evtukhov (Ed.), Slovyansk, Issue 14, Vol.1. p. 103-107. (In Ukrainian).

4. Kononko, O.L. (sci. ed.). (2003). *Komentar do Bazovogo komponenta doshkil'noi osviti v Ukraini* [Comments to the basic components of preschool education in Ukraine *Nauk. method. guidances*]. *Doshkil'ne viovannja* []. Reference Journal, Kyiv, 243 s. (In Ukrainian).

5. Aks'onova, O.P., Anishhuk, A.M., Artemova, L.V. (et al.) (2014). *Programa rozvitku ditini doshkil'nogo viku 'Ja u Sviti' (nova redakcija)* [The program of preschool child "I am in the world" (new edition)]. Kononko, O.L. (sci. ed.). In 2 parts., Kyiv, TOV MCFER-Ukraine Publ.. (In Ukrainian).

6. Chumicheva, R.M. (Ed.) (1998). *Rebenok v mire kul'tury* [The child in the world of culture]. Stavropol': Stavropol'servisshkola Publ., 558 p. (In Russian).

7. Suhorukova, G.V., Dronova, O.O., Golota, N.M., Jancur, L.A. (2014). *Obrazotvorche mistectvo z metodikoju vikladannja v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi* [Fine art of teaching methods in preschool education]. G.V. Suhorukova (Ed.), Kyiv, Publishing house 'Slovo', 376 p. (In Ukrainian).

В статье рассматривается педагогический потенциал книги, как феномена культуры, для развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста. В ней представлены результаты экспериментально-теоретического исследования по разработке и внедрению в практику интегрированной образовательной программы «Мир книги». Определены пути оптимального использования книги в педагогической технологии формирования у детей художественно-творческой составляющей эстетической культуры личности. Названы педагогические условия эффективного развития художественного творчества дошкольников посредством книги.

Ключевые слова: книга, культура, искусство, дошкольник, художественное творчество, интегрированная образовательная программа, педагогическая технология.

In the article the pedagogical potential of books as a phenomenon of culture for the development of creative work of children of the senior preschool age is discussed. The results of the experimental

and theoretical research concerning the development and implementation in practice of the integral educational program «The World of Books» are introduced. The ways of the optimal use of pedagogical techniques for the formation of creative work of children are defined. The pedagogical conditions of the effective development of creative work of preschoolers by means of books are disclosed.

Key words: book, culture, art, preschooler, creative work, integral educational program, pedagogical techniques.

Одержано 28.01.2016.

УДК 373.2.015.31:33

С.А. ІВАНЧУК,
*аспірант кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)*

СУЧАСНИЙ СТАН РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ДНЗ (НА МАТЕРІАЛІ АНАЛІЗУ ПЛАНІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ)

У статті наведено аналіз сучасного стану роботи з виховання основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку у практиці роботи ДНЗ. Подані матеріали аналізу річних планів роботи ДНЗ та календарних планів навчально-виховної роботи вихователів із дітьми старшого дошкільного віку. Виявлені особливості планування завдань, методи та прийоми, форми роботи з економічного виховання дітей старшого дошкільного віку взагалі та основ культури споживання зокрема.

Ключові слова: основи культури споживання, економічне виховання, діти старшого дошкільного віку, форми, методи та прийоми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Головним фактором становлення культури споживання особистості є соціальна група, в якій вона виховується, та соціально-економічні цінності, які в ній панують. Споживча поведінка інших учасників цієї групи стає зразком для наслідування, може мати стимулювальний характер як у позитивному (наприклад, прагнення до раціонального споживання разом із іншим), так і у негативному розумінні (наприклад, бажання перевершити рівень споживання іншого). Тому своєчасна увага і позитивний приклад оточуючих дорослих сприяють вихованню у дітей ціннісного ставлення до предметів споживання, прищепленню їм навичок грамотної споживчої поведінки.

Аналіз основних досліджень і публікацій виявив, що питання культури споживання особистості вивчалось у зв'язку з дослідженням проблем економічної компетентності суспільства. Питання формування споживчих знань у дітей дошкільного віку були висвітлені в дослідженнях, присвячених економічному вихованню дошкільників (О. Галахова, Т. Галговська, В. Гербова, Н. Грама, Г. Григоренко [1], Р. Жадан, Н. Кривошея [3], Ю. Лелюк, Л. Лохвицька, Н. Побірченко, А. Сазонова, І. Сасова, Г. Шатова та ін.), вихованню основ культури споживання (Н. Вовк [2], А. Крулехт [4] та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Визначити обізнаність педагогів у вихованні основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку, оцінити власні вміння щодо використання методів, прийомів, форм роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нашим пошуковим завданням було відслідкування тенденцій врахування змісту виховання основ культури споживання. Аналізу підлягали річні плани навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів та календарні плани вихователів. Загалом було проаналізовано 10 річних планів дошкільних навчальних закладів та 30 календарних планів вихователів, що працюють у старших групах дошкільних закладах Донецької обл.

У річних планах дошкільних навчальних закладів нас цікавили розділи, що надають аналітичні дані щодо виконання річних завдань, а саме: «Підвищення рівня фахової май-

стерності працівників», «Методична робота», «Вивчення стану освітньо-виховного процесу», «Робота методичного кабінету», а також додатки до річних планів. У результаті опрацювання вказаних матеріалів було зроблено висновок, що більшість змістових напрямів річних планів містять: патріотичне, екологічне виховання, формування основ здорового способу життя, комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників та ін. У річних планах спроектована діяльність з опорою саме на запропоновані вище орієнтири. Разом із тим відзначено, що зміст вказаних напрямів доповнено завданнями з економічного виховання. Аналітичні довідки у річних планах містять мінімальну інформацію про цілеспрямоване виховання основ культури споживання. Частково вказано на розробку та впровадження авторських програм щодо роботи з дітьми старшого дошкільного віку з формування початкових економічних понять «Школа економіки для малят».

Розділи організаційно-педагогічної роботи з дітьми представлені формами роботи, а не змістовними завданнями. За назвою заходів можна відслідкувати їх спрямованість на економічне виховання. Так, у річних планах було наведено такі форми роботи, як-от: виставки на економічну тематику, практичні заняття з ознайомлення з базовими економічними поняттями, тренінги з економічного виховання дітей, тематичний день («День бережливості»), спільний з батьками проект «Дошкільник у світі економіки», але можна стверджувати, що вказані заходи мають ситуативний характер.

Разом з тим у 4 дошкільних закладах були виявлені річні завдання педагогічної роботи, що відображають різні інтерпретації окремих складових економічного виховання («Формування бережливого ставлення до природних ресурсів засобами економічного виховання дошкільників», «Формування свідомого ставлення дітей дошкільного віку до економії та бережливості», «Формування активної позиції дошкільника щодо економічного використання ресурсів», «Створення умов для набуття дитиною первинного економічного досвіду»). Ці завдання наведено не у контексті п'ятирічної реалізації завдань (ознайомлення, створення умов, впровадження у практику, збагачення та удосконалення, узагальнення, розповсюдження), а лише на один рік. Тому можна сказати, що вони сформульовані фрагментарно.

У розділі «Методична робота з вихователями» у річному плані дошкільного закладу №31 м. Костянтинівка запланований семінар та опис завдань до нього: «Підвищення професійної майстерності педагогічних працівників із технології навчання дітей дошкільного віку, що відповідає потребам сталого розвитку суспільства».

Аналіз розділів «Вивчення стану освітньо-виховного процесу» показав, що, працюючи протягом навчального року над завданнями, визначеними у річному плані, адміністрація ДНЗ не ставила за мету тематичне або комплексне ознайомлення з вирішенням проблеми виховання основ культури споживання дітей старшого дошкільного віку. Аналіз організаційно-педагогічної роботи довів, що педагоги не ставили подібні завдання в організації роботи з батьками вихованців. Про це свідчить досліджувана нами тематика батьківських зборів, аналіз наочного матеріалу у батьківських куточках.

Важливо зауважити, що аналіз додатків, долучених до річних планів дошкільних навчальних закладів, констатує наявність таких форм роботи, які сприяють, на наш погляд, вихованню основ культури споживання. А саме: у плані проведення свят та розваг музично-естетичного циклу є «Свято бережливості», наявні плани роботи гуртків «Маленькі економисти», «Економічне виховання малят», «Розумна економіка»; план роботи діючого клубу «Школа бережливості», довгостроковий проект для дітей та батьків «Школа заощадливості».

Переважно серед завдань, які були виявлені у річних планах дошкільних закладів, можна виділити окремі аспекти основ культури споживання, як-от: ознайомлення з професійною діяльністю дорослих, виховання бережливого ставлення до суспільної власності, навчання догляду за власними речами, виховання небайдужого ставлення до зламаных та пошкоджених речей, навчання вміння своєчасно надавати лад речам.

Цей висновок підтверджує аналітична робота з календарними планами вихователів. Аналіз календарних планів показав, що моделі планування освітньої роботи є різними і створюються за режимними моментами, за видами діяльності, за сферами життєдіяльності, за інтегрованими блоками, за лініями розвитку залежно від форми, затвердженої у тому чи тому навчальному закладі. Треба зауважити, що в дошкільних закладах із блочно-тематичною формою планування, у яких переважає інтегрований підхід до організації жит-

тедіяльності дітей, знання надаються комплексно. У них зустрічається більше завдань, наближених до основ культури споживання, ніж в інших. Це пов'язано з вимогами інтегрованого підходу надання знань дітям у якомога більшому колі логічних зв'язків із реальним життям. Разом з тим вихователі, які планують свою роботу за тематично-блоковим принципом, роблять це у контексті комплексних завдань з ознайомлення дітей з природою, довкіллям, виховання культурно-гігієнічних навичок, формування життєвої компетентності. Наприклад, за темою тижня «Меблі» у старшій групі приділено увагу питанню бережливого ставлення до деревини, вказано на заходи, які використовують дорослі для вирішення цієї проблеми, дітям запропоновано взяти участь у зборі макулатури. Ще одним цікавим прикладом комплексної роботи з проблеми виховання основ культури споживання є календарне планування тематичного «Дня планети Земля». В означеному заході вихователями заплановані форми роботи з використанням дослідницької, пошукової та навчальної діяльності щодо усвідомлення дітьми небезпеки зникнення чистої води з планети Земля. В календарних планах, які побудовані класичним способом, зустрічаються завдання з вивчення основ культури споживання у таких темах, як-от: «Знайомтеся, світ навколо», «Сім'я», «Винахідники», «Тиждень книги», «Добре-погано», «Професії», «Корисні речі» тощо.

У планах, побудованих за видами діяльності, питання виховання основ культури споживання зустрічалися у повсякденній побутовій (режимні моменти), у трудовій та образотворчій діяльності.

Цікаво, що у дошкільних закладах № 34 та НВК м. Костянтинівки створені картки аналізу рівнів вихованості дітей за різними аспектами. Картки з аналізу рівнів вихованості основ культури споживання розроблені не були.

Переважно серед завдань, які ставлять педагоги, можна виділити лише виховання таких умінь та навичок культури споживання, як економне споживання та повага до результатів праці інших людей. Проте відсутня комплексна та цілеспрямована робота з формування споживчої грамотності, ознайомлення з правилами споживання у соціумі, виховання споживчої поведінки, якостей, що дозволяють раціонально споживати блага, сприяють розвитку вмінь усвідомлювати та зіставляти власні потреби і бажання з потребами оточуючих, раціонально обирати серед низки бажань, встановлювати позитивні відносини із суб'єктами споживчих відносин, відповідально ставитись до частини власної роботи у колективі.

Аналізуючи форми роботи з дітьми, вказані у календарному плануванні, можна стверджувати, що робота з виховання основ культури споживання в дошкільних закладах здійснюється епізодично у контексті вирішення завдань морального виховання. Так, в окремих дошкільних закладах проводилися бесіди на соціально-моральні теми (бесіда-розповідь про правила економії «Бережи кожен куток у дошкільному закладі: він буде служити не тільки тобі», бесіда «Люби, бережи все живе, бо воно приносить радість і красу людям», бесіда «Чому одяг треба тримати у чистоті?», бесіди про працю дорослих); міні-проект «Як зберегти чистим і красивим подвір'я дошкільного закладу?» тощо.

Слід зазначити, що у поданих до аналізу планах найбільш широко представлена робота з формування споживчих знань та навичок через ознайомлення дітей з різними професіями та працею людей. На нашу думку, це сприяє вихованню морально-ціннісного компонента культури споживання у дошкільників, оскільки виховується повага та бережливе ставлення до результатів праці інших людей. Проте під час зазначеної роботи мало уваги приділяється змістовному аспекту праці як явищу економіки. Вихователі не поглиблюють уявлення дітей про результати праці, які можуть бути у вигляді матеріального продукту чи послуги, не роз'яснюють механізми товарообігу, купування та продажу, появи певного продукту як сумісного результату спільної праці багатьох людей.

Для закріплення результатів бесід вихователі використовують різноманітні ігри, наприклад, сюжетно-рольові ігри «Магазин», «Лікарня», «Бібліотека» та ін.

Завдання з виховання основ культури споживання фрагментарно спостерігаються у різних видах занять: з образотворчої діяльності (вчити економно витратити зображувальні матеріали), з ознайомлення з природою (виховувати бережливе ставлення до об'єктів природи), ознайомлення з довкіллям (закріпити правила поведінки в місцях загального користування).

Висновки. Таким чином, аналіз річних планів навчально-виховної роботи ДНЗ та календарних планів роботи вихователів у групах старшого дошкільного віку показав необхідність поглибленої роботи з означеного напрямку. Питання виховання основ культури спожи-

вання не знаходять відображення в змісті навчально-виховної роботи педагогів, а мають лише епізодичний характер. Окремі аспекти культури споживання розглядаються у контексті економічного, екологічного та морального виховання.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні експериментальної моделі виховання основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку в умовах взаємодії ДНЗ та сім'ї.

Список використаних джерел

1. Григоренко Г. Щоб навчати, треба знати: методичні рекомендації з формування основ споживчої культури / Г. Григоренко, Р. Жадан // Дошкільне виховання. – 2013. – № 8. – С. 26–30.
2. Вовк Н.В. Підготовка майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Надія Валентинівна Вовк. – Слов'янськ, 2016. – 216 с.
3. Кривошея Н.Б. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых как средство первоначального экономического воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – теория и история педагогики / Неля Борисовна Кривошея. – Славянск, 1996. – 216 с.
4. Крулехт А.А. Конструирование из «бросового» материала как средство воспитания основ культуры потребления у мальчиков 5-6 лет: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теория и методика дошкольного образования / Андрей Александрович Крулехт. – Елец, 2009. – 217 с.

References

1. Grigorenko, G. (2013). *Shhob navchati, treba znati: metodichni rekomendacii z formuvannja osnov spozhivchoi kul'turi* [To teach, you need to know: guidelines for laying the foundations of consumer culture]. *Doshkil'ne viovannja* [Pre-school upbringing]. No8. p. 26-30. (In Ukrainian).
2. Vovk, N.V. (2016). *Pidgotovka majbutn'ogo vchitelja tehnologij do formuvannja kul'turi spozhivannja v uchniv zagal'noosvitn'oi shkoli* [Training future teachers of technology to creating a culture of consumption in secondary school students]. Diss. kand. ped. nauk. Slavjansk, 216 p. (In Ukrainian).
3. Krivosheja, N.B. (1996). *Oznakomlenie detej starshego doshkol'nogo vozrasta s trudom vzroslyh kak sredstvo pervonachal'nogo jekonomicheskogo vospitanija* [Familiarization age children with adult labor as a means of initial economic education]. Diss. kand. ped. nauk. Slavjansk, 216 p. (In Russian).
4. Kruleht, A.A. (2009). *Konstruirovanie iz «brosovogo» materiala kak sredstvo vospitanija osnov kul'tury potreblenija u mal'chikov 5-6 let* [Construction of the "junk" materials as a means of education consumption culture bases in boys 5-6 years]. Diss. kand. ped. nauk. Elets, 217 p. (In Russian).

В статтю представлений аналіз сучасного стану роботи по вихованню основ культури споживання у дітей старшого дошкільного віку в практиці роботи ДОО. Представлені матеріали аналізу годових планів роботи ДОО і календарних планів учебно-виховальної роботи вихователів з дітьми старшого дошкільного віку. Виявлені особливості планування задач, методи і прийоми, форми роботи по економічному вихованню дітей старшого дошкільного віку загалом і основ культури споживання в частності.

Ключевые слова: основы культуры потребления, экономическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста, формы, методы и приемы.

The paper presents an analysis of the current state of educating the foundations of consumption culture in preschool children in the practice of kindergartens. Material analysis of annual work plans and timetables for preschool educational work of caregivers with children under school age is given. The features of scheduling methods and techniques, forms of economic education of preschool children in general and foundations of consumption culture in particular are discussed.

Key words: basics of consumer culture, economic education, children under school age, forms, methods, and techniques.

Одержано 5.02.2016.

УДК 37.035.6:061213(477)«19»

В.Й. КУЛЬЧИЦЬКИЙ,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії
та суспільних дисциплін ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського»*

РОЛЬ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.

У статті розглянуто роль молодіжних організацій у патріотичному вихованні школярів в Україні у другій половині ХХ ст.; визначено напрями реалізації завдань для утвердження у свідомості молоді почуття патріотизму та гордості за свою країну; зроблено висновки про те, що результатом виховної пропагандистсько-патріотичної роботи піонерських та комсомольських організацій було те, що молода людина прагнула отримати освіту для реалізації себе у соціумі, а також, щоб працювати і приносити користь своїй Батьківщині.

Ключові слова: молодіжні організації, патріотичне виховання, пропагандистсько-патріотична робота, молодь, особистість.

Постановка проблеми. Проблема патріотичного виховання молоді стає сьогодні однією з найважливіших державних проблем. Знецінення духовно-моральних цінностей, дефіцит патріотичних почуттів у значної частини громадян і особливо у молоді – характерні і тривожні особливості сучасної ситуації в державі. Відомо, і про це свідчать дані багатьох аналітичних звітів, наукових аналізів і соціологічних досліджень, негативні процеси в суспільстві за останні роки спричинили собою те, що у значної частини населення, особливо у молоді, виявилися зруйновані або втрачені такі традиційно-моральні риси як романтизм, самовідданість і патріотизм, чесність, сумлінність, віра в добро і справедливість, прагнення до правди й пошуку ідеалів, до позитивної реалізації не тільки особистих, а й соціально значущих інтересів.

Саме тому актуальною проблемою сучасної української педагогічної науки є науковий аналіз складних та суперечливих процесів радянської доби, пов'язаних насамперед з освітньо-виховною діяльністю молодіжних організацій України.

На сучасному етапі становлення української держави перед істориками педагогіки постає завдання переосмислення прогресивних ідей минулого з позиції сьогодення для використання інноваційних підходів, вирішення нових питань, які постали перед педагогічною наукою і практикою у зв'язку зі створенням національної системи освіти. При цьому істинне новаторство в будь-якій справі, особливо в такій складній, як навчання і виховання, є можливим лише на міцному науковому фундаменті, на критичному використанні історично-педагогічного досвіду минулого, ознайомлення з яким попереджає від непотрібних захоплень та помилок, від відкриття давно відкритого [5, с. 54–60].

Беззаперечним є той факт, що від того, як сьогодні в Україні проводять освітньо-виховну та патріотичну роботу з молоддю, залежить майбутнє країни. Однак не можна забувати і про минуле, адже саме у радянському періоді були закладені соціальні основи багатьох важливих явищ, що відбуваються у молодіжному середовищі. Саме тому вкрай важливо використовувати увесь позитивний досвід патріотичного виховання молоді, направлений молодіжними організаціями, що діяли в Україні у другій половині ХХ століття. Це, у першу чергу, обумовлено, з одного боку, тим важливим місцем, яке займали комсомоль-

ська і піонерська організації в суспільному житті радянської України, а, з другого боку, тією увагою, яка надається останнім часом цим молодіжним об'єднанням. Адже, осмислюючи минуле, не можна перекреслити в ньому позитивні аспекти, підмінити науковий підхід несвідомим запереченням. Отож, вивчення педагогічного досвіду молодіжних організацій з патріотичного виховання підростаючого покоління становить інтерес для сьогодишньої наукової практики.

Аналіз останніх досліджень. Різним аспектам освітньо-виховної та пропагандистської діяльності піонерських та комсомольських організацій були присвячені численні монографії, статті та рецензії в періодичних виданнях радянського періоду (І. Богодист, І. Ільїнський, А. Зубань, А. Копиленко, Н. Клепач, В. Криворученко, Т. Коннікова, Є. Коридаліна, Т. Куценко, С. Літвінов, В. Луков, В. Маланчук, В. Мошняга, М. Песляк, Н. Ростов, Є. Сафонова, В. Сулемов, А. Федулова та ін.).

Разом з тим ці дослідження, як і вся тогочасна історико-педагогічна наука, відзначалися певною схематичністю, догматизмом, парадністю, замовчуванням «заборонених» чи «незручних» для радянської науки тем, подій та фактів.

Більш глибока оцінка історії піонерського та комсомольського молодіжних рухів, була зроблена в низці видань, дисертаційних роботах, які були підготовлені в незалежній Україні в 90-і роки ХХ століття. Це, в першу чергу, стосується досліджень В. Головенька, О. Корнієвського, В. Прилуцького, О. Зінько та ін. Значна робота була проведена дослідниками Державного інституту проблем сім'ї та молоді [3].

Метою статті є спроба проведення історико-педагогічного аналізу місця і ролі молодіжних організацій України другої половини ХХ ст. в освітньо-виховному, пропагандистсько-патріотичному та суспільному житті країни.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми визначається потребою суспільства у науковому забезпеченні постановки патріотичного виховання молоді, виходячи із сучасних соціально-економічних та політичних умов. На сьогодні виховний потенціал молодіжного середовища має суперечливий, специфічний та стихійний характер, бо свідомість дитини формується більше не у цілеспрямованому виховному процесі, а під дією мікросередовища. Як результат, діти стикаються у сім'ї, у колі однолітків, на вулиці з негативними явищами, спостерігаються вчинки, що суперечать морально-патріотичним та соціальним нормам. Отже, варто звернути увагу на організацію освітньо-виховного процесу учнівської молоді. Саме тому важливого значення набуває переосмислення, висвітлення та творче використання надбань історико-педагогічної науки [8, с. 2–9].

У здійсненні патріотичного виховання молоді в радянській Україні брали участь усі ланки соціально-політичної системи, – комуністична партія, профспілки та інші громадські організації, але особливе місце в цій системі належало єдиній молодіжній організації – Всесоюзній Ленінській комуністичній спілці молоді (ВЛКСМ – комсомол) та єдиній дитячій організації – Всесоюзній піонерській організації імені В. І. Леніна (піонерія).

Здійснюючи історико-педагогічний аналіз діяльності молодіжних організацій, особливо увагу необхідно звернути на те, що, як породження тоталітарного радянського режиму, дані об'єднання виконували в цей період у молодіжному середовищі роль філії комуністичної партії, здійснювали функції держави щодо роботи з молоддю. Таким чином, головне завдання цих організацій – готувати молодь до захисту Батьківщини, виховувати самовідданих патріотів, люблячих працю людей, залучати їх до практичного будівництва нового суспільства, готувати покоління всесторонньо розвинених людей [1].

Патріотичне виховання школярів проводилося у різних формах позакласної роботи, і, перш за все, у гуртках. У кінці 50-х років ХХ ст. особливо активізувалась проблема зв'язку навчально-виховного процесу з життям. Школа та молодіжні об'єднання розробили нові форми суспільно корисної діяльності учнів, утворили табори праці та відпочинку (1954), учнівські виробничі бригади (1955) [8, с. 2–9]. На них покладалося завдання формування у підростаючого покоління високих моральних якостей, почуття патріотизму; учнівські виробничі бригади розглядалися як важливий інститут соціально-трудова адаптації учнівської молоді.

В організації діяльності молодіжних об'єднань особливо необхідна була цілеспрямована робота, спрямована на постійне освітньо-організаційне зміцнення. Велике значення щодо питання патріотичного виховання молоді мало проведення, за активної участі ради ветеранів спорту, командних шкільних, районних, окружних і міських спортивно-масових

заходів, присвячених пам'ятним датам радянської держави. Такі військово-спортивні ігри як: «Орлюнок» та «Зірниця», одночасно розвивали у підростаючого покоління воєнно-спортивні та патріотичні навички [2].

Велику культурно-освітню та патріотично-виховну роботу серед молоді проводили музеї. Так, з шістдесятих років XX ст. була розпочата організація народно-шкільних музеїв, які працювали на громадських засадах. У зборі експонатів активну участь брали школярі та молодь. Крайові музеї дозволяли краще пізнати історію рідного краю і, таким чином, сформувати любов до своєї Вітчизни та гордість за свою Батьківщину. Після Другої світової війни за участі та підтримки молодіжних організацій створювалися меморіальні музеї і пам'ятники учасникам війни, таким чином, підтримувався зв'язок поколінь і безпосереднє живе спілкування молоді з ветеранами та захисниками рідної землі [9, с. 38–48].

Педагоги-практики (В. Блажкунов, В. Моцюк, Т. Фролова та ін.) одноставно зауважували, що головним напрямом позакласної роботи в радянській школі була пошукова робота. Такі високі моральні якості, як патріотизм, громадянськість, формуються, перш за все, в активній громадській діяльності [8, с. 2–9]. Цікавою формою пошукової роботи молодіжних організацій була історико-краєзнавча робота (В. Ігнатенко, Р. Маргулян). Історико-краєзнавча робота школьної молоді, у першу чергу, була спрямована на вивчення історичного минулого, відкриття для себе нових імен, подій, фактів рідного краю, відвідування краєзнавчих музеїв, туристичні походи, зустрічі з ветеранами. Історико-краєзнавча робота супроводжувалась практичними діями: насадження парків і скверів біля історичних пам'яток, підготовка виставок з історії, традицій рідного краю, проведення вечорів-зустрічей, шефська допомога ветеранам війни та праці, що сприяло вихованню патріотичних якостей підростаючого покоління [4; 7]. Відомий український педагог В. Сухомлинський вважав, що історико-краєзнавча робота дає можливість учневі стати справжньою людиною, патріотом, коли він разом із педагогом «торує шлях від любові до рідного краю до розуміння історичної долі власного народу» [11, с. 554]. Таким чином, патріотичне виховання підростаючого покоління базувалося на тому, що молода людина є особливою, індивідуальною та неповторною, що є основою особистісно орієнтованого підходу до виховання та навчання. «Досвід переконує, – писав В. Сухомлинський у статті «Народний учитель», – якщо в школі, скажімо, шістсот учнів, то це означає, треба шукати шістсот індивідуальних стежок» [6, с. 4].

Під час виконання індивідуальних творчих і дослідних завдань краєзнавчого змісту школярі ставали не лише об'єктами педагогічного впливу, але й суб'єктами виховання. Вони сприймали мету і завдання, визначені педагогом, як особистісно і суспільно значущі, володіли змістом роботи, організовували і виконували власну дослідницьку діяльність, перетворюючи її на процес саморозвитку та самореалізації. Виконання та подолання учнями труднощів сприяло гартуванню у них морально-патріотичних якостей, формуванню працьовитості і колективізму, почуття загальнонаціональної гордості.

Значення дослідної діяльності та використання краєзнавчого матеріалу у виховній пропагандистсько-патріотичній роботі в школі важко переоцінити. В. Сухомлинський писав: «Душа не може жити без святині. Щось для людини стає дорогим і непорушним, невикорінним і незнищеним» [10, с. 134]. Педагог був упевнений, що творцем людської душі є вчитель, який формує уявлення про націю, світ, людство.

Пропагандистсько-виховна діяльність молодіжних організацій у радянській школі супроводжувалась цікавими формами роботи, котрі у наш час зовсім не використовуються. З метою заповнення позакласного та позашкільного життя використовувалась тимурівська та пошукова робота у якій учні мали постійні доручення. С. Фурін розкрив роботу колективу тимурівців, охарактеризувавши основні його форми роботи. За визначенням науковця, тимурівська робота – це, перш за все, своєрідна та захоплююча дитяча гра. На основі рекомендацій VIII Пленуму ЦК ВЛКСМ (1957 р.) молодіжним організаціям необхідно створювати тимурівські команди, робота яких дає можливість розширити діяльність учнів за рамки школи. На усіх з'їздах комсомолу наголошувалось на необхідності розгортання тимурівської роботи. У державі після 1-го Всерадянського з'їзду тимурівців, який відбувся у 1973 р., тимурівська робота набула широкого розмаху [8, с. 2–9].

Турбота про ветеранів війни була однією з найважливіших справ тимурівців. Вони оточували їх теплотою, увагою, занотовували їх спогади, влаштовували у школі зустрічі з ними.

Тимурівці відкривали меморіальні дошки, піклувалися про пам'ятники та братські могили. До Дня Перемоги тимурівці готували ветеранам сувеніри, привітання, виступали перед ними з концертами. На будинках та квартирах, де жили ветерани, тимурівці прибивали зірку – символ вічної вдячності тим, хто захищав Батьківщину.

Отже, тимурівській рух виховував у школярів дух дружби, товаришкості, доброти та щирості, патріотизму та гордості за свою Вітчизну.

Висновки. Зрозуміло, що час висуває якісно нові завдання щодо теоретичного осмислення, подальшого розвитку і конкретизації діяльності з формування у підростаючого покоління високої громадянськості, патріотизму, почуття відповідальності за долю Батьківщини. Все більш очевидною нині стає необхідність для держави і суспільства відродження патріотизму як важливого соціально-морального ціннісного орієнтиру, спрямованого на становлення української державності.

Отже, вкрай необхідним є розроблення такої державної програми патріотичного виховання молоді, яка охоплювала б усі ланки суспільства – сім'ю, школу, вищі навчальні заклади, громадські організації, трудові колективи і могла б реалізуватися в таких конкретних цілях і завданнях виховання як: прищеплення молоді поваги до Конституції України; розвиток у свідомості молоді необхідності збройного захисту держави як соціально важливого виду діяльності, покликаною забезпечити безпеку Батьківщини; формування позитивного ставлення до наукової, трудової та військової праці; залучення школярів до культурних цінностей, історії та традицій країни, її Збройних Сил; розвиток почуття власної гідності, совісті, об'єктивної самооцінки, внутрішньої дисциплінованості; розвиток у школярів фізичних якостей та здорового способу життя.

Саме тому необхідно підкреслити, що детальний, вичерпний аналіз історії, місця і ролі молодіжних організацій в суспільному житті країни ще стане предметом не одного дослідження і не одного науковця. Цього вимагає необхідність створення повної і правдивої, без «білих плям», прикрашування та ганьби освітньо-виховної діяльності радянських молодіжних об'єднань України як шляхом переосмислення уже написаного, так і виявлення дослідниками нових, раніше недоступних історико-педагогічних джерел.

Список використаних джерел

1. Андромонова И.М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960– 1985 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.М. Андромонова. – Кострома, 1999. – 22 с.
2. Воспитание в пионерском отряде: вопросы содержания и методики работы / под ред. Б.Е. Ширвиндта. – М.: Просвещение, 1968. – 272 с.
3. Головенько В.А. Характерні риси комсомольсько-піонерського періоду українського молодіжного руху / В.А. Головенько // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – С. 34–47.
4. Ігнатенко В.М. Наш досвід морального виховання учнів / В.М. Ігнатенко // Радянська школа. – 1971. – № 8. – С. 69–72.
5. Коляда Н.М. Дослідження історії вітчизняного дитячого руху радянського періоду: джерелознавчий аспект / Н.М. Коляда // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 54–60.
6. Кривенко О. Педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського і національна школа / О. Кривенко // Сільське життя. – 2003. – № 9. – С. 4.
7. Маргулян Р.А. Моральне виховання учнів у позакласній краєзнавчій роботі / Р.А. Маргулян // Радянська школа. – 1972. – № 3. – С. 102–104.
8. Овчарова О.М. Досвід піонерської та комсомольської організацій у моральному вихованні учнівської молоді другої половини ХХ століття / О.М. Овчарова // Виховна робота в школі. – 2012. – № 10 (95). – С. 2–9.
9. Птичниціна К.А. Ленинский комсомол и подготовка навыков общественного коммунистического самоуправления / К.А. Птичниціна // Советское государство и право. – М.: 1962. – № 11. – С. 38–48.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: (в 5-ти т.) / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1975. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. – С. 134.
11. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 554.

References

1. Andramonova, I.M. (1999). *Vospitaniye sotsialnoy aktivnosti starsheklassnikov v teorii i praktike otechestvennoy pedagogiki (1960-1985 gg.)* [Education of social activity of senior pupils in the theory and practice of domestic pedagogics (1960– 1985). Synoposis Cand. Thesis ped. Sciences speciality 13.00.08. Kostroma, 22 p. (In Russian).
2. Shirvindt, B.E. (1968). *Vospitaniye v pionerskom otryade: voprosy soderzhaniya i metodiki raboty* [Parenting in a pioneer detachment: the content and methods of work]. Moscow, Prosvesheniye Publ., 272 p. (In Russian).
3. Holovenko, V.A. (2004). *Kharakterni rysy komsomolsko-pionerskoho perioda ukrayinskoho molodizhnoho ruhu* [Characteristics Komsomol and the pioneer period of Ukrainian youth movement]. *Ukrayinskyy sotsium* [Ukrainian society]. No3 (5). p. 34-47. (In Ukrainian).
4. Ignatenko, V.M. (1971). *Nash dosvid moralnoho vyhovannya uchniv* [Our experience moral education of pupils]. *Radyanska shkola* [Soviet school]. No 8. p. 69-72. (In Ukrainian).
5. Kolyada, N.M. (2011). *Doslidzhennya istoriyi vitchyznyanoho rukhu radyanskoho period: dzhereloznavchyy aspekt* [Research history of national children's movement of the Soviet period, source-side]. *Istoryko-pedahohichnyy almanakh* [History and Pedagogical almanac]. No 1. p. 54-60. (In Ukrainian).
6. Kryvenko, O. (2003). *Pedahohichni ideyi V. O. Sukhomlynskoho i natsionalna shkola* [Teaching ideas of V.O.Sukhomlynskyi and national school]. *Silske zhyttya* [Rural life]. No 9. p. 4. (In Ukrainian).
7. Marhulyan, R.A. (1972). *Moralne vykhovannya uchniv u pozaklasniy krayeznavchiy roboti* [Moral education of students in extracurricular local history work]. *Radyanska shkola* [Soviet school]. No 3. p. 102-104. (In Ukrainian).
8. Ovcharova, O.M. (2012). *Dosvid pionerskoyi ta komsomolskoyi orhanizatsiy u moralnomu vykhovanni uchnivskoyi molodi druhoi polovyny XX stolittya* [Experience Pioneer and Komsomol organizations in the moral education of students of the second half of the twentieth century]. *Vykhovna robota v shkoli* [Educational work in school]. No 10 (95).p. 2-9. (In Ukrainian).
9. Ptichnitsyna, K.A. (1962). *Leninskiy komsomol i podgotovka navykov obshestvennogo kommunisticheskogo samoupravleniya* [Leninsky Komsomol and Communist training skills of public authorities]. *Sotetskoye gosudarstvo i pravo* [The Soviet state and the right]. Moscow. No11. p. 38-48. (In Russian).
10. Sukhomlynsky, V.O. (1975). *Vybrani tvory: (v 5-ty t.)* [Selected Works: (in 5 vols.)]. Kyiv, *Radyanska shkola* [The Soviet school]. Part 1. *Problemy vykhovannya vsebichno rozvynenoyi osobystosti* [Problems of education of comprehensively developed personality]. p. 134. (In Ukrainian).
11. Sukhomlynsky, V.O. (1976). *Sto porad uchytelvi Vybrani tvory: (v 5 t.)* [Hundred teacher tips (in 5 vol.)]. Kyiv. Part. 2. p. 554. (In Ukrainian).

В статье рассмотрена роль молодежных организаций в патриотическом воспитании школьников в Украине во второй половине XX в.; определены направления реализации задач для утверждения в сознании молодежи чувства патриотизма и гордости за свою страну; сделаны выводы о том, что результатом воспитательной пропагандистско-патриотической работы пионерских и комсомольских организаций было то, что молодой человек стремился получить образование для реализации себя в социуме, а также чтобы работать и приносить пользу своей Родине.

Ключевые слова: молодежные организации, патриотическое воспитание, молодежь, личность.

The article examines the role of youth organizations in the patriotic education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the 20th century; the directions for development of patriotism and pride in their country in the minds of the youth are defined. It was concluded that the result of propaganda and patriotic upbringing in Pioneer and Komsomol organizations was that the young people wanted to get an education, to realize themselves in society, and to work and benefit their homeland.

Key words: youth organizations, patriotic education, youth, personality.

Одержано 12.01.2016.

УДК 159.923

Н.Ф. ЛИТОВЧЕНКО,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

ПСИХОЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ КОРЕКЦІЇ

У статті розглядаються основні аспекти формування психологічної ситуації як суб'єктивної інтерпретації унікального фрагмента життєвого досвіду, репрезентованого клієнтом у корекційному процесі. Проаналізовано змістове наповнення поняття «психологічна ситуація». Виокремлено основні компоненти утворення психологічної ситуації: поєднання реальних життєвих обставин та їх суб'єктивної інтерпретації, минулий досвід переживань, психічні стани (тривога, душевний біль тощо).

Ключові слова: життєва ситуація, психологічна ситуація, переживання, суб'єктивна інтерпретація.

Постановка проблеми. У процесі надання психологічної допомоги психолог насправді не має ні доступу, ні необхідності працювати з об'єктивними обставинами, «об'єктивною» проблемою клієнта. Також це стосується запиту клієнта «на вирішення проблеми». Проблема, яка привела клієнта до психолога, найчастіше вирішити просто неможливо: наприклад, найкращим вирішенням проблеми розлучення було б повернути одного з подружжя «в сім'ю», проте часто це неможливо або ж таке «повернення» лише продовжуватиме руйнувати особистості обох тощо. У процесі надання психологічної допомоги психолог разом з клієнтом працює у сфері переживань останнього з приводу певних життєвих об'єктивних обставин – психологічною ситуацією.

Психологічна ситуація виступає засобом репрезентації та дослідження конкретної психологічної проблеми клієнта. Тільки через всебічний ґрунтовний аналіз психологічної ситуації у процесі діалогічної рівновідповідальної взаємодії між психологом та клієнтом можливе накреслення шляхів відновлення порушеного психологічного комфорту, відчуття повноти життя клієнта. Крім того, поняття «ситуація» як таке, за умови детальної розробки, «може розглядатися як один з найбільш прийнятних варіантів, що претендують на статус одиниці аналізу цілісного життєвого процесу» [7, с. 218].

Метою статті є визначення основних аспектів формування психологічної ситуації як суб'єктивної інтерпретації унікального фрагмента життєвого досвіду, проаналізувати змістове наповнення поняття «психологічна ситуація», виокремити основні компоненти утворення психологічної ситуації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У цілому будь-яка ситуація відзначається сукупністю, певною поєднаністю ознак об'єктів чи явищ дійсності [7]. Осмислені суб'єктом ознаки, параметри, елементи різних ситуацій, їх можливі зв'язки й аспекти, ситуації в цілому включаються у цілісну суб'єктивну картину світу та є матеріалом для формування і трансформування різноманітних інтерпретаційних схем суб'єкта.

Онтологічна єдність ситуацій та суб'єкта має психологічну конкретику. Як зовнішня у відношенні до суб'єкта система умов (у поєднанні її просторового, часового, та функціонального аспектів [1; 3]), ситуація спонукає та опосередковує активність суб'єкта, впливає на його поведінку, психологічні стани і навіть напрями розвитку [5]. З іншого боку, суб'єкт змушений аналізувати та інтерпретувати конкретні зовнішні обставини своєї життєдіяльності з метою пошуку найбільш оптимального способу відреагування на них. Такі суб'єктивно значущі умови й обставини буття названі життєвою ситуацією суб'єкта [5; 7].

Для деяких життєвих ситуацій характерна певна повторюваність; протягом життя суб'єкта такі ситуації утворюють поле відомих йому обставин, а для взаємодії з ними він володіє готовими, перевіреними раніше наборами, комплексами дій, вчинків, які можуть бути навіть регламентовані, санкціоновані суспільством. Такі типові життєві ситуації названі усталеними ситуаціями [5], ситуаціями буденності [7] і вимагають передусім рольової чи ритуальної поведінки.

Слід зазначити, що навіть найтиповіші життєві ситуації завжди мають певні своєрідні, неповторні особливості, відображення яких у свідомості суб'єкта має характер пристрасності, що утворює психологічний «рельєф» ситуації та обумовлює індивідуальні особливості поведінки в ній.

Суб'єктивна картина світу як цілісний інтерпретаційний комплекс [6], результат інтеріоризації певної частини соціального та власного сформованого особистісного досвіду безпосередньо обумовлює конструювання неповторної психологічної ситуації з досить стандартних життєвих обставин.

Реальні, фактичні чи то «об'єктивні» параметри життєвої ситуації часто невідомо змінюються у результаті проходження інформації про ситуацію через суб'єктивну сферу смислів особистості. Суб'єктивна інтерпретація життєвої ситуації як процес, спрямований на віднайдення смислу ситуації та її переосмислення, спирається на сформовані у минулому особистий досвід, «особистісне знання» (за Полані), інтерпретаційні схеми та засвоєні знання. Конституційований широким соціокультурним та конкретним діяльним контекстами взаємодії з життєвою ситуацією процес суб'єктивної інтерпретації регулюється смисловими утвореннями особистості. Слід особливо відзначити постійну взаємодію контекстів у процесі інтерпретації: у даному випадку – контекстів власне ситуації та інтелектуального смислового контексту самого суб'єкта. Отже, множинність смислів життєвої ситуації, породжена контекстуальністю взаємодії контекстів ситуації та смислової сфери особистості, створює широкі можливості для суб'єктивної інтерпретації даної ситуації.

Таким чином, реальні життєві обставини, в які потрапив індивідум, і суб'єктивний смисл цих обставин як результат інтерпретаційного процесу, суттєво відрізняються, а можуть і взагалі не мати нічого спільного: інтерпретаційний процес обумовлює метаморфози життєвої ситуації і перетворення її в кінці кінців у психологічну ситуацію, яка виступає єдністю зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації [6; 7].

Іншими словами, протікання інтерпретаційного процесу детерміноване, в першу чергу, функціонуванням суб'єктивної сфери смислів, конститує варіативність психологічних ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невід'ємною характеристикою психологічної ситуації є її проблемність, оскільки «всяка ситуація по самій своїй суті проблемна» [7; с. 341]. Проте проблемність конкретних обставин життєвої ситуації знову ж є досить суб'єктивною. Життєві ситуації перетворюються у суб'єктивно проблемні у випадку, коли в індивідуальній свідомості суб'єкта конкретні обставини чи умови життєвої ситуації чітко не визначені ні у способах їх аналізу, ні у використанні певних прийомів вирішення. Суб'єкт не тільки не має прецедентів успішної взаємодії з такими ситуаціями у власному минулому досвіді, але досить часто не має навіть чіткого усвідомленого уявлення про бажаний результат їх вирішення.

Проте проблемність психологічної ситуації може бути пов'язаною не тільки з її зовнішніми обставинами, сукупність обставин, що приводять до зміни в психічній реальності [2], можуть бути відображенням *внутрішніх* проблем особистості і, змінюючи її ставлення до певних обставин буття, виступають одним із чинників перетворення життєвої ситуації у психологічну.

Внутрішні проблеми особистості є результатом дизонтогенезу та наявних внутрішніх суперечностей її розвитку [3]. Як правило, неусвідомлювані, а отже, неконтрольовані внутрішні проблеми, виявляються у різноманітті психологічних труднощів суб'єкта і спричиняють йому психологічні страждання. Крім того, внутрішні проблеми суб'єкта можуть реально перешкоджати у досягненні поставленої ним мети, значно утруднювати виконання дії тощо – тобто виступати у вигляді внутрішніх перешкод у здійсненні життєвих планів. Оскільки «всяка обставина, що має характер перешкоди, веде до переривання дії доти, поки пе-

решкоди не будуть переборені або суб'єкт не відмовиться від здійснення дії» [5; 66], першочерговим завданням для подальшої реалізації будь-якої діяльності є усвідомлення суб'єктом конкретного *смыслу* обставин цієї діяльності, завдання, яке не завжди можна вирішити без значущого іншого.

Отже, незалежно від джерел (внутрішніх чи зовнішніх), що живлять проблемність психологічної ситуації, психологічна проблема у цілому визначається як суб'єктивний стан невизначеності, що виникає між намірами, уявленнями, мотивами та цілями поведінки й об'єктивними та суб'єктивними умовами її реалізації, як протиріччя між очікуваними та реальними результатами дій людини.

Таким чином, суб'єктивно проблемними виявляються такі конкретні обставини життєвої ситуації, що мають для суб'єкта особливий *смысл*, оцінюються ним як необхідні для утримання психічного гомеостазу й імпліцитно існують у такій ситуації, але при цьому в ній явно не представлені, не виявлені, не визначені. Слід зазначити, що таке співвідношення експліцитного й імпліцитного у ситуації обумовлює її зміни та перетворення, а також зміни та перетворення самого суб'єкта [4]. Тому проблемність як невід'ємний аспект психологічної ситуації виступає генератором змін в особистості клієнта.

За змістом проблем, що спричиняють виникнення певних психологічних ситуацій, Н.В.Чепелева [7] пропонує розрізнати їх види: екзистенційні ситуації, пов'язані з осмисленням себе, свого місця у житті, його головного *смыслу*; особистісні, в основі яких – виникнення проблем самоствердження, самореалізації, самоідентифікації; міжособистісні, що виникають у процесі взаємодії з іншими.

Ще однією інтегральною характеристикою психологічної ситуації є її стресогенність для суб'єкта. Стресогенність властива взагалі будь-якій проблемній ситуації [6; 7], оскільки така ситуація вимагає від суб'єкта здійснення вибору конкретної стратегії поведінки чи діяльності і, як правило, у ситуації недостатності часу та інформації. Крім того, проблемність як один з аспектів психологічної ситуації, природно, несе у собі певні елементи невизначеності, що необхідно супроводжується негативними психічними станами суб'єкта, спричиняє йому психологічні страждання. Особливо стресогенного значення для суб'єкта набувають ситуації, що імпліцитно містять у собі загрозу індивідуальній системі цінностей. Страждання виникають і тоді, коли для суб'єкта виявляються недосяжними ті цінності, що знаходяться на вершині його ціннісної ієрархії [7].

Усвідомлення загрози власній системі цінностей спонукає суб'єкта до активних дій, спрямованих на стабілізацію загрозливої ситуації, причому чим більш інтенсивною сприймається загроза, тим вищий мотиваційний потенціал вирішення подібних ситуацій [1]. Особливою формою діяльності, спрямованою на відновлення психічного гомеостазу, втраченої осмисленості буття є суб'єктивні переживання [3]. Активний перетворюючий характер діяльності переживання у трактуванні Ф.Ю. Василюка виявляється в індивідуальному способі взаємодії суб'єкта із ситуацією відповідно до її суб'єктивної інтерпретації і, відповідно, зі *смыслами*, якими наділяє суб'єкт певні обставини свого буття, зі своїми уявленнями про бажаний результат вирішення ситуації.

Слід зазначити, що переживання становлять суб'єктивну психічну реальність як собі, так й Іншому перш за все через психічні стани. Актуальні психічні стани безпосередньо впливають на інтерпретацію суб'єктом певних обставин його існування; *смысл* і значення, які надає цим обставинам агресивний суб'єкт, безперечно, не збігатиметься з тим *смыслом* і значенням, що надає цим же обставинам цей же суб'єкт, але перебуваючи у певному позитивному психічному стані (або, наприклад, спокої). З іншого боку, психічний стан суб'єкта сам є похідним від здійсненої ним інтерпретації конкретної ситуації. Отже, інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації та пов'язані з цим переживання викликані не стільки реальними життєвими обставинами, скільки *смыслом*, який він вкладає у ці обставини і, відповідно, значенням, якого набуває для суб'єкта ця ситуація.

Таким чином, суб'єктивна інтерпретація життєвої ситуації та актуалізовані переживаннями певні психічні стани суб'єкта виступають основними детермінантами перетворення досить стандартної життєвої ситуації в унікальну психологічну. Тому, вживаючи в подальшому поняття **«психологічна ситуація»**, будемо мати на увазі *ситуацію, що утворюється внаслідок поєднання реальних життєвих обставин та їх суб'єктивної інтерпре-*

тації, спричиняє психологічні страждання і супроводжується певними переживаннями суб'єкта, спонукає його до активних дій, спрямованих на оволодіння цією ситуацією і представлена у процесі надання психологічної допомоги у двох аспектах: суб'єктивною інтерпретацією конкретних обставин буття, втіленою в наративі клієнта, та певними психічними станами останнього.

Усвідомлення наявної психологічної ситуації спонукає суб'єкта до пошуку способів її вирішення. Критичним пунктом істинної проблеми, яка стоїть перед суб'єктом, є синтез смислу, «смислопородження, смислопобудова» [3, с. 24]. Саме смисл виступає тією ланкою, що пов'язує воедино дві основні інтегральні характеристики психологічної ситуації – її суб'єктивні інтерпретації та переживання. Смисл як продукт діяльності переживання [3] та інтерпретації й «особлива реальність» [7] конститує формування психологічної ситуації як індивідуальної моделі фрагмента об'єктивної дійсності. Психологічна ситуація виступає, таким чином, віртуальною реальністю, але приймається суб'єктом за таку, яка існує об'єктивно, і саме з нею він намагається будувати ефективну взаємодію. У випадку достатньої розвиненості, зрілості, в першу чергу, рефлексивних процесів, а також наявного індивідуального досвіду взаємодії з подібними ситуаціями, цілком можливий успішний пошук, а потім і відбір, найбільш оптимального, із суб'єктивної точки зору, способу реагування на конкретну психологічну ситуацію. У такому випадку психологічна ситуація виступає одним з найголовніших джерел збагачення індивідуального досвіду буття.

А. Адлер зауважував, що люди звичайно живуть у світі, ними ж створеному, і мотивовані перш за все особистими переконаннями й уявленнями про теперішні, минулі та майбутні події, що і виступає регуляторами їх поведінки. Результати сучасних досліджень причин психологічних страждань [4; 7] цілком відповідають тому, в чому був переконаний А.Адлер. Таким чином, люди найчастіше взаємодіють із суб'єктивною моделлю дійсності, а не з нею самою. Відповідно, рішення, які суб'єкт приймає на підставі власних апріорних уявлень про ситуацію у поєднанні з недостатнім досвідом вирішення подібних проблем та рівнем розвитку рефлексивних процесів, як правило, виявляються неадекватними ситуації, призводять до неузгодженості між очікуваними та реальними результатами дій суб'єкта.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Психологічна ситуація як суб'єктивна модель об'єктивних обставин буття постає у процесі надання психологічної допомоги композицією суб'єктивних унікальних смислів, наративним модусом розуміння й інтерпретації психологічної ситуації клієнтом, а також його саморозуміння та самоінтерпретації [7]. У наративі психологічна ситуація відображена комплексом життєвих обставин, деякі з них – особливо акцентовані, деякі – прикрашені або завуальовані, а деякі взагалі можуть бути проігнорованими.

Отже, перед клієнтом стоїть амбівалентне завдання: завдання на «приховування смислу», що узгоджується з неусвідомлюваним прагненням до стабільності, опором до всяких різких змін у житті і завдання на «пошук смислу» з метою усунення психологічного дискомфорту, гармонізації суб'єктивних уявлень про навколишній світ взагалі та ситуацію зокрема й об'єктивної реальності. Засобом здійснення такої гармонізації й одночасно її метою є процеси осмислення та переосмислення психологічної ситуації, що склалась у свідомості суб'єкта. Тобто інтерпретація та реінтерпретація життєвих обставин людиною, що звернулась за психологічною допомогою, при підтримці психолога-фасилітатора виступає основним механізмом прояснення та переієрархізації (у випадку необхідності) всієї множини смислів психологічної ситуації, а отже, дає можливість контролю над нею та усунення суб'єктивного психологічного дискомфорту, збагачення досвіду та загальної гармонізації індивідуального буття.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
2. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. Реконструкция предмета (психосемантический подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.Ф. Бондаренко. – Киевск. гос. ун-т. – К., 1992. – 39 с.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Козелецкий Ю. Человек многомерный / Ю. Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
5. Колесников Е.П. Проблемная ситуация в контексте изучения организации жизни личности / Е.П. Колесников // Вісник Харк. держ. ун-ту. – 1999. – № 439. – С. 216–220.
6. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – Х.: Бизнес-информ, 1998. – 492 с.
7. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Міленіум. – 2004. – 276 с.

References

1. Antsiferova, L.Y. (1994). *Lychnost' v trudnikh zhyznennikh uslovyakh: pereosmyslenye, preobrazovanye sytuatsyy u psykholohycheskaya zashchyta* [Person in difficult conditions: Rethinking the transformation of situations and psychological protection]. *Psykholohychesky zhurnal* [Psychological magazine]. Vol.15, No 1, p. 3-18. (In Russian).
2. Bondarenko, A.F. (1992). *Sotsyal'naya psykhoterapiya lychnosti. Rekonstruktsyya predmeta (psykhosemantycheskyy podkhod)* [Social psychotherapy of personality. Reconstruction of the object (psychosemantic approach)]. *Avtoref. dys... d-ra psykhol. nauk: 19.00.01* [Abstract. diss Dr. psychol. Sciences: 19.00.01]. Kyiv, Kyiv State University, 39 p. (In Russian).
3. Vasylyuk, F.E. (1984). *Psykholohyya perezhivanyya (analiz preodolenyya krytycheskyykh sytuatsyy)* [Life experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, Moscow University Press, 200 p. (In Russian).
4. Kozelsky, Yu. (1991). *Chelovek mnohomerniy* [Man multidimensional]. Kyiv, Lybid' Publ., 288 p. (In Russian).
5. Kolesnykov, E.P. (1999). *Problemnaya sytuatsyya v kontekste yzuchenyia orhanyzatsyy zhyzny lychnosti* [Problem situation in the context of the study of the organization of life of the person]. *Herald of Kharkiv State University*, No 439, p. 216-220. (In Russian).
6. Laktyonov, A.N. (1998). *Koordynaty yndyvdual'noho opyta* [Coordinates of individual experience]. Kherson, Business-Inform Publ., 492 p. (In Russian).
7. Chepeleva, N.V. (Ed.) (2004). *Problemy psykholohichnoyi hermenevtyky* [Problems of psychological hermeneutics]. Kyiv, Milenium Publ., 276 p. (In Ukrainian).

В статье рассматриваются основные аспекты формирования психологической ситуации как субъективной интерпретации уникального фрагмента жизненного опыта, представленного клиентом в коррекционном процессе. Проанализировано содержательное наполнение понятия «психологическая ситуация». Выделены основные компоненты образования психологической ситуации: сочетание реальных жизненных обстоятельств и их субъективной интерпретации, прошлый опыт переживаний, психические состояния (тревога, душевная боль и т.д.).

Ключевые слова: жизненная ситуация, психологическая ситуация, переживания, субъективная интерпретация.

The article considers the main aspects of psychological situation as a subjective interpretation of a unique fragment of life experience represented by the client in the correctional process. The semantic content of the term «psychological situation» is analyzed. The main components of the formation of a psychological situation are determined, such as: a combination of real-life circumstances and their subjective interpretation, past experience emotions, mental states (anxiety, mental anguish, etc.).

Key words: life situation, psychological situation, experiences, subjective interpretation.

Одержано 5.02.2016.

УДК 37.035.6

О.М. ОЛІЙНИК,

*заступник директора з виховної роботи комунального закладу освіти
«Середня загальноосвітня школа № 87»
Дніпропетровської міської ради*

ЩОДО ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті здійснено науково-методичний аналіз досліджень стосовно проблеми виховання свідомого громадянина-патріота. Розглянуто зміст та складові компоненти конструкту «патріотичне виховання». Уточнено сутність поняття «виховання свідомих громадян-патріотів» у контексті діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Науково обґрунтовано концептуальні засади виховання свідомих громадян-патріотів у навчальному закладі. Визначено основні етапи дослідно-експериментальної роботи та окреслено майбутні перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: виховання, патріотизм, патріотичне переконання, патріотична свідомість.

Постановка проблеми. Державотворчі процеси, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність вирішення проблеми виховання національно свідомих громадян, патріотів своєї Батьківщини, спадкоємців і продовжувачів національно-патріотичних традицій.

Становлення і розвиток незалежної України, формування нових соціально-політичних відносин можливі лише за умови усвідомлення молодим поколінням особистої відповідальності за долю своєї країни. Відтак, патріотичне виховання учнівської молоді стає важливою складовою частиною процесу формування зрілої особистості – свідомого громадянина, справжнього спадкоємця і продовжувача національних традицій з активною громадянською позицією. Адже патріотизм – одне з найглобальніших людських почуттів, закріплених віками і тисячоліттями, що поєднує в собі любов до своєї Вітчизни, рідної землі, свого народу, своєї матері, бажання зберегти історично-культурну спадщину своєї землі й готовність до її захисту.

В основі системи патріотичного виховання має бути національна ідея як консолідуючий чинник розвитку суспільства і нації в цілому.

Формування у дітей та молоді патріотизму, сучасної національної ідентичності, національної гідності відбувається в процесі навчання. Багаті історичні та культурні традиції Дніпропетровщини сприяють роботі педагогів з формування почуттів свідомого громадянина-патріота.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливе значення в досліджуваній проблемі мають загальнотеоретичні й практичні праці О. Богданової, Г. Ващенко, Д. Донцова, О. Духновича, Ю. Завалевського, А. Макаренка, Г. Назаренко, О. Огієнка, Г. Побєдоносцева, В. Сухомлинського, К. Ушинського, К. Чорної та ін.

Методологічні та теоретичні основи формування особистості з глибоким почуттям патріотизму, любові до Батьківщини розкрито у працях І. Бєха, Г. Біленької, А. Бойко, М. Боришевського, Ю. Завалевського, П. Ігнатенка, В. Каюкова, Б. Кобзаря, В. Коваля, М. Левківського, І. Матюши, О. Сухомлинської, Д. Чижевського, К. Чорної та ін.

Психолого-педагогічні, соціально-педагогічні особливості національно-патріотичного виховання представлені працями І. Бєха, О. Вишневського, Т. Дем'янюк, І. Єрмакова,

А. Капської, В. Кіндрата, І. Коваленко, П. Кононенко, В. Кузя, І. Мартинюка, В. Оржеховської, С. Павлюка, А. Погрібного, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Є. Сявак, К. Чорної, П. Щербаня та ін.

Спираючись на загальнотеоретичні роботи вітчизняних науковців, враховуючи психолого-педагогічні, соціально-педагогічні особливості національно-патріотичного виховання, школа педагогічний колектив навчального закладу зможе розкрити потенційні можливості учнів і досягти суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей.

Мета статті – з'ясувати стан дослідження проблеми національно-патріотичного виховання у педагогічній теорії та сучасній освітній практиці; розглянути зміст та складові компоненти конструкту «патріотичне виховання»; уточнити сутність поняття «виховання свідомих громадян-патріотів» у контексті діяльності загальноосвітнього навчального закладу та визначити основні етапи дослідно-експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховання в розвитку особистості виступає важливим чинником поряд зі спадковістю і середовищем. Воно забезпечує соціалізацію особистості, програмує параметри її розвитку з урахуванням багатогранності впливу різних чинників.

Події останнього часу підтвердили, що економічна дезінтеграція, соціальна диференціація суспільства, девальвація духовних цінностей зробили негативний вплив на суспільну свідомість більшості соціальних і вікових груп населення країни, різко знизили виховний вплив української культури, мистецтва і освіти як найважливіших чинників формування патріотизму.

Виховання в усі часи розумілося і як необхідна умова соціалізації особистості, і як найважливіша функція суспільства. Найважливішою складовою частиною виховного процесу в сучасній школі є формування патріотизму та культури міжнаціональних відносин, які мають особливе значення в соціально-цивільному і духовному розвитку особистості. Тільки на основі високих почуттів патріотизму та національних святинь зміцнюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність, честь і незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей суспільства, розвивається гідність особистості.

Школа, будучи складним організмом, відображає характер, проблеми і протиріччя суспільства і значною мірою завдяки своєму виховному потенціалу визначає орієнтацію конкретної особистості, відповідає за її соціалізацію і є найважливішим інструментом, який здатний еволюційним шляхом забезпечити зміну ментальності, виховати громадянина і патріота. Дитячий вік є найбільш оптимальним для системи цивільно-патріотичного виховання, тому що це період самоствердження, активного розвитку соціальних інтересів і життєвих ідеалів. Але реалізація цивільно-патріотичного виховання тільки за допомогою знаннявого підходу неможлива. Новий час вимагає від школи змісту, форм і методів цивільно-патріотичного виховання, адекватних сучасним соціально-педагогічним реаліям.

Актуальність національно-патріотичного виховання громадян, особливо дітей та молоді, зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають дальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у зазначеній сфері [3].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови це поняття визначається як: «любов до Батьківщини, відданість їй та своєму народові, готовність прийти на її захист», а «патріот – це той, хто любить свою батьківщину, відданий своєму народові, готовий заради них на жертви і подвиги» [1, с. 894].

Історико-філософський аспект патріотизму передбачає розгляд його як суспільно-історичного явища, обумовленого соціально-політичними, економічними, етнокультурними та іншими характеристиками конкретного суспільства [2, с. 76].

Аналіз поняття «патріотизм» у науково-педагогічному та філософському аспектах дозволив сформулювати власне розуміння цієї дефініції – це почуття, властиве кожній людині, яке формується незалежно від політичних і економічних змін в суспільстві та є результатом освоєння особистістю цінностей своєї Батьківщини, а отже, ідентифікацією з культурою як синтезом цінностей.

Нами виділено такі критерії та складові патріотичної вихованості (рис. 1):

– *когнітивний* (патріотичне переконання) – дозволяє визначити обсяг, зміст, системність знань патріотичного характеру;

– *чуттєво-ціннісний* (патріотична свідомість) – визначає рівень прояв інтересу до питань патріотизму; внутрішню прив'язаність людини до родини, друзям, школі, Батьківщини; сформованість ціннісних орієнтацій; патріотичної позиції особистості.

– *діяльнісний* (патріотична дія) – дозволяє визначити ступінь готовності особистості діяти відповідно до її ціннісних орієнтацій та патріотичної позиції.

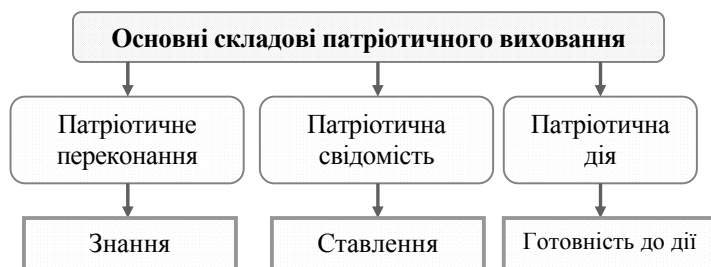


Рис. 1. Основні складові патріотичного виховання

Нами було розроблено проект дослідно-експериментальної роботи за темою «Педагогічні умови виховання свідомого громадянина-патріота у загальноосвітньому навчальному закладі» на базі комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 87» Дніпропетровської міської ради.

При розробці проекту враховувалися вимоги, що пред'являються до проектів, соціальне замовлення, рекомендації фахівців у даній сфері. Він передбачає підготовку учнів до значущої ролі: громадян України, лідерів школи і міста, керівників свого життя.

У процесі роботи над створенням проекту нами було враховано такі науково-педагогічні принципи:

– *науковості*, який передбачає використання в роботі сучасних досягнень психолого-педагогічних наук;

– *об'єктивності* – чітке обґрунтування вихідних позицій, дотримання логіки та обраних засобів дослідження, забезпечення доказовості одержаних висновків і узагальнень щодо виховання свідомого громадянина-патріота;

– *демократизації*, який сприяє забезпеченню сприятливих умов для здійснення дослідно-експериментальної роботи;

– *цілісного розвитку особистості*, що характеризується розвитком фізичних, духовних та інтелектуальних потреб особистості дитини на засадах компетентнісного підходу;

– *єдності дослідного і навчально-виховного процесів*, який забезпечує інтеграцією дослідження у процес навчання та виховання учнів;

– *психологізації*, який передбачає врахування вікових особливостей дитини та її особистісних потреб.

Практичне значення визначається можливістю використання матеріалів дослідно-експериментальної роботи для моделювання освітніх процесів у сучасній школі; запровадженням у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів досвіду щодо виховання свідомого громадянина-патріота.

Достовірність результатів дослідження забезпечується: теоретичною обґрунтованістю вихідних положень національно-патріотичного виховання учнів у навчальному закладі; цілісною організацією дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його меті й завданням; кількісним та якісним аналізом емпіричного матеріалу; результатами експериментальної перевірки висунутої гіпотези; застосуванням сучасного передового досвіду.

Нами було визначено основні етапи реалізації дослідно-експериментальної роботи (2015–2020 рр.):

I. Підготовчий етап (січень – листопад 2015 р.) передбачав аналіз існуючого досвіду в практиці з проблеми дослідження; проведення педагогічної ради, учнівської та батьківської конференцій, громадських слухань з теми: «Виховання свідомого громадянина-патріота в

умовах загальноосвітнього навчального закладу». Було організовано проведення вхідного моніторингу «Рівень готовності вчителів, батьків та учнів до участі в експерименті». Сформовано творчі групи вчителів для створення навчального, навчально-методичного та методичного забезпечення функціонування заданої моделі виховної системи та створено інформаційну базу даних з проблеми виховання свідомого громадянина-патріота.

II. Концептуально-діагностичний (2015–2016 рр.) полягав у розробці концепції виховання свідомого громадянина-патріота в умовах навчального закладу та впровадженні її у практику роботи експериментального навчального закладу. Створено базу даних діагностичних методик, які забезпечують комплексний моніторинг з теми дослідження. На даному етапі було виявлено фактори педагогічного впливу та на основі отриманих даних розроблено організаційно-функціональну модель виховання свідомого громадянина-патріота.

III. Формувальний етап (жовтень 2016 р. – листопад 2018 р.)

На даному етапі планується впровадити організаційно-функціональну модель виховання свідомого громадянина-патріота, апробувати та адаптувати впровадження нового змісту, активних форм, методів, технологій виховання свідомого громадянина-патріота та удосконалення управління цим процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Планується провести комплексний моніторинг ефективності заданого навчально-виховного процесу за умов реалізації завдань експерименту; відпрацювати методичні рекомендації щодо моделі свідомого громадянина-патріота та удосконалення управління цим процесом у загальноосвітньому навчальному закладі.

Важливою умовою формувального етапу є аналіз цільової творчої програми з формування свідомого громадянина-патріота; організація і проведення наукових симпозіумів, наукових світлиць, теоретико-методологічних, проблемно-цільових семінарів, психологічних тренінгів за темою дослідження; формування інноваційного стилю діяльності класних керівників, вчителів-предметників; розробка програм спецкурсів, факультативів за основною проблематикою педагогічного дослідження.

IV. Узагальнюючий (грудень 2018 – червень 2020 рр.) етап полягатиме у зіставленні результатів експерименту (позитивний і негативний прогнози експерименту); співвідношенні результатів експерименту з поставленою метою та очікуваними результатами, узагальнення наслідків дослідження; оформленні й описі результатів дослідно-експериментальної роботи; формуванні висновків щодо організації та проведення педагогічного експерименту за темою дослідження.

Планується підготовка методичних рекомендацій для навчальних закладів щодо впровадження у практику роботи системи виховання свідомого громадянина-патріота; організація та проведення всеукраїнської науково-практичної конференції за підсумками експерименту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження збагачує знання щодо створення системи виховання свідомого громадянина-патріота в умовах навчального закладу. У результаті дослідно-експериментальної роботи планується отримати дані, які розширяють уявлення щодо організації патріотичного виховання учнівської молоді в загальноосвітньому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол.ред. В.Т. Булеш. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект) / В.Й. Кульчицький // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка і соціальна робота. – 2013. – № 30. – С. 76–78.
3. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. – Указ Президента України №580/2015 від 13.10.15 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/48106/

References

1. Bules, V.T. (ed.) (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great Dictionary of Modern Ukrainian]., Kyiv, Irpen: WTF 'Perun' Publ., 1440 p. (In Ukrainian).

2. Kulchytskyi, V.Y. (2013). *Filosofsko-svitohliadni peredumovy rozvytku patriotychnoho vykhovannia v Ukraini (istorychnyi aspekt)* [Philosophical and ideological conditions of patriotic education in Ukraine (historical aspect)]. Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University. A series of education and social work. No 30, p.76-78. (In Ukrainian).

3. The President of Ukraine (2015). *Pro Stratehiiu natsionalno-priotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016-2020 roky* [On the Strategy of national-patriotic education of children and youth in 2016-2020]. Decree of the President of Ukraine. Act # 580/2015 from 13.10.15. Access mode: http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/48106/ (In Ukrainian).

В статье осуществлен научно-методический анализ исследований по проблеме воспитания граждан-патриотов. Рассмотрены содержание и компоненты конструкта «патриотическое воспитание». Уточнена сущность понятия «воспитание сознательных граждан-патриотов» в контексте деятельности общеобразовательного учебного заведения. Научно обоснованы концептуальные основы воспитания сознательных граждан-патриотов в учебном заведении. Определены основные этапы опытно-экспериментальной работы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, патриотическое убеждение, патриотическое сознание.

In this article scientific-methodological analysis of research on patriotic education is done. The content and components of the construct «Patriotic education» are considered. The nature of the concept of «upbringing of conscious citizens-patriots» in the context of secondary comprehensive educational institutions is clarified. Conceptual foundations for education of conscious citizens-patriots at secondary comprehensive school are scientifically grounded. The main stages of the experimental work are determined and future research prospects are outlined.

Key words: education, patriotism, patriotic persuasion, patriotic consciousness.

Одержано 28.01.2016.

УДК [378.147:5](477)»19/20»

М.Е. ПІСОЦЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УРСР ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

У статті наведено підходи до визначення індивідуалізації навчання. Розкрита сутність нормативних документів, на основі яких здійснюється поступовий розвиток ідеї індивідуалізації навчання в середній школі УРСР у другій половині ХХ ст. Підкреслено, що у досліджуваний період індивідуалізація навчання учнів поступово стає пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, середня школа, нормативно-правова база, УРСР, друга половина ХХ ст.

Постановка проблеми. Позитивні соціально-економічні перетворення в країні здатні зробити кваліфіковані, творчі люди, що прагнуть до максимальної реалізації власних можливостей. Тому однією з позицій формування сучасної державної політики в галузі освіти, побудови освітньої системи, конструювання змісту освіти, вибору форм, засобів, методів, характеру діяльності педагогів та учнів є збереження і розвиток індивідуального потенціалу особистості, що вимагає здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній педагогічній науці проблемі індивідуалізації навчання присвячена значна кількість наукових праць, в яких розкриваються різні її аспекти: термінологічне поле індивідуалізації навчання (В. Володько, Т. Годованюк, С. Гончаренко, Г. Селевко, П. Сікорський, М. Скрипник, А. Кірсанов, І. Унт та ін.); мета, протиріччя, закономірності, принципи, структура, умови ефективності індивідуалізації та диференціації навчання (В. Володько, О. Горіна, Н. Жукова, О. Зімовіна, А. Кірсанов, С. Овчаров, М. Прокоф'єва, П. Сікорський, М. Солдатенко, І. Унт та ін.); види, форми індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бібік, І. Бутузов, М. Віноградова, В. Володько, І. Зверев, В. Монахов, Н. Ничкало, В. Орлов, І. Осмоловська, П. Сікорський, В. Фірсов, Л. Фрідман, І. Унт, К. Ушаков та інші); розвиток ідеї індивідуалізації навчання в історії української школи в різні часи (Л. Березівська, Л. Бондар, В. Володько, Т. Вожегова, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, Л. Дубровська, А. Кірсанов, О. Наливайко, Ю. Олексін, Т. Плахтієнко, О. Сухомлинська, І. Унт та ін.).

Утім, на сьогодні відсутнє цілісне історико-педагогічне дослідження, в якому в обраних хронологічних межах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) комплексно та системно аналізувалася теорія і практика індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Для порівняння політики держави стосовно середньої та вищої школи необхідним є аналіз нормативно-правового забезпечення індивідуалізації навчання учнів із предметів природничо-математичного циклу середніх навчальних закладів УРСР другої половини ХХ ст., що є **метою** нашої **статті**.

Завдання статті: охарактеризувати нормативно-правові документи, на основі яких відбувалася індивідуалізація навчання учнів із предметів природничо-математичного циклу

середніх навчальних закладів УРСР другої половини ХХ ст.; показати поступову зміну освітньої політики держави в бік відходу від унітарності, створення максимальних умов для обліку індивідуальності особистості в процесі навчання.

Основний виклад матеріалу. Індивідуалізацію навчання в педагогіці розуміють як: організацію навчання, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів (Г. Селевко, М. Скрипник, Т. Шамова); процес розвитку й формування особистості, що спрямований на індивіда, його індивідуальність як об'єкт цього процесу (В. Володько); педагогічний процес, що створює умови для самореалізації особистості, виявлення (діагностики) і розвитку її творчих можливостей (І. Ісаєв, Т. Васильєва, В. Сластьонін); відокремлення (виділення) учня в процесі навчання для урахування притаманних йому особливостей, реалізації та розвитку його можливостей в учбовій діяльності (Н. Лобко-Лобановська).

З огляду на різні підходи до визначення індивідуалізації навчання, зазначимо, що індивідуалізація: це процес, який спрямований на розвиток індивідуальності; передбачає відокремлення (виділення) учня в процесі навчання для урахування притаманних йому індивідуальних особливостей; потребує певної організації цього процесу (системи індивідуалізованих способів та прийомів взаємообумовлених дій вчителя та учнів на всіх етапах учбової діяльності) [6, с. 25].

Історикографічний пошук свідчить про те, що ідея індивідуалізації навчання в досліджуваний період впроваджувалася поступово, на що впливав, окрім іншого, соціально-економічний та політичний стан країни. Так, перебудова системи народної освіти з початку 50-х років пов'язана з рядом чинників. З іншого боку, продовжується післявоєнне відродження країни, її економіки, науки, освіти. З другого боку, завершується сталінський тоталітарний режим, наслідком якого є Постанова Центрального Комітету «Про педологічні збочення в системі Наркомпросів» від 4 липня 1936 року. На базі цієї Постанови, як підкреслюється в педагогічній пресі середини 50-х років, педагоги «фактично відмовилися від вивчення дітей, від дослідження законів їх фізичного та психічного розвитку, зосередили свою увагу на тому, чого навчати, та ігнорували майже повністю те, як навчаються діти» [8, с. 9]. Першим суттєвим кроком у напрямі актуалізації проблеми індивідуалізації навчання була спільна сесія Академії наук СРСР та Академії медичних наук СРСР у 1950 р. Сесія висунула завдання розкриття фізіологічних механізмів психічної діяльності на основі глибокого вивчення праць академіка І. Павлова. Все це підштовхнуло дослідження людської індивідуальності та пошук шляхів реалізації індивідуального підходу до організації навчання учнів та студентів.

У результаті наслідків Великої Вітчизняної війни в країні початку 50-х років потребує швидкого вирішення проблема забезпечення обов'язкового навчання дітей, починаючи із семирічного віку, поширення середньої освіти серед населення. Дослідженням установленно, що вищі партійні форуми країни (ХІХ, ХХ та ХХІ з'їзди КПРС), що визначали напрям розвитку усіх сфер життя суспільства в СРСР, та Закон «Про зміцнення зв'язку школи із життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24. 12. 1958 р. спрямовують насерйозні інтеграційні, уніфікаційні зміни в структурі середньої освіти, у зв'язку із поетапним переходом від семирічної на всезагальну середню освіту, наданням різних можливостей для отримання середньої освіти, та мова про необхідність індивідуалізації навчання ще прямо не ведеться.

Але велика перерва в навчанні учнів, недостатня навчально-матеріальна база шкіл і недостатня організація педагогічного процесу в 50-ті роки ХХ ст. призвели до низької якості знань багатьох учнів. Так, в наказах Міністерства освіти Української РСР по середній школі за 50-ті роки, в світлі необхідності залучення до навчання всіх дітей шкільного віку, акцентується: на наявності в багатьох школах відсіву й особливо низької успішності учнів; здійсненні заходів для покращання якості знань, попередження неуспішності та другорічництва, організації індивідуальної допомоги в навчанні (наказ № 56 від 11 лютого 1950 року «Про підсумки січневих нарад учителів й завдання відділів народної освіти та шкіл», наказ № 587 від 27 серпня 1952 року «Про підсумки роботи шкіл робітничої та сільської молоді за 1951/52 навчальний рік й завдання на 1952/53 навчальний рік»); необхідності застосування вчителями активних методів роботи з учнями на уроці, які б сприяли розвитку їх са-

мостійного мислення та свідомому сприйняттю навчального матеріалу (наказ № 101 від 12 серпня 1958 року «Про підсумки роботи шкіл Української РСР за 1957/58 навчальний рік й завдання шкіл, відділів народної освіти та інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у 1958/59 навчальному році»); слабкому наданні учням індивідуальної допомоги при керуванні самостійною роботою над програмним матеріалом, проведенні консультацій (наказ № 106 від 12 серпня 1959 р. «Про заходи щодо поліпшення роботи вечірніх (змінних, заочних) загальноосвітніх шкіл у зв'язку із перебудовою системи народної освіти». Слід зазначити, що виконання цих заходів передбачає індивідуалізацію навчання, зокрема, невстигаючих учнів та пошук шляхів її здійснення при організації самостійної роботи з учнями.

Цікавим є те, що на сторінках педагогічних видань того часу звертається увага на причини неуспішності та другорядництва учнів, а саме «серйозні недоліки в самому навчальному процесі, в системі та методах навчання» [7, с.6]. Серед таких недоліків називається недооцінка ролі самостійної роботи учнів [7, с. 8] та не завжди уміле поєднання колективної форми роботи з індивідуальним підходом до окремих учнів на уроці [7, с. 10].

У результаті історикографічного пошуку встановлено, що паралельно з життям заходів боротьби із неуспішністю (наказ № 105 від 25 квітня 1962 р. «Про заходи щодо забезпечення повсюдного здійснення загального обов'язкового восьмирічного навчання в Українській РСР у 1962/63 навчальному році»), в контексті поступового переходу до обов'язкової загальної середньої освіти, нормативною базою початку 60-х років педагогічної науки та практики є розвиток здібностей, талантів, удосконалення учбового процесу, урізноманітнення форм і методів навчання. Про це свідчать резолюції й постанови XXII з'їзду партії (жовтень 1961 р.), в яких наголошується створення в країні умов для всебічного гармонійного розвитку особистості, розширення можливостей для розвитку здібностей, обдарувань, талантів, а серед завдань середньої освіти – забезпечення міцного знання основ наук, здібностей і бажань учнів. Це було потужне підґрунтя: для подальшого розвитку проблеми індивідуалізації навчання в різних його видах, формах, при організації навчання обдарованих учнів; для подальшого відкриття шкіл, класів з поглибленим вивченням предметів, факультативів. Так, у 1963 р. розпочинається впровадження програмованого навчання в навчальних закладах Міністерства освіти УРСР. Згідно з наказом № 118 від 15 серпня 1963 р. та Постанови колегії від 15 листопада 1963 р. передбачається створення спеціальних груп у школах, в яких передбачено проведення експериментальної роботи з програмованого навчання [1, с. 3]. А у 1963/1964 навчальному році, відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР від 23 серпня 1963 р. № 905, в порядку досвіду при деяких державних університетах, зокрема при Київському державному університеті, були офіційно організовані спеціалізовані школи-інтернати фізико-математичного та хіміко-біологічного профілів із трирічним терміном навчання. Цікавими в контексті нашого дослідження є директиви XXI-ІІ з'їзду партії (29 березня – 8 квітня 1966 р.). Окрім констатації запровадження в основному загальної середньої освіти для молоді, підвищеної уваги до якості навчання, у директивах вперше на рівні з'їзду партії передбачається широке використання ЕВМ у різних сферах народного господарства, що підштовхує розвиток ідеї індивідуалізації навчання в цьому напрямі. Суттєве значення для розвитку досліджуємої нами проблеми має Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. № 874 «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», в якій: визначено порядок організації диференційованого навчання – відкриття певної кількості шкіл і класів з поглибленим теоретичним та практичним вивченням у IX – X класах, серед іншого, математики, фізики, хімії, біології [4, с. 221]; ставиться завдання організації факультативів за вибором учнів, починаючи з VII класу середньої школи [3, с. 221]. Тобто у другій половині 60-х років вперше на рівні середньої школи не тільки ставиться питання про необхідність індивідуалізації та диференціації учнів, а закономірно закріплюється порядок диференційованого навчання. Слід зазначити, що стимулює розвиток ідеї індивідуалізації навчання в певних напрямках й висновок «Про підсумки роботи шкіл УРСР за 1967/68 навчальний рік», затверджений Колегією Міністерства освіти УРСР 30 серпня 1968 р., де звертається увага на необхідність активізації навчального процесу, розвитку мислення учнів, більшого використання проблемного навчання, різноманітних видів самостійної роботи учнів.

Подальший розвиток системи народної освіти відповідно до вимог науково-технічного прогресу, підвищення якості підготовки випускників шляхом використання різних засо-

бів навчання, удосконалення його форм і методів є характерною рисою освіти 70-х років ХХ ст. відповідно до директив ХХІV з'їзду партії (30 березня – 9 квітня 1971 р.), ХХV з'їзду партії (24 лютого – 5 березня 1976 р.) та Постановою Верховної Ради СРСР від 19 липня 1973 р. «Про стан народної освіти і заходи щодо подальшого вдосконалення загальної середньої, професійно-технічної, середньої-спеціальної та вищої освіти в СРСР». Заслугує на увагу те, що конкретно на диференційований підхід до учнів, забезпечення розвитку їх пізнавальних здібностей та інтересів спрямовує діяльність всіх учителів наказ Міністерства освіти УРСР № 33 від 20 лютого 1970 р. «Про поліпшення якості знань учнів з основ наук у школах УРСР». Суттєвим у контексті нашого дослідження є рекомендації Рішення колегії від 19 квітня 1971 року «Про вивчення індивідуальних особливостей учнів» щодо значного поліпшення вивчення індивідуальних особливостей учнів та більш широкого використання наслідків цього вивчення в навчально-виховному процесі [2].

Підкреслимо, що нормативна база середньої освіти УРСР 80-х років ХХ ст. відрізняється від відповідної нормативної бази попередніх років більш чітким спрямуванням на відхід від унітарності, здійснення індивідуалізації навчання. В основних напрямках економічного й соціального розвитку СРСР на 1981–1985 рр. та на період до 1990 р., що прийняв ХХVІ з'їзди КПРС, та в основних напрямках економічного й соціального розвитку СРСР на 1986–1990 рр. та на період до 2000 р., що прийняв ХХVІІ з'їзд партії, передбачається продовження попереднього курсу на підвищення роботи всіх ланок та форм освіти та необхідність більш активного впровадження інформатики й електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес. Удосконалення структури середньої освіти визначається в «Основних напрямках реформи загальноосвітньої та професійної школи» (затверджені Постановою Верховної Ради СРСР 12 квітня 1984 р.), в яких наголошено, що подальше навчання випускників дев'ятих класів буде складатися з урахуванням їх схильностей та здібностей, а учні VII–XI класів зможуть поглиблено вивчати за власним вибором окремі предмети, серед іншого, фізико-математичного та хіміко-біологічного циклів за допомогою факультативів [4, с. 12]. Цікавим в контексті нашого дослідження є те, що Постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1984 р. № 313 «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та покращання умов роботи загальноосвітньої школи» наголошено на необхідності: покращання психолого-педагогічного вивчення школярів протягом всього періоду навчання, виявлення їх інтересів та схильностей; розробки та введення в систему диференційованої атестації школярів після закінчення неповної середньої та середньої школи [4, с. 109]; підняття рівня викладання предметів природничо-математичного циклу; організації в старших класах загальноосвітніх шкіл вивчення основ електронно-обчислювальної техніки [4, с. 108]; виділення певних додаткових годин на тиждень понад типовий навчальний план для факультативних занять з окремих предметів, серед іншого, фізико-математичного та хіміко-біологічного циклів [4, с. 106]. Слід підкреслити, що згідно з наказом від 25. 08.1986 року № 628/ 289/189/147 «Про організацію спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням циклу учбових предметів», в країні організовано спеціалізовані школи з поглибленим теоретичним та практичним вивченням циклу навчальних предметів, серед іншого, фізико-математичного, хіміко-біологічного, агробіологічного профілів. У контексті нашого дослідження суттєве значення мають окреслені Постановою ЦК КПРС «Основні напрямки перебудови вищої та середньої освіти в країні» (Правда, 1987, 21 марта) та матеріали Пленуму ЦК КПРС (17–18 лютого 1988 р.). У першому нормативному документі виділено першочергове завдання – «здійснити рішучий поворот від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів» [4, с. 229], для успішної реалізації якого визнано необхідним більш широке використання методів вибилення й розвитку схильностей та здібностей молодих людей [4, с. 231]. Пленум ЦК КПРС запропонував приділяти першорядну увагу розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширювати диференційоване навчання відповідно до їх запитів та схильностей, розвивати мережу спеціалізованих шкіл і класів із поглибленим вивченням різних предметів.

Ці запропоновані заходи сприяли розвитку ідеї індивідуалізації навчання в середній школі УРСР початку 90-х років ХХ ст., коли єдина державна система загальної середньої освіти в колишньому розумінні її однаковості та унітарності фактично припинила своє існування. Відхід від унітарності, необхідність урахування індивідуальності особистості в

навчально-виховному процесі вперше простежується в резолюції останнього XXVIII з'їзду КПРС (2-13 липня 1990 р.), що серед основних цілей та принципів політики КПРС в галузі освіти затверджує: гуманістичне призначення освіти; надання реального права на вільний вибір професії та спеціальності відповідно до прагнень і здібностей людини; створення умов для повноцінної освіти молоді за допомогою різних типів навчальних закладів та різноманітних форм й методів навчання. Заслуговує на увагу Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР від 30.01.1991 р. №1/3 «Про роботу органів народної освіти з організації в республіці загальноосвітніх навчальних закладів типу гімназій, ліцеїв», згідно з яким рекомендовано Республіканським педагогічним журналам, газеті «Освіта» широко пропагувати досвід: діяльності навчально-виховних закладів нового типу; диференційованого навчання; роботи з учнями, що виявляють інтерес і нахили до окремих галузей знань, обласним управлінням народної освіти – всіляко підтримувати ініціативу й творчі пошуки педагогічних колективів у запровадженні диференційованого навчання учнів, розвитку їх інтересів та здібностей. А Законом України «Про освіту», що введений в дію Постановою ВР N 1144-XII (1144-12) від 04.06.91, ВВР, 1991, N 34, ст. 452, затверджується, що для розвитку здібностей, обдарувань й талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань (стаття 36) [5, с. 29].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз нормативно-правової бази середньої освіти упродовж 50–90-х років ХХ ст. показав, що розвитку ідеї індивідуалізації навчання у середній школі УРСР сприяло певне законодавче підґрунтя. У досліджуваній період індивідуалізація навчання учнів поступово постає пріоритетним напрямом державної політики в галузі середньої освіти, що закладає основи для її реформування наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. за часів незалежної України. У подальшому планується охарактеризувати етапи розвитку ідеї індивідуалізації навчання студентів природничо-математичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів України другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Список використаних джерел

1. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1963. – № 17. – С. 9–10.
2. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1971. – № 12. – С. 12–13.
3. Народное образование В СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917–1973 гг. / Составители А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
4. Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов [специальный научный редактор К.С. Павлищев; составитель Н.Е. Голубева]. –М.: Юрид. лит., 1987. – 336 с.
5. Нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України (у 2 кн. Кн. 1) / за ред. Ю.І. Горобця та М.І. Панова. – Харків: Право, 2001. – 784 с.
6. Пісоцька М.Е. Індивідуалізація навчання: понятійно-категоріальний аналіз / М.Е. Пісоцька // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / за загальною редакцією І.Ф. Прокопенка, С.Т. Золотухіної. – Харків: Смугаста типографія, 2015. – Вип. 50. – С. 19–29.
7. Повысить уровень учебной работы в школе / Советская педагогика. – 1956. – № 5. – С. 3–11.
8. Преодолеть последствия культа личности в педагогике // Советская педагогика. – 1956. – № 9. – С. 3–18.

References

1. The Ministry of Education of the Ukrainian SSR (1963). *Zbirnyk nakaziv ta instruksij Ministerstva osvity Ukrainy'koi RSR* [Collection of the orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR]. Vol. 17, p. 9-10. (In Ukrainian).

2. The Ministry of Education of the Ukrainian SSR (1971). *Zbirnyk nakaziv ta instruksij Ministerstva osvity Ukrainy's'koi RSR* [Collection of the orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR]. Vol. 12, p. 12-13. (In Ukrainian).

3. Abakumov, A., Kuzin, N., Puzirev, F., Litvinov, L. (1974). *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obscheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov 1917-1973 gg* [Education in the USSR. Comprehensive school. Collection of Documents 1917-1973 years]. Moscow, Pedagogic sciences Publ., 560p. (In Russian).

4. Pavlishchev, K.S. (Ed.), Golubeva, N.E. (1987). *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obscheobrazovatel'naya shkola. Sbornik normativnih aktov* [Education in the USSR. Comprehensive school. Collection of normative acts]. Special scientific editor K.Pavlishchev, compiler N. Golubeva, Moscow, Jurid. Lit. Publ., 336p. (In Russian).

5. Horobets, Yu.I., Panov, M.I. (Ed.) (2001). *Normatyvno – pravovi akty pro naukovu ta nauково-tekhnichnu diial'nist' u vyschykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy* [Normative-legal acts of scientific and scientific-technical activity in higher educational institutions of Ukraine], In 2 vol., Vol. 1, Kharkiv, Pravo Publ., 784 p. (In Ukrainian).

6. Pisots'ka, M.E. (2015). *Indyvidualizatsiia navchannia: poniatijno-katehorial'nyy analiz* [The individualization of studying: conceptual-categorical analysis]. *Pedahohika ta psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats'* [Pedagogics and Psychology: scientific research journal]. Ed. by I.F. Prokopenka, S.T.Zolotukhinoi. Kharkiv, 'Smuhasta typohrafiia' Publ., Vol. 50, p.19-29. (In Ukrainian).

7. (1956) *Povysit' uroven'uchebnoytraboty v shkole* / [To raise the level of educational work at school]. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. Vol 5, p.3-11. (In Russian).

8. 1956. *Preodolet' posledstviia kul'ta lichnosti v pedagogike* [To overcome the consequences of the cult of personality in pedagogy]. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. No 9, p.3-18. (In Russian).

В статье приведены подходы к определению индивидуализации обучения. Раскрыта сущность нормативных документов, на основе которых осуществляется постепенное развитие идеи индивидуализации обучения в средней школе УССР во второй половине XX в. Подчеркнуто, что в исследуемый период индивидуализация обучения учащихся постепенно становится приоритетным направлением государственной политики в области образования.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, средняя школа, нормативно -правовая база, УССР, вторая половина XX в.

The article presents approaches to the definition of individualization of learning. The essence of the normative documents on the basis of which the gradual development of the idea of an individualization of teaching in the secondary school the Ukrainian SSR in the second half of the twentieth century is given. It was stressed that in the analyzed period, the individualization of teaching is becoming a priority of the state policy in the sphere of education.

Key words: individualization of teaching, secondary school, legal and regulatory framework, USSR, the second half of the 20th century.

Одержано 12.01.2016.

УДК 159.923 – 055.2

Д.О. САВЕНКО,

*аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного
гуманітарного університету, старший викладач кафедри психології
Рівненського інституту Університету «Україна»,
практичний психолог Рівненського міського палацу дітей та молоді*

ТИП ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ЯК КОМПЛЕКСНЕ НОВОУТВОРЕННЯ В ОСОБИСТОСТІ МАТЕРІ

У статті розглянуто проблему дослідження материнства. Узагальнюючи матеріал, отриманий в процесі теоретичного дослідження теми, описано модель самоідентичності жінки в період раннього онтогенезу дитини; зроблено висновки, що у результаті ряду новоутворень особистості жінки, яка стала матір'ю, формується тип прив'язаності до дитини. Він може мати як конструктивний, так і деструктивний характер впливу на дитину і на матір в однаковій мірі.

Ключові слова: материнство, самоідентичність, тип прив'язаності, мотивація, новоутворення.

Актуальність. Психологія батьківства залишається однією з найбільш складних та малорозроблених галузей психологічної науки. Незважаючи на деякі наукові розвідки вивчення проблеми материнства, (В. Кравець, Р. Овчарова, І. Братусь, Т. Говорун, Ю. Шмурак, Г. Філіпова та ін.), досліджувана сфера вивчена недостатньо. У зв'язку з цим виникає необхідність проведення теоретичного аналізу і організації спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення даного феномена і його впливу на розвиток особистості.

Актуальність дослідження зазначеної проблематики обумовлюється тим, що більшість авторів говорять про вплив поведінки матері на дитину. Проте фактори, які впливають на поведінку матері, не досліджуються. Суспільство цікавить ролі, статуси і результат деструктивних дій матері, які потім впливають на особистість і поведінку дитини. Проте, на нашу думку, останньому можна запобігти, детально дослідивши детермінанти деструкцій, які впливають на особистість жінки, і тим самим запобігти їм.

Метою статті є розгляд типу прив'язаності матері до дитини та вплив її деструктивних проявів на особистість матері та дитини.

Виклад основного матеріалу. Слідом за Г. Філіповою, С. Мінюровою, Є. Тетерлевою визначаємо материнство не лише як умову для розвитку дитини, але і як особливу потребнісно-мотиваційну складову психології жінки, що формується протягом усього життя [3, с. 63].

Дослідники отримали експериментальне підтвердження широко обговорюваного факту фрустрації деяких особистих потреб жінки в період догляду за немовлям і дитиною раннього віку. Значні зміни відбуваються в частоті виборів мотивів, пов'язаних з дозволеною стороною життя. Якщо матері немовлят ставили мотив дружнього спілкування на лідируючі позиції в 9,5% випадків, а мотив задоволення особистих інтересів – в 7%, то матері дітей раннього віку обирають ці мотиви в 23 і 22% випадків відповідно. Під час перебування у відпустці по догляду за дитиною жінки були обмежені як у своїх соціальних контактах, так і в можливості задоволення власних інтересів [2, с. 102].

Узагальнюючи матеріал, отриманий в процесі теоретичного дослідження теми, було створено модель самоідентичності жінки в період раннього онтогенезу дитини на основі гендерної моделі, описаної М.Г. Ткаличем [6, с. 48].

За Ткаличем, до структурних компонентів гендерної ідентичності особистості належать: уявлення, самооцінка, плани.

Уявлення (когнітивний компонент): більшість матерів в період раннього розвитку дитини починають уявляти себе як окрему особистість, проте коли материнство деструктивно впливає на особистість жінки, вона застрягає на єдиному образі «мама-дитина» як одне ціле.

Гендерна самооцінка (афективний компонент): при адекватній і вчасній сепарації від дитини жінка починає відображати прагнення бути собою. Проте коли цей процес не відбувся, самооцінка теж буде мати розмиті межі, і жінка втрачає себе в материнстві, навіть коли дитина вже цього не потребує.

Гендерні плани, способи та структури поведінки (конативний компонент), які репрезентуються і реалізуються в трьох об'єктивних просторах гендерної буттєвості особистості – це середовище (в першу чергу, сім'я), організм (не приділення необхідної уваги власному здоров'ю) та діяльність (яка зводиться до материнських функцій і втрату власної особистості діяльності).

Підсумовуючи досліджену літературу, було розроблено схему новоутворень і змін у психології жінки, яка вперше стала мамою. Серед новоутворень було виділено: нова роль (мами); страхи (за життя, здоров'я дитини); комплекси (неідеальної матері); мотиви (щастя дитини); цінності (як усвідомлені мотиви); тип прив'язаності як результат роботи всіх перелічених новоутворень.

У немовлячому періоді дитина цілком і повністю потребує материнської любові, уваги, проте після першого року вона відкриває для себе світ і починає його освоювати. В ідеалі поведінка мами теж повинна починати змінюватись і наведені новоутворення в цей період в ідеальній ситуації теж починають трансформуватись. Нова роль мами стає постійною роллю. Часто мами, які мають дітей раннього віку, із задоволенням діляться набутим досвідом з іншими мамами, адже за цей період ця нова роль набула статусу провідної діяльності. З часом страхи, тривожність за життя та здоров'я дитини починають зникати або зникають, адже мама знає і може передбачити всі небезпечні місця поблизу свого малюка і відповідно відреагувати, наприклад, на падіння з позиції описаної Е. Берном як «родитель турботливий» [1, с. 24], що може вести за собою подальші конструктивні моделі поведінки, описані Е. Берном як «дорослий». Це означає, що мама реагує на падіння об'єктивно, пояснюючи його причини дитині, надмірно не опікаючи її без потреби. Комплекси неідеальної матері замінюються на впевненість у собі та своїх силах, адже позаду місяці перемог та невдач і до кінця раннього віку вже формується новий удосконалений «Я-образ» мами. Зміну мотивів, головним з яких було щастя дитини, описала Є.І. Захарова: співвідношення мотиву діяльності з іншими мотивами, які становлять мотиваційно-потребнісну сферу особистості, породжують її смисл. Саме особистісні смисли, а в разі їх усвідомлення, особистісні цінності, – є основними утворюючими одиницями свідомості особистості, які визначають головне і відносно постійне ставлення людини до основних сфер її життя – до світу, до інших людей, до самої себе [2, с. 98]. Новий тип прив'язаності до дитини залишається, але він не є всеохоплюючим.

Тому одним із важливих факторів, які впливають на світосприйняття жінки, на нашу думку, є тип прив'язаності, який виступає комплексним новоутворенням матері всіх вищезазначених категорій.

Первинна прив'язаність виникає в другій половині першого року життя [5, с. 145]. Дж. Боулбі підкреслював, що система прихильності має свою внутрішню мотивацію, яка включає дві протилежні тенденції: прагнення до нового, до «небезпеки» і пошук підтримки і захисту. Він вважав, що система прихильностей активізується при зіткненні з небезпечним і невідомим і не працює у звичній безпечній обстановці. Відповідно, чим більше небезпека, то гостріша потреба в контакті з матір'ю та її захисті, а при відсутності небезпеки можливо фізичне віддалення від об'єкта прихильності. Однак деякі автори (наприклад, І. Брезертон) вважають, що активація або дезактивація належить до поведінкового рівня, але не до мо-

тиваційної системи прихильностей, яка зберігає свою стійкість незалежно від зовнішніх ситуаційних умов.

Загалом кожна людина може сприймати себе об'єктом і суб'єктом прихильності. За відносної вираженості та диференціації суб'єкт-об'єктних відносин у контексті теорії прихильностей розрізняються додаткові і реципрокні (або взаємні) варіанти прихильності. При першому варіанті одна людина відчуває себе об'єктом прихильності, приймаючи любов і залежність іншого, який є «носієм» і «джерелом», тобто суб'єктом прихильності. При другому варіанті відносини прихильності є взаємними, і обидва партнери рівною мірою є й відчувають себе об'єктами та суб'єктами прихильності [5, с. 147].

Якщо в комплексі материнських новоутворень жінка не створила нову власну модель самоідентичності, то всі компоненти особистості починають розвиватись в деструктивному напрямку.

Тому надмірна опіка і нав'язливість свідчать про нечутливість матері до потреб і сигналів дитини [5, с. 147].

Витоки материнської любові також мають інстинктивний, природний характер. Сам факт народження дитини «запускає» материнський інстинкт, який забезпечує потрібні форми поведінки. Разом з тим особливості материнської поведінки, які визначають якість прихильності дитини, багато в чому мають соціально обумовлений характер і залежать не тільки від характеру матері, але і від культурних стереотипів, прийнятих у суспільстві. Кроскультурні дослідження, що проводились в рамках цієї теорії, показують залежність відносин матері і дитини від суспільних установок і особливостей культури [5, с. 149].

Дослідники виділяють чотири основні типи батьківської прив'язаності (M.D.S. Ainsworth, 1982, 1987).

Тип А – небезпечна прихильність уникаючого типу (*insecure-avoidant infants*). Дана категорія дітей позначається як «індиферентності» або ненадійно прив'язані». Цей тип батьківської прив'язаності є умовно-патологічним і виявляється у 20% дітей. Зовнішня відчуженість таких дітей часто пов'язана з пережитим травмуючим розлученням в більш ранньому віці або частим переживанням покинутості при регулярній відсутності дорослих в момент якоїсь потреби дитини. Зовні байдужа, стримана манера поведінки, заперечення будь-яких почуттів – захист від частого відкидання, спроба забути про свою потребу в матері, щоб уникнути нових розчарувань [4, с. 76]. Матері таких дітей – несензитивні, «черстві», часто втручаються в життя дитини (контролюючи) і, одночасно, відкидаючи дитячі інтереси, їх особистість робить малюків невпевненими у собі при зовнішній дуже незалежній поведінці.

Тип В – надійна безпечна прихильність (*securely attached infants*). Саме у таких дітей спостерігається адекватне формування прихильності до опікуваного дорослого (матері). Такий адаптивний, «надійний» тип прихильності характерний для 65% дітей [4, с. 77].

Тип С – небезпечна прихильність тривожно-опірного, амбівалентного типу (*insecure-ambivalent infants*). Даний тип прихильності вважається патологічним («ненадійно-афектним», «амбівалентним», «двоїстим», «маніпулятивним»). Визначається приблизно у 10% дітей. Такий тип батьківської прив'язаності формується в результаті зневажливо-гіперопікуючого (амбівалентного по суті) типу виховання. Амбівалентний тип батьківської прив'язаності характерний для дітей, чиї батьки непослідовні та істеричні. Вони то «залюблюють» дитину, то вибухають, ображають її, часто несправедливо карають, б'ють, роблячи і те, і інше бурхливо і без об'єктивних причин. Цим батьки позбавляють дитину можливості як зрозуміти батьківську поведінку і пристосуватися до неї, так і усвідомити батьківське ставлення до себе. Така непослідовна манера поведінки матері, як правило, залишає дитину в непевності щодо того, чи буде вона поруч при потребі.

Тип D – небезпечна прихильність дезорганізованого типу (*insecure-disorganized infants*). Зустрічається приблизно у 5% дітей. Дезорганізований тип батьківської прив'язаності характерний для дітей, що піддаються систематичному жорстокому поводженню і насильству [4, с. 78]. Крім вищеперелічених ізольованих типів батьківської прив'язаності, можна говорити також про «симбіотичний» тип прихильності як про змішаний тип (комбінація типів А / С). Такі діти не відпускають матерів від себе ні на крок, і в цьому виявляється їх «психологічний симбіоз». Даний тип батьківської прив'язаності формується у високотривожних матерів, які погано усвідомлюють і реагують на сигнали і потреби дитини, а орієнтуються

виключно на власні «правильні» уявлення про виховання з уникненням найменшої небезпеки для її дитини, що «загрожує всюди». У дітей з цим симбіотичним типом батьківської прив'язаності порушено формування «Я-концепції» і прийняття себе як самостійної особистості – в силу відсутності відчуття себе як частини єдиносприйманої діади матір-дитя. З віком у цих дітей наростає і закріплюється стійке високотривожне реагування, оскільки мати відповідає на їхні сигнали тільки при прямому зоровому контакті і виражених афективних реакціях дитини (плач, біль), що потенціює формування її «хворобливості» як єдиного ефективного способу привернути материнську увагу до власних потреб. Надалі зростає конфлікт між потребою психологічного відділення від матері, розриву симбіотичної прихильності з боку дитини і потребою утримати таку симбіотичну залежність, що призводить до збільшення і без того вкрай високої тривожності в обох. Цей емоційний конфлікт найбільш часто проявляється формуванням різного роду психосоматичних порушень або посилюванням наявних соматичних та неврологічних розладів. Комбінація амбівалентного і деприваційного (тип А/С) стилю поведінки батьків у дітей із вираженими екстравертованими рисами часто потенціює формування патологічного типу батьківської прив'язаності. Такі діти постійно спрямовані на «заслужування» любові у будь-якого дорослого [4, с. 79].

Висновки. Отже, фактори, що впливають на світосприйняття жінки-матері різні, але взаємопов'язані. Основний з них, це – тип прив'язаності, який залежить від особистості матері. Тому мета подальшого експериментального дослідження теми полягає у визначенні особливостей особистості жінки, які впливають на формування типу прив'язаності та розробку корекційних програм, адже поведінка і світосприйняття матері безпосередньо впливають на світосприйняття її дитини.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди (книга 1) / Э. Берн. – М.: Эскимо, 2012. – 419 с.
1. Захарова Е.И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста / Е.И. Захарова // Весн. Моск. ун-та. – 2011. – Сер. 14, № 2. – С. 97–109.
2. Минюрова С.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С.А. Минюрова, Е.А. Тетерлева // Вопросы психологи. – 2003. – № 4. – С. 63–74.
3. Пилягина Г.Я. Нарушения привязанности как основа формирования психопатологических расстройств в детском и подростковом возрасте / Г.Я. Пилягина, Е.В. Дубровская // Мистецтво лікування. – 2007. – № 6. – С. 71–79.
4. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / О.Е. Смирнова // Вопросы психологии. – М., 1995. – С. 139–150 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.voppsy.ru/issues/1995/953/953139.htm>
5. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. пос. / М.Г. Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248 с. – (Серія «Альма-матер»).

References

1. Bern, E. (2012). *Igry v kotoryye yhrayut liudi* [Games People Play] (Book 1). Translation into Russian. Moscow, Eski Publ., 419 p. (In Russian).
2. Zakharova, E.I (2011). *Osobennosti motivazionnoy sfery materey s detmi mladencheskogo vozrasta* [Features of motivational sphere of children of mothers with an infant, infants and preschool]. Herald of Moscow University. Ser.14. No 2. p. 97-109. (In Russian).
3. Mynyurova, S.A., Teterleva, E.A. (2003). *Dialogicheskiy podhod k analizismislovogo peregivaniya materinstva* [Dialogic approach to the analysis of semantic experience of motherhood]. Questions of psychology, No 4 p. 63-74. (In Russian).
4. Pylyahyna, G.Y., Dubrovskaya, E.V. (2007). *Narusheniya privazannosti kak osnova formorovaniya psihopatologicheskikh rastojstv v deyskom i podroostkovom vozraste* [Violations of affection as a basis for the formation of psychopathological disorders in childhood and adolescence]. Art treatment. No 6. p. 71-79. (In Russian).
5. Smirnova, E.O. (1995). *Teorita privazannost koncepcija i eksperiment* [Internet resource]. Questions of psychology. Moscow, p. 139-150. Access mode: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/953/953139.htm>(In Russian).

6. Tkalych, M.G. (2011). Gender Psychology: teach. guidances [Gender psychology]. Kyiv, Akademvydav Publ., 248 p. (Series 'Alma Mater'). (In Ukrainian).

В статье рассмотрена проблема исследования материнства. Обобщая материал, полученный в процессе теоретического исследования темы описана модель самоидентичности женщины в период раннего онтогенеза ребенка; сделаны выводы, что в результате ряда новообразований личности женщины, которая стала матерью, формируется тип привязанности к ребенку. Он может носить как конструктивный, так и деструктивный характер воздействия на ребенка и на мать в равной степени.

Ключевые слова: материнство, самоидентичность, тип привязанности, мотивация, новообразования.

The article discusses the problem of motherhood. Summarizing the material obtained in the theoretical research, the model of identity of women in the early ontogeny of the child is described. It was concluded that, as a result of a number of individual new developments in woman's personality, a woman, who became a mother, forms a type of attachment to her baby. It can have both constructive and destructive influence on the baby and the mother.

Key words: motherhood, self-identity, attachment type, motivation, new developments.

Одержано 12.01.2016.

УДК 373.5.015.31:172.1

А.М. СЕНИК,
*аспірант кафедри «Соціальної педагогіки та дошкільної освіти»
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОПТИМІЗАЦІЮ ДЕРЖАВНИЦЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу висвітлено особливості виховної діяльності позашкільних закладів. Досліджуючи виховний вплив позашкільних закладів на формування державницьких почуттів та поглядів учнівської молоді, автор вказує найбільш ефективні форми та засоби для здійснення державницького виховання учнівської молоді.

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільні заклади, державницьке виховання, учнівська молодь, законодавча база.

Постановка проблеми. Національно-патріотичне виховання, формування державницьких поглядів учнівської молоді є важливим аспектом позашкільної освіти. На сьогоднішній день заклади позашкільної освіти є загальнодоступними для здобуття учнями певних знань, вмінь і навичок. Саме позанавчальна освіта створює сприятливі умови для здійснення виховного впливу на формування свідомості учнівської молоді. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що державницьке виховання учнівської молоді є актуальною проблемою, від вирішення якої залежить майбутнє нашої держави.

Аналіз основних досліджень. Виховний потенціал позашкільних закладів освіти було розкрито у працях А. Макаренка, Г. Ващенко, І. Беха, О. Сухомлинської та ін. Методологічні засади позашкільної освіти вивчали Г. Пустовіт, Г. Сущенко, В. Вербицький та ін.

Формування мети статті полягає в обґрунтуванні виховного впливу позашкільних закладів на формування державницьких почуттів та поглядів учнівської молоді, а також в аналізі основних форм та засобів формування державницького виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта, за тлумаченням педагогічного словника, це сукупність форм культурно-освітньої, загальноосвітньої та виховної роботи серед дорослого населення. Початок розвитку позашкільної освіти в Україні відбувся у другій половині XIX ст. Позашкільною освітою займалися товариства, земства, профспілки (після 1905 р.), недільні школи, народні будинки, народні університети та ін. установи для дорослих. Після 1917 р. позашкільну освіту було включено до загальної системи народної освіти. Після 1920 р. позашкільна освіта дістала назву політико-освітньої, а вже згодом система позашкільної освіти перетворилася на культурно-освітню. За визначенням словника, позашкільні заклади – державні і громадські організації та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми і підлітками. Педагогіка розглядає позашкільні заклади загального типу (палади, будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори профспілкових клубів і палади культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, станції юних натуралістів, техніків, туристів, дитячі залізничі, морські та річкові пароплавства, лісництва) [5].

За інформацією енциклопедії для фахівців соціальної сфери, на початку XXI ст. в Україні існувало 1500 позашкільних закладів з дослідно-експериментального, художньо-

естетичного, еколого-натуралістичного, туристично-краєзнавчого, науково-технічного напрямів. Зазначено, що загальна кількість відвідувачів становила 1,5 млн дітей (третина від загальної кількості школярів) [4, с. 442]. Числовий показник доводить важливість та необхідність існування позашкільних закладів, адже окрім можливостей індивідуального та колективного розвитку власних здібностей, діяльність позашкільних закладів уможливує зменшення кількості розвитку девіантної поведінки, запобігти розвитку злочинності тощо.

У зв'язку з тим, що більшість позашкільних закладів перебуває у віданні Міністерства освіти України та має тісний взаємозв'язок з освітньою системою загальноосвітньої школи, вважаємо доречним звернути увагу на нормативно-правові основи діяльності позашкільних закладів.

Закон України «Про позашкільну освіту» (ст. 1 – Загальні положення) трактує систему позашкільної освіти як освітню підсистему. Законодавчо ця система включає державні, комунальні, приватні позашкільні навчальні заклади; інші навчальні заклади як центри позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час (загальноосвітні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, в тому числі школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації) [5].

Окрім того слід відзначити, що до них зараховуються гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти; відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи [5].

Позашкільні навчальні заклади, згідно із законом, це складова системи позашкільної освіти, що надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток. Відповідно до цього законом України визначено, що основними завданнями діяльності позашкільних закладів, як зазначає ст. 8, є виховання громадянина України та вільний розвиток особистості (формування її соціально-громадського досвіду) [5].

Окрім того, в умовах позашкільних закладів здійснюється підготовка учнів до активної професійної та громадської діяльності, створюються умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів.

Це підтверджує аналіз науково-практичних джерел, який вказує, що ефективність діяльності позашкільних закладів залежить від рівня державного розвитку, керівних можливостей міського апарату. Сьогодні соціально-економічна ситуація створює ряд суперечок щодо виховання учнівської молоді в позашкільних навчальних закладах, що полягають у наявності вагомих можливостей виховного впливу та низького рівня фінансування державних і комунальних позашкільних навчальних закладів, а також скорочення штатів та ін.

Про значущу роль позашкільної освіти існує чимало наукових робіт. Актуальною для нашого дослідження є колективна монографія «Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу» (за ред. О. В. Литовченко). Науковці вказують, що виховний потенціал позашкільного навчального закладу становить комплекс чинників і умов, що визначають його педагогічні можливості. Серед компонентів виховного потенціалу позашкільного навчального закладу дослідники розглядають: суб'єкти виховного процесу (педагогів, вихованців, батьків, адміністрацію закладу); виховне середовище закладу (духовне, матеріальне (предметне) та подієве наповнення життєдіяльності вихованців; морально-психологічний клімат тощо); принципи, покладені в основу навчально-виховного процесу; зміст навчально-виховного процесу, форми та методи реалізації змісту; взаємозв'язки з іншими соціальними інститутами тощо [7, с. 42; 49].

Науково-теоретичні дослідження виховання учнівської молоді у системі позашкільних навчальних закладів вимагає, у контексті дослідження проблеми державницького виховання, конкретизації поняття «учнівська молодь». У законі «Про сприяння соціальному ста-

новленню та розвитку молоді в Україні» ця категорія визначається як молодь або група населення віком від 14 до 35 років.

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери зазначає, що існує розподіл вікового етапу молоді на окремі періоди: перший період – коли молода людина визначає, ким бути, другий період – інтеграція людини у суспільство, початок трудової діяльності, третій період характеризується інтенсивною творчою працею молоді людини та завершенням соціалізації (обрано фах, освіту, створено сім'ю, є власне житло) [4, с. 150].

У контексті нашого дослідження учнівська молодь представлена учнями від 14–17 років. На думку Д. Ельконіна, провідною діяльністю цього віку є спілкування в системі суспільно-корисної діяльності (суспільно-організаційна, художня, спортивна, трудова сфери). Цей віковий період учнівської молоді, за визначенням психолога, формуються певні пізнавальні інтереси, здатність будувати життєві плани й виробляти моральні ідеали, тощо [9]. Отже, зазначені психолого-педагогічні особливості є запорукою успіху для формування державницьких поглядів учнівської молоді у позашкільних закладах.

У процесі наукового пошуку нашу увагу привернуло дослідження Т. Гавлітіної, яка вивчала національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного закладу. У дослідженні вчена наголошує, що ефективність національно-патріотичного виховання можлива за урахуванням таких організаційно-педагогічних умов: інноваційна діяльність позашкільних закладів, комплекс програм національно-патріотичного виховання, активно-творча національно-патріотична діяльність, удосконалення управління процесом національно-патріотичного виховання.

Зокрема термін «національно-патріотичне виховання підлітків» Т. Гавлітіна трактує як цілеспрямований і свідомо здійснюваний процес організації і стимулювання активно-творчої діяльності підлітків, оволодіння ними знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формування в них ціннісного ставлення до Батьківщини, суспільства, самих себе та до праці. Національно-патріотичне виховання в умовах позашкільного навчального закладу, на думку Т. Гавлітіної, це гнучка саморегулююча система, що оперативно реагує на національні, освітньо-культурні, суспільні та інші потреби особистості, забезпечує культурне і професійне його самовизначення, тобто здійснює активний вплив на самобудівництво молодих громадян-патріотів держави. Дослідження Т. Гавлітіної містить концептуальні положення національно-патріотичного виховання підлітків, що зосереджено у сукупності поглядів на мету, завдання, зміст, засоби, форми і методи його здійснення, потреби суспільства і життєву активність особистості, зацікавленість держави у формуванні свідомого патріота, здатного сприймати реалії життя і забезпечити розвиток нації. Ми поділяємо думку Т. Гавлітіної стосовно того, що компонентами національно-патріотичного виховання є глибоке пізнання історичного минулого рідного народу, оволодіння національними цінностями, вищими здобутками в національно-культурному і суспільному житті [1, с. 16]. Але наше дослідження присвячене державницькому вихованню, тому необхідним вважаємо додати до змісту національно-патріотичного виховання ще й знання сучасного стану соціального, культурного та економічного життя держави.

У дисертаційному дослідженні Т. Гавлітіної також доведено, що, чим активніше підлітки включаються до різноманітних форм і видів активно-творчої діяльності в умовах інновацій, тим успішніше формуються їхні переконання щодо важливості ціннісного ставлення до Батьківщини і до суспільства, що підвищує ефективність національно-патріотичного виховання підлітків позашкільних навчальних закладів [1].

Виховуючи підростаюче покоління у позашкільних закладах, необхідно залучати учнівську молодь і до пізнання класичних поглядів щодо державницького виховання, формування патріотичних почуттів тощо. У даному контексті актуальним для нас є дослідження М. Павленко. Досліджуючи вплив творчості П. Тичини на формування патріотизму молодших школярів, дослідниця дає визначення патріотичному вихованню як планомірній виховній діяльності педагогів, сім'ї та суспільства, що спрямована на формування у почуття любові до Батьківщини, національної самосвідомості й гідності; дбайливого ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальності за рідну природу; потреби зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтересу до міжнаціонального спілкування; прагнення праці на благо рідної країни, її народу. Експериментальна частина дослідження вченої доводить ефектив-

ність використання творів П. Тичини у початковій школі. У руслі нашого дослідження твори П. Тичини можна використовувати як для теоретичного вивчення, так і для театралізованих постановок. Учнівська молодь зі своїм прагненням до дорослості, із задоволенням сприймає виконання «керівних» функцій, саме тому ефективними будуть організація та впровадження проектів за участю театралізованих постанов творів П. Тичини у виконанні учнівської молоді [8, с. 441; 150].

Проблему виховання патріота-державника було розкрито у дисертаційному дослідженні С. Головчук. У результаті дослідження вона встановила, що патріотизм як суспільно-моральний принцип у XX ст. зазнав значних змін. У зв'язку зі зміною політичного середовища паралельно ускладнилося й тлумачення поняття «патріотична свідомість». Дослідниця довела сьогоденну актуальність поглядів Г. Ващенка стосовно чинників виховання патріотів-державників, вказавши на формування волі й характеру в поєднанні з цілеспрямованим фізичним розвитком, саме тому вона наголошує, що головною метою виховання української молоді, за Г. Ващенком, полягає у вихованні етнічного патріотизму та формуванні релігійного світогляду. Враховуючи те, що Г. Ващенко у своїх педагогічних творах використав багатий освітньо-виховний досвід людства, С. Головчук вказує на двосторонність концепції педагога, що є національною за духом та загальноєвропейською за впливом на особистість. Вона також підкреслює, що етнічний патріотизм – то є провідна виховна ідея у спадщині Г. Ващенка [2, с. 13].

У контексті нашого дослідження ця думка може бути використана як складова процесу формування державницьких поглядів особистості в умовах позашкільного закладу, адже у кожному місті України мешкає декілька десятків націй, які живуть самостійним державним життям. Учнівська молодь, виховуючись в позашкільних закладах, виявляє свої етнічні особливості та національну приналежність. Завдання цих закладів полягає, на нашу думку, у створенні сприятливих умов для взаєморозуміння та взаємосприйняття поглядів і думок усіх вихованців без винятку.

Беручи до уваги педагогічні погляди Г. Ващенка, вважаємо, що сучасна позашкільна виховна система гостро відчуває потребу у створенні програм, впровадженні проектів та організацій акцій, що спрямовані на зміцнення здоров'я, формування волі і світогляду, наполегливості і витривалості, вмінні керувати своїм тілом як знаряддям духу. Враховуючи принципи та специфіку діяльності закладів позашкільної освіти, урізноманітнення виховних заходів, спрямованих на оптимізацію державницького виховання, форм, методів та засобів їх проведення, є можливим як для закладів загального типу, так і для спеціальних закладів позашкільної освіти. Відповідно до формування релігійного світогляду учнівської молоді, то на сьогоднішній день це також є можливим. Моральний розвиток особистості, зокрема дотримання заповідей, є невід'ємною частиною духовно-морального розвитку учнівської молоді. Найкращим способом для формування релігійних поглядів вважаємо створення календаря свят (враховуючи представників різних віросповідань). Слід зауважити, що святкування визначних дат, народних свят сприятиме пізнанню культур різних віросповідань, формуванню зацікавленості та взаємоповаги, що, у свою чергу, виступатиме ефективним методом для оптимізації державницького виховання, адже, незважаючи на релігійні погляди, учнівські, які відвідують позашкільні заклади, мешкають в Україні, у державі, що є їх Батьківщиною.

Використовуючи досвід педагогів минулого та науково-технічний розвиток сучасності, ефективність діяльності позашкільних закладів для виховання державницьких поглядів учнівської молоді, нами виокремлено такі напрями та форми діяльності: *туристичний напрям* (екскурсії до закладів культури України, до керівного державного апарату, до закладів, що сприятимуть розвитку правової культури учнівської молоді, запрошення до бесіди (відеоекскурсії) представників державної влади, керівників закладів культури, освіти); *проектна діяльність як напрям* (організація та впровадження учнівською молоддю програм, акцій, проектів під керівництвом педагогів позашкільних закладів).

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що основним завданням позашкільних навчальних закладів є створення виховного простору, що є насиченим цінностями державної культури, виховання бережливого ставлення та прагнення до примноження державних надбань. Ціннісне ставлення особистості до держави, суспільства і до самого себе виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосві-

домість, правосвідомість, політична культура, а також культура міжетнічних відносин. Діяльність позашкільних закладів містить усі можливості для оптимізації державницького виховання учнівської молоді та залучення інноваційних форм і методів у процес формування національної приналежності особистості в контексті державницького виховання молоді у сучасних соціально-політичних умовах розвитку України.

Список використаних джерел

1. Гавлітіна Т.М. Національно-патріотичне виховання в умовах позашкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т.М. Гавлітіна. – К., 2007. – 20 с.
2. Головчук С.Ю. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Григорія Ващенко (1878–1967) автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / С.Ю. Головчук. – Київ, 2018. – 24 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 148, 249.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
5. Закон України «Про позашкільну освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014, – № 34, ст. 451 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
6. Маланюк Т.З. Патріотичне виховання учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / Т.З. Маланюк. – Умань, 2015. – 22 с.
7. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / за ред. О.В. Литовченко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
8. Павленко М.С. Патріотичне виховання молодших школярів на матеріалі творчості Павла Тичини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / М.С. Павленко. – Умань, 2001. – 22 с.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с.

References

1. Havlitina, T.N. (2007). *Natsional'no-patriotychne vykhovannia v umovakh pozashkil'noho navchal'noho zakladu* [National-patriotic education in terms of out-of-school]. Synopsis Cand. Thesis candidate. ped. Sciences speciality 13.00.07 'Theory and Methods of Education'. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).
2. Holovchuk, S.Y. (2018). *Problema vykhovannia patriota-derzhavnyka u pedahohichnij spadshchyni Hryhoriia Vaschenka (1878-1967)* [Problem of patriot, statesman education in pedagogical heritage Grigory Vashchenko (1878-1967)]. Synopsis Cand. Thesis candidate. ped. Sciences speciality General pedagogy and history of pedagogy. Kyiv, 24 p. (In Ukrainian).
3. Goncharenko, S. (1997). *Ukrains'kyj pedahohichnyj slovnyk* [Ukrainian Pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., p. 148, 249. (In Ukrainian).
4. Zvereva, I.D. (2013). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsial'noi sfery* [Encyclopedia for social services professionals]. 2nd ed. Kyiv, Simferopol, Universe Publ., 536 p. (In Ukrainian).
5. Supreme Council. (2014). *Zakon Ukrainy 'Pro pozashkil'nu osvitu'* [The Law of Ukraine 'On school education']. No 34, p. 451. Access: <http://www.mon.gov.ua/main.php?Query=education/average> (In Ukrainian).
6. Malanyuk, T.Z. (2015). *Patriotychne vykhovannia uchniv osnovnoi shkoly zasobamy turystyko-kraiezavchoi roboty* [Patriotic education of secondary school pupils by means of touristgeographical education]. Synopsis Cand. Thesis. ped. Sciences in speciality. 13.00.07 'Theory and Methods of Education'. Uman, 22 p. (In Ukrainian).
7. Litovchenko, A.V. (2012). *Optymizatsiia vykhovnoho potentsialu pozashkil'noho navchal'noho zakladu* [Optimize the educational potential out-of-school: collective monograph]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 192 p. (In Ukrainian).

8. Pavlenko, M. (2001). *Patriotychne vykhovannia molodshykh shkolariv na materiali tvorchosti Pavla Tychyny* [Patriotic education of younger schoolchildren in material of Pavlo Tychina]: Synoposis Cand. Thesis candidate. ped. in speciality 13.00.07 'Theory and methods of education'. Uman, 22 p. (In Ukrainian).

9. Jel'konin, B.D. (2008). *Psihologija razvitija* [Psychology development]. Moscow, Academy Publ., 144 p. (In Russian).

В статье на основе проведенного теоретико-методического анализа раскрыты особенности деятельности внешкольных учебных заведений. Исследуя воспитательное влияние внешкольных заведений на формирование государственных чувств ученической молодежи, автор указывает на более эффективные формы и средства для осуществления государственного воспитания ученической молодежи.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольные заведения, государственное воспитание, ученическая молодежь, законодательная база.

The article, on the basis of theoretical and methodological analysis, reveals the features of activities of out-of-school educational institutions. Exploring these educational institutions' influence on the formation of statist sentiments of school youth, the author indicates the most effective forms and means for the implementation of statist education of those young people.

Key words: school education, extracurricular institutions, statist education, student youth, legislative framework.

Одержано 5.02.2016.

УДК 37.037 – 057.874: 372

А.Е. СИРЕНКО,
*заведуючий відділом Черкаського обласного інститута
посвідипломного освіти педагогічних працівників*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены методические рекомендации для воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей по формированию уверенности в себе у детей старшего дошкольного возраста. Рекомендации направлены на облегчение процесса внедрения программ, которые предполагают развитие личности ребенка. Представленные рекомендации также позволяют родителям старших дошкольников создать благотворную атмосферу для развития в них уверенности в себе.

Ключевые слова: рекомендации, ДОУ, старший дошкольник, компетентность, спонтанность, уверенность в себе.

Постановка проблемы. Рост внимания общества к педагогике обуславливает соответствующее изменение представлений о функции воспитателя дошкольного образовательного учреждения (*далее* ДОУ). До недавнего времени обязанности воспитателя связывались с социальными задачами максимального воспитания «стандартной» личности ребенка, характер функций современного воспитателя заключается в раскрытии индивидуальной неповторимости каждого ребенка, реализации потенциальных его возможностей в будущей жизни. Воспитатель сталкивается с различными ситуациями и решает очень широкий спектр задач по развитию личности ребенка.

Анализ современных исследований и публикаций. Проблема уверенности в психолого-педагогической литературе раскрыта в исследованиях И. Бежа [1], О. Долинной [2], С. Ладивир [3], О. Низковской [2], С. Козловой [4], Т. Куликовой [4], И. Рогальской [5] и др., где особое внимание уделяется внедрению новых образовательных форм и методов развития ребёнка в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Целью нашей статьи является осветить методические рекомендации для педагогических работников ДОУ и родителей по формированию уверенности в себе у старших дошкольников.

Изложение основного материала. Разработанные методические рекомендации основаны на результатах проведенного исследования по проблеме формирования у старших дошкольников уверенности в себе в процессе групповой деятельности и охватывают все компоненты системы воспитания. Ниже приведены методические рекомендации для воспитателей ДОУ и родителей старших дошкольников по формированию у детей уверенности в себе.

1. Важным аспектом формирования воспитателем уверенного в себе старшего дошкольника является его личностное развитие.

Личностное развитие воспитателя решает многие аспекты проблемы воспитания в целом. Личность воспитателя предусматривает: открытость, позитивное отноше-

ние к детям, эмоциональность, ответственность, эрудированность, выдержку, способность решать нестандартные личностные проблемы; развитие практического интеллекта, коммуникативных умений; толерантность к фрустрации, высокую работоспособность; способность к профессиональной самореализации и саморегуляции. Перечисленные качества формируются в процессе профессионального роста и повышения квалификации. Поэтому необходима систематическая работа с воспитателями методиста и психолога, что позволяет приблизить их к нахождению новых форм и методов работы с детьми. Знание психологических особенностей дошкольника и методов воздействия облегчит работу воспитателя и минимизирует стрессовые ситуации. Личностное развитие воспитателя является толчком к его становлению как уверенной, реализованной в жизни личности, что необходимо для развития уверенных в себе детей. Воспитатель является примером успешной личности, что очень важно в становлении уверенного в себе ребенка.

2. Понимание компетентного подхода способствует формированию уверенности в себе детей старшего дошкольного возраста и облегчает общий процесс воспитания.

Понимание компетентного подхода на высоком уровне позволит более профессионально подойти к воспитательному процессу. Особенностью компетентного подхода является его практическая направленность, что и отличает его от советского. Такая практическая направленность требует от воспитателя сочетания теории и практики, внедрения новейших методов и прогнозируемости. Воспитателям, которые вышли из советской школы, трудно понять личностную направленность данного подхода, ведь личность в нем представлена как индивидуально-неповторимая, творческая и т.д. Работа с воспитателями в направлении понимания личности ребенка, его потребностей и желаний является приоритетной в настоящее время.

3. Развивать у воспитателей умение пользоваться методическим материалом.

Наше исследование показало, что воспитатели в большей степени полагаются на уже существующие знания, чем стремятся ассимилировать новейшее, предоставленное в методических рекомендациях. В процессе нашего исследования выявлено, что нежелание ассимилировать новейшие знания определенной частью воспитателей вызвано неумением пользоваться методическими материалами. Использование методических материалов, в частности по развитию уверенного в себе дошкольника, предусматривает выполнение ряда условий, а не повторение заученных упражнений. Как утверждалось выше, формирование уверенного в себе дошкольника предусматривает: создание надлежащих условий в коллективе; изменение отношения воспитателя к детям на партнерские, поддерживающие и т.п.; соблюдение принципов гуманности, позитивности, целостности, демократизации; умение работать в группе и т.д. Итак, умение пользоваться методическими материалами является одним из ведущих условий развития уверенной личности ребенка.

4. Важным условием является создание воспитателем положительного эмоционального климата в коллективе.

Как утверждалось в диссертации, создание положительного эмоционального климата для развития уверенного в себе ребенка является ведущим. Такой климат создается посредством внедрения вышеупомянутых принципов, позволяющих ребенку почувствовать понимание, эмоциональную защищенность, принятие и т.п. Создание такого климата зависит и от личности воспитателя, имеющего внутреннюю гармонию и способного придерживаться гуманистических принципов. Позитивное отношение к дошкольнику, понимание и поддержка со стороны воспитателя нередко могут «наталкиваться» на его собственные проблемы, неумение положительно относиться к действиям ребенка. Поэтому важно поэтапное внедрение гуманистических принципов работы, что облегчит адаптацию к новым условиям как воспитателя, так и детей. Под положительным эмоциональным климатом в коллективе мы понимаем: «создание таких условий, в которых ребенок раскрыл бы свой внутренний потенциал без боязни негативной критики, оценки, осуждения и получил бы поддержку, подсказку, опору в лице воспитателя». Создание позитивной среды развития уверенной личности ребенка зависит от правильно выбранной позиции воспитателя: воспитатель – авторитетный товарищ, отец и мать, партнер по проблемам. Итак, нивелирование менторской позиции воспитателя по отношению к дошкольникам является приоритетной задачей нашей программы.

5. Умение привлекать детей к групповой деятельности.

Одним из ведущих умений воспитателя является умение организовывать и проводить групповую работу дошкольников. Заметим, что групповая работа в контексте формирования уверенной личности ребенка приобретает другие особенности. Прежде всего, такая деятельность предусматривает внедрение групповых, таких как отсутствие оценки личности ребенка, принятие личностных особенностей дошкольника, поддержку, получение обратной связи; умение способствовать экспериментированию ребенка с новыми формами поведения и взаимодействию детей через совместную деятельность; конфиденциальность, принцип «Я». Соблюдение перечисленных принципов и внедрение рекомендуемых занятий способствуют быстрому формированию уверенности в себе дошкольника. Каждый из указанных принципов объясняется ребенку и напоминается в течение занятий. Примером может служить принцип конфиденциальности, внедрение которого требует от воспитателя объяснить ребенку: «Происходящее в нашей группе является определенной тайной, о которой знаете только вы, поэтому можете быть со мной (воспитателем) честными, открыто говорить о своих чувствах и о том, что беспокоит без боязни». Главное, чтобы никоим образом детская открытость не была использована в последствии против самих детей. Так будут реализованы принципы доверия и обратной связи. Важно приучать ребенка к пониманию и ценности собственного «Я» (принцип Я) и одновременного ощущению «Я» другого, его уважению.

6. Развитие у воспитателей эмпатии, конгруэнтности, толерантности к чувствам ребенка, прогнозируемости и т.п.

Как отмечалось выше, важным условием развития уверенного в себе дошкольника является личностное развитие воспитателя ДОО, которое включает в себя развитие ряда особенностей. Развитие таких специфических, присущих только воспитателю особенностей, как: эмпатия, конгруэнтность, толерантность, прогнозируемость – формируются целенаправленно. Проведение регулярных занятий (психологом, методистом) позволят приобрести воспитателю вышеуказанные умения. Важным для воспитателя является приобретение конгруэнтности: гармоничности, внутренней целостности, искренности, открытости, принятия себя и окружающих такими, какие они есть. Такая личность способна проявлять терпимость к чувствам, мнениям других людей, что является важным на пути самореализации воспитателя.

7. Развитие творческих умений воспитателя.

Принятие участия в разработанной программе «Формируем уверенную личность дошкольника» требует от воспитателя владения творческими способностями и умениями. От воспитателя требуется владение разными средствами искусства (рисование, коллаж, оригами и др.), игровыми методами (творческая организация пространства и детей), внедрение учебных занятий (творческий подход и наглядность).

Следовательно, важным для развития уверенной в себе личности дошкольника является понимание воспитателем, что творчество ребенка для него есть игрой, в которой он учится взаимодействовать, выстраивать новые социальные связи. В творчестве ребенок имеет возможность реализовывать эмоциональные переживания, проявлять свои особенности и требовать признания собственной индивидуально-неповторимой личности. Таким образом, развитие творческих возможностей воспитателя является лишь началом к его профессионализму.

8. Умение проведения воспитательных мероприятий.

Организация и проведение воспитательных мероприятий требует от воспитателя ряда профессиональных умений, которыми обладает каждый профессионал. Проведение воспитательных мероприятий в контексте развития уверенного в себе старшего дошкольника требует: создания положительного микроклимата мероприятия; отсутствия принуждения детей к выполнению определенных упражнений и презентации творчества; организации мероприятия, которое базируется на детской инициативности, а воспитатель является лишь лицом, направляющим и подталкивающим; предоставления каждому ребенку максимальных полномочий в прогнозировании и поведения; поддержки на всех уровнях инициативности ребенка; отсутствия строгого контроля, критики, менторской позиции воспитателя; уважения к творчеству ребенка, какой бы вид оно ни имело; отказа от оценки

творчества детей и акцентирования внимания на положительных сторонах и достижениях каждого лица индивидуально.

9. Умение мотивировать родителей к развитию у детей уверенности в себе.

Такие умения связаны, прежде всего, с педагогическим талантом, ведь мотивации происходят постепенно, путем предоставления родителям полезной информации относительно возможностей развития ребенка. Родительское собрание (наполненное развивающим материалом), совместные мероприятия (родители, дети, воспитатель) способны мотивировать родителей, ведь презентуют неповторимость личности их ребенка. Воспитатель должен учитывать, что подавляющее большинство родителей требует информацию относительно развития ребенка и советов в воспитательном воздействии. Воспитатель должен сконцентрировать внимание на общении с родителями, на положительных аспектах жизни их ребенка, его успехах, талантах, наклонностях. Желательно избегать негативных оценок и попыток повлиять на ребенка через наказание родителей. Воспитатель, который влияет на ребенка опосредствовано (через родителей, психолога, заведующего), теряет авторитет и у ребенка, и у его родителей. Посторонняя помощь воспитателю требуется в сложном случае, когда его компетентность не позволяет справиться с данной ситуацией.

Рекомендации родителям старших дошкольников

1. Откажитесь от сравнений вашего ребенка с окружающими детьми.

Сравнение родителей является одним из травмирующих факторов влияния на ребенка. Родители, не понимая вреда воздействия сравнения, мотивируют свои поступки побуждением ребенка к действию и изменениям в положительную сторону. Ребенок, постоянно находящийся в «климате сравнения» себя со сверстниками, является тревожным, агрессивным и неуверенным в себе, ведь чувствует себя хуже объекта сравнения. Поэтому стратегия сравнения для мотивирования ребенка является непродуктивной и приводит к обратному эффекту.

2. Избегать негативных утверждений относительно действий и перспектив ребенка.

Такие утверждения, как «У тебя ничего не получится», «Ты неудачник», «Я лучше сделаю все за тебя» и подобные, обуславливают возникновение у ребенка ощущение бесперспективности, безразличия, неполноценности. Воспитываясь в эмоциональном климате недоверия, неуверенности, агрессивности, ребенок замыкается в собственном внутреннем мире, становится неуверенным в себе и робким. Отрицательное прогнозирование родителями будущего ребенка приводит к появлению у него страха самореализации, неуверенности в собственных поступках и т.п. Поэтому очень важно избегать негативных высказываний относительно личности ребенка, его стремлений и помощи в деятельности. Использование, во время взаимодействия с ребенком, таких высказываний, как «Ты все сможешь», «Я всегда буду тебя поддерживать», «Мы сделаем все вместе» и др., способствуют развитию уверенности в себе ребенка, активности и смелости.

3. Не напоминать ребенку об ошибках.

Напоминание ребенку об ошибках для их предупреждения может привести в будущем к возникновению чувства недовольства собой, боязни ошибиться и проиграть в конкурентной борьбе. Такие дети постоянно стремятся к похвале и награде за их деятельность, они, во что бы то ни стало, требуют внимания к собственной личности. Такое внимание со временем может проявляться в непродуктивных формах взаимодействия, агрессивности или отчужденности, закрытости или гиперактивности. Итак, напоминание ребенку об ошибках является непродуктивной формой воспитания и путем к неуверенности в себе.

4. Чрезмерная тревожность родителей относительно успехов ребенка.

Чрезмерная тревожность родителей, которая проявляется в гиперопеке, авторитарном или слишком либеральном воспитании, вредит личности ребенка. Тревожные родители собственным поведением способны заложить базальный страх неудачи, сомнения, страха в жизневосприятие ребенка. Такие дети застенчивы, отчуждены, пассивны, имеют большое количество страхов и являются болезненными. Проявляя тревожность, запугивая ребенка неудачами (для безопасности ребенка), родители должны помнить, что будущее их ребенка под угрозой. Каждый жизненный шаг такого ребенка будет полон неудач и страхов постоянных ошибок.

5. Избегайте ярлыков.

Существует ряд ярлыков: «Он дурак», «Она глупа», «Неудачник», «Хорошенькая», «Лучшая» и др. Такие ярлыки загоняют ребенка в жесткие ограничения, сужая круг его интересов. Ярлык может разрушить жизнь ребенка, сделать его неуверенным в себе, тревожной и агрессивной личностью. Так называемые «положительные» ярлыки: «Хорошенькая», «Талантливый» – заставляют ребенка соответствовать установленным правилам, а несовпадение и невыполнение «требований» травмируют его.

6. Выполняйте тяжелую нелюбимую работу вместе с ребенком.

Выполнение неинтересной для ребенка работы вместе с вами будет способствовать выработке у него таких привычек, как: доводить начатое до конца; делать усилие над собой, даже если работа не интересна; работать в паре и чувствовать конкуренцию; чувствовать победу в рутинной скучной работе; чувствовать себя взрослым и ответственным за результаты деятельности. Выполнение такой работы позволит сформировать у ребенка чувство равенства, стремление быть лучшим, победителем, что является характеристикой уверенного в себе человека. Не жалейте ребенка, когда у него что-то не получается, а помогайте как партнер, подталкивайте его и показывайте, что вы тоже можете ошибаться.

7. Давайте ребенку несложные поручения.

Доверие к ребёнку со стороны родителей позволяет давать ему выполнять определенный вид деятельности, связанный с самообслуживанием или полезным трудом (убрать игрушки, покормить животное, помыть посуду и т.д.) без ущерба для его самооценки. Такой вид деятельности, как первые самостоятельные обязанности ребёнка, является наиболее простым и полезным для него, ведь это шаг ко взрослой жизни. Выполняя поручение родителей, ребенок чувствует себя нужным и способным на полезные дела. Такая помощь позволяет развивать у ребенка самостоятельность, ответственность, уверенность в собственных возможностях, чувство взрослости. Выполнив поручение, ребенок присоединяется к взрослому, становится на его уровень и взрослеет относительно своего возраста.

8. Позволяйте ребенку самостоятельно решать собственные проблемы.

Важным этапом становления уверенного в себе ребенка является его самостоятельность. Самостоятельность на этапе старшего дошкольного возраста может проявляться в собственном мнении, истериках, капризах, требовательности, что позволяет ребенку получить внимание относительно собственной персоны. Такие процессы свидетельствуют о начале становления личности ребенка, его стремления самовыразиться и быть самостоятельным. Самостоятельность в этом возрасте формирует такие черты характера, как ответственность, настойчивость, смелость, общительность, выдержка, инициативность, а с этим – и уверенность в себе. Итак, позволяя ребенку самостоятельно решать собственные проблемы, вы формируете уверенную в себе личность, которая в будущем будет независимой и социально-перспективной.

9. Предоставляйте ребенку больше возможностей для игры.

Ведущим видом деятельности дошкольного детства является игра, лишать которой ребенка взрослый не имеет права. В игре формируются все стороны личности ребенка, изменение психической активности, которая способствует переходу ребенка на другую стадию развития. Поэтому игра имеет широкий спектр воспитательных возможностей и способствует налаживанию взаимоотношений между родителями и детьми. В игре ребенок реализует свои желания, снимает тревожность и развивает уверенность в себе. Предоставление ребенку возможности развиваться через творческие игры способствует развитию его как личности, обретению полезных социальных навыков.

Все вышеперечисленное свидетельствует, что существует необходимость проявления уважения к личности ребёнка окружающих в контексте формирования уверенности в себе у старших дошкольников. Важность принятия малыша таким, какой он есть, может стать необходимой ступенью для формирования уверенной личности в будущем.

Перспективами дальнейших научных поисков является анализ эффективности различных видов групповой деятельности в контексте формирования уверенности в себе старших дошкольников.

Список использованных источников

1. Бех І. Моральна педагогіка: правила майстерності / І. Бех // Дошкільне виховання. – 2010. – № 3. – С. 2–8.
2. Долинна О. Про організовану і самостійну діяльність дітей в дошкільному навчальному закладі / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С. 7–12.
3. Індивідуалізація виховання дошкільника: навчальний посібник для педагогів, психологів, вихователів дит. дошкільних закладів, студ. сер. і вищ. пед. закладів, батьків / авт.: С.О. Ладивір та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 152 с.
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова – М.: Академия, 2000. – 416 с.
5. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія / І.П. Рогальська – К.: Міленіум, 2008. – 400 с.

References

1. Bekh, I. (2010). *Moral'na pedahohika: pravyla majsternosti* [Moral education: the rules of Excellence]. *Doshkil'ne vykhovannia* [Pre-school education]. No 3. pp. 2-8. (In Ukrainian).
2. Dolyinna, O. Nyzkovs'ka, O. (2010). *Pro orhanizovanu i samostijnu dial'nist' ditej v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi* [On organized and independent activities of children in pre-schools]. *Doshkil'ne vykhovannia* [Pre-school education]. No 10. pp. 7-12. (In Ukrainian).
3. Ladyvir, S.O. (et al.) (2007). *Indyvidualizatsiia vykhovannia doshkil'nyka: navchal'nyj posibnyk dlia pedahohiv, psykholohiv, vykhovateliv dyt. doshkil'nykh zakladiv, stud. ser. i vysch. ped. zakladiv, bat'kiv* [Individualisation of a preschool child upbringing: a manual for teachers, psychologists, educators, teaching students, parents]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 152 p. (In Ukrainian).
4. Kozlova, S.A., Kulykova, T.A. (2000). *Doshkol'naia pedahohyka: ucheb. posobyie* [Preschool Pedagogy]. Moscow, Academia Publ., 416 p. (In Russian).
5. Rohal's'ka, I.P. (2008). *Sotsializatsiia osobystosti u doshkil'nomu dytynstvi: sutnist', spetsyfyka, suprovid: monohrafiia* [Socialization in early childhood: the nature, specificity and maintenance]. Kyiv, Milenium Publ., 400 p. (In Ukrainian).

У статті наведено методичні рекомендації для вихователів дошкільних навчальних закладів і батьків з формування впевненості в собі дітей старшого дошкільного віку. Рекомендації спрямовані на полегшення процесу впровадження програм, які передбачають розвиток особистості дитини. Наведені рекомендації також дозволяють батькам старших дошкільників створити сприятливу атмосферу для розвитку в них впевненості в собі.

Ключові слова: рекомендації, ДНЗ, старший дошкільник, компетентність, спонтанність, впевненість у собі.

This article presents the guidelines for teachers of preschool educational institutions and parents in what concerns for the formation of self-confidence in senior pre-school children. The recommendations are aimed at facilitating the implementation of programs that involve the development of the child. The recommendations also allow preschoolers' parents to create a beneficial environment for developing their children's self-confidence.

Key words: guidelines, preschool educational institution, a senior preschooler, competence, spontaneity, self-confidence.

Одержано 28.01.2016.

УДК 373.033 (4-01)

Я.А. СЛАВСЬКА,

*кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровської консерваторії імені М. Глінки*

ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ ст.

Проаналізовано досвід еколого-естетичного виховання учнівської молоді України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століть. Здійснено педагогічний аналіз тенденцій шкільної еколого-естетичної освіти, визначено основні етапи її розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичного виховання молоді. Виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичного виховання молоді; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичного виховання за функціональними ознаками відповідно до періодизації природоохоронного руху. Висвітлено педагогічні умови, форми і методи еколого-естетичного виховання учнівської молоді.

Ключові слова: еколого-естетичне виховання, екологічна освіта, учнівська молодь, педагогічні умови, педагогічні методи.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Провідна думка вчених акцентується на тому, що вирішення екологічних проблем має підтвердити інтелектуальну зрілість людини, її готовність до високого рівня самовиявлення задля збереження життя і задоволення культурно-естетичних потреб. Формування екологічної культури у широких верств населення є загально визнаною домінантою в сучасному екологічному русі різних країн, у тому числі України. У зв'язку з цим особливого значення набувають духовно-моральні імперативи, покликані здійснювати облагороджувачий вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за прийняті рішення щодо довкілля. Центральне місце при цьому відводиться школі як загальноосвітньому закладу, в якому отримує підготовку до життя переважна більшість молоді шкільного віку. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого педагогічного впливу на молоде покоління в дусі сучасної еколого-естетичної парадигми.

В обраному для дослідження геостратегічному просторі Україна має значний досвід і усталені традиції вирішення педагогічних проблем довкілля, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами. Певні досягнення з тієї чи іншої еколого-педагогічної проблематики окремо взятої країни, якщо вони отримують визнання у фахівців, набувають поширення, перетворюючись на тенденцію.

Ідентичність екологічних проблем та підходів до їх розв'язання, реальні заходи щодо створення єдиного освітнього простору, в якому екологічна освіта посідає чільне місце, створюють сприятливі умови для інтеграційних процесів у цій галузі педагогічної теорії і практики, ініціюють появу загальних тенденцій її розвитку. Оскільки Україна обрала шлях до входження у європейський і світовий економічний і культурний простір, в якому освіта набуває все більшого значення, то узагальнення досвіду з еколого-естетичного виховання стає доцільним.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Історіографія наукових досліджень свідчить, що питання використання еколого-

естетичного виховання у формуванні в молодого покоління гуманістичних ідеалів і цінностей має давню традицію і знаходило відображення у філософських та педагогічних концепціях багатьох мислителів різних історичних епох і народів, у тому числі української психолого-педагогічної школи (Л.С. Виготський).

Погляди українських науковців мали значний вплив на формування еколого-естетичного виховання як нового напрямку педагогічної теорії і практики. Досліджено, зокрема, формування естетичних почуттів та екологічної культури у школярів засобами мистецтва [1; 3], естетичного ставлення до природи [5, с. 8], розвиток геоecологічної освіти [4, с. 7], екологічне та естетичне виховання у вищих навчальних закладах [6; 7], формування естетико-екологічної культури майбутнього вчителя [2, с. 6].

Незважаючи на вже виконані дослідження з проблем шкільної екологічної освіти в Україні, всі вони зосереджені переважно на вивченні та аналізі досвіду, що не виходив за межі педагогічного країнознавства. Виняток становить дослідження В.В. Червонецького [12, с. 10], в якому розглядаються тенденції розвитку екологічної освіти в школах провідних країн Європи. Разом з тим виконане дослідження присвячене лише загальним тенденціям розвитку шкільної екологічної освіти, виховання молоді. У ньому здебільшого проведено узагальнення педагогічного досвіду й виявлення загальних еволюційних процесів, що відбуваються в екологічній освіті молодого покоління у школах країн євроатлантичного регіону, якому Україна відводить пріоритетну роль у міжнародному співробітництві. Автор зазначає, що виникло протиріччя між потребою у наявності науково виважених даних щодо інтеграційних процесів, які відбуваються в шкільній екологічній освіті, їх відображення у вітчизняній педагогічній науці й практиці з проблем сучасної екології та естетики.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати стан і визначити загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання молоді України та узагальнити практичний досвід підготовки молодого покоління до розв'язання екологічних проблем, який слугуватиме вдосконаленню даної галузі педагогічної теорії і практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що еколого-естетичне виховання молоді України, починаючи з 70-х років ХХ століття й до сьогодення, становить одну із найбільш пріоритетних гуманітарних галузей як на глобальному, так і на макрорегіональному рівнях, оскільки з ним пов'язується докорінна переорієнтація свідомості людини щодо взаємовідносин із природою (з егоцентристських на природоцентристські), формування еколого-естетичної культури. Особлива увага приділяється ґрунтовному еколого-естетичному вихованню молодого покоління як майбутнього людства, здатного гармонізувати взаємовідносини з навколишнім середовищем. У зв'язку з цим посилюється роль школи і позашкільних закладів освіти в еколого-естетичному вихованні молоді. Це, в свою чергу, ініціює створення системи еколого-естетичного виховання, яка б забезпечувала його повномірне здійснення. Зважаючи на той факт, що саме на теренах України відбуваються масштабні інтеграційні процеси, в тому числі й на освітянській ниві, в яких важливу конгрегаційну роль відіграє еколого-естетичне виховання, ми зосередили увагу на вивченні стану та визначенні загальних тенденцій, що мають місце в теорії і практиці цього напрямку шкільного виховання.

На підставі аналізу міжнародних і національних документів і матеріалів, монографічних видань і публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів, присвячених проблемам шкільного еколого-естетичного виховання; творчого спілкування з науковцями і освітянами, була розроблена концепція нашого дослідження. Її положення ґрунтуються на висновках і рекомендаціях міжнародних конгресів і форумів, регіональних і національних конференцій з екологічної освіти, провідних ідей і концептах соціальної і педагогічної екології, філософії освіти, філософії виховання, порівняльної педагогіки, загальної теорії педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, загальної психології, сучасних національних систем загальної та екологічної освіти, вчення про біосферу і ноосферу, новітніх досліджень у галузі інвайроменталістики, комплексної екології, природознавства, філософії життя, філософії існування, філософії цілісності.

Комплексний, багатофункціональний характер досліджуваної проблеми дозволяє реалізувати провідну ідею за умови системного підходу до визначеної концепції дослідження.

Концептуально дослідження включає такі поняття, які сприяють реалізації провідної ідеї:

1. Методологічні обґрунтування шкільного еколого-естетичного виховання молоді України базуються на ідеях комплексної екології та вчення про біосферу і ноосферу, які, за визначенням фахівців (вітчизняних і зарубіжних), найбільше відповідають сучасним уявленням про природу і людину, їх взаємовідносини, причини виникнення екологічної кризи, умови і засоби її подолання, перспективи людства на осяжне і віддалене майбутнє. Ідентичність методів наукового пізнання й осмислення актуальних проблем доквілля забезпечує тотожність їх відображення в теорії і практиці еколого-естетичного виховання.

2. У визначенні теоретичних основ еколого-естетичного виховання важливу роль відіграють рішення й рекомендації міжнародних форумів, конгресів і семінарів, що проходять під егідою ЮНЕСКО та інших спеціалізованих структур ООН, а також прийняті на них стратегії і плани розвитку цієї галузі педагогічної науки і шкільної практики. Врахування напрацьованого спільними зусиллями понятійного апарату, визначення мети, керівних ідей і положень, підходів до організації та відображення змісту еколого-естетичного виховання молоді України в навчальному процесі школи сприяє узгодженості позицій щодо напрямів розвитку цієї галузі педагогічної теорії та шкільної практики, ініціюють появу загальних тенденцій в ній.

3. Виділення цих тенденцій дає можливість зосередити увагу на певному відтинку історичного часу розвитку шкільного еколого-естетичного виховання молоді України (друга половина ХХ століття), а також розглянути і проаналізувати його з точки зору усталеності та продукування нових ідей (початок ХХІ століття).

4. Узагальнення досвіду еколого-естетичного виховання молоді України та врахування виявлених загальних тенденцій має сприяти подальшому розвитку і вдосконаленню цього напрямку освітньої діяльності.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють переважно другу половину ХХ століття, період активного зростання педагогічного руху на захист природного довкілля, спрямованого на гармонізацію та естетизацію відносин між людиною і природою. Сьогодні завдяки зусиллям педагогічної громадськості багатьох країн рух оформився в нову галузь педагогічної теорії і практики – еколого-естетичне виховання, яке здійснює значний вплив на формування свідомості та культури молоді. При цьому особлива увага звертається на підростаюче покоління, яке має бути підготовлене до розв'язання екологічних проблем, створення екологічно безпечних умов життя. Шкільні заклади освіти визнаються основними центрами масової еколого-естетичної підготовки молоді. Це засвідчують міжнародні конференції з екологічної освіти, що періодично проводяться, починаючи з 70-х рр. ХХ століття до сьогодні.

Загальна методологія дослідження базується на провідних принципах діалектики та детермінізму (перший відображає взаємообумовлений і суперечливий розвиток взаємовідносин людини з природою, пошук шляхів до гармонізації цих відносин, другий розкриває об'єктивну причинну зумовленість виникнення глобальної екологічної кризи та запровадження ефективних засобів її подолання, до яких належить еколого-естетичне виховання); теорії наукового пізнання, філософських положеннях про взаємозв'язок між процесами навчання та виховання, системному підході до цілісних педагогічних процесів і явищ, аксіологічних положеннях про універсальну цінність природи та її вплив на розвиток емоційно-почуттєвої й інтелектуальної сфер психіки особистості, формування еколого-естетичної культури, конкретно-науковому принципі історизму, що дає змогу дослідити становлення і розвиток еколого-естетичної освіти.

Методологічне значення мають принципи і методи системного підходу до пізнання, які передбачають взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності в комплексі соціальних систем (економіки, політики, культури, цивілізації тощо); концепціях гуманізації взаємовідносин у системі «людина-суспільство-природа», в числі яких вчення про біосферу і ноосферу посідає центральне місце. У ньому переконливо обґрунтовується природна закономірність переходу біофізичного середовища в ноосферний стан – царство розумної організації відносин людини з природою, де інтелектуальна й практична діяльність людини визначається духовно-моральними імперативами, що забезпечує їх гар-

монійну єдність, сприяє розвитку високих гуманістичних якостей, почуття стурбованості й відповідальності за наслідки природокористування.

Висновки. Теоретичне значення обраної теми дослідження полягає у тому, що вперше виявлено умови, котрі ініціювали появу і розвиток еколого-естетичного виховання на терені України в другій половині XX – на початку XXI століть; здійснено історико-педагогічний аналіз тенденцій шкільного еколого-естетичного виховання, визначено основні етапи його розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичного виховання; виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичного виховання молоді України; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичного виховання за функціональними ознаками відповідно до періодизації природо-захисного руху; узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компоненту в змісті виховної роботи школи; показано шляхи удосконалення та підвищення якості еколого-естетичної підготовки учнівської молоді.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні й аналізі філософських і методологічних засад еколого-естетичного виховання; ролі України в активізації міжнародного співробітництва та розвитку еколого-естетичних ідей і поглядів у самостійну галузь педагогічної науки і практики, ґрунтовному висвітленні системи еколого-естетичного виховання молодого покоління, характеристиці її понятійного апарату, підходів до цілепокладання та конструювання змісту шкільного еколого-естетичного виховання, виявленні ефективних способів формування еколого-естетичної свідомості та виховання еколого-естетичної культури у школярів, прищеплення їм потреби самовдосконалення особистісних якостей щодо відносин з природою.

Список використаних джерел

1. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва / Н. Горобець // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 46–49.
2. Котенева И.С. Формирование эстетико-экологической культуры будущего учителя средствами искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Котенева Ирина Сергеевна. – Луганськ: СНУ, 1996. – 260 с.
3. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павленко Ірина Григорівна. – Луганськ: СНУ, 2002. – 280 с.
4. Плахотник О.В. Розвиток геоекологічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.В. Плахотник. – Київ: КНУ, 2008. – 460 с.
5. Тарасенко Г.С. Формирование у младших школьников эстетического отношения к природе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тарасенко Галина Сергеевна. – Вінниця: ВНУ, 2003. – 250 с.
6. Червонецький В.В. Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині XX – на початку XXI століть: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Червонецький Володимир В'ячеславович. – Луганськ: ЛНУ, 2007. – 489 с.
7. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період / Г.П. Шевченко, Х.М. Джабер. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – 208 с.

References

1. Gorobets', N. (1999). *Formuvann'ja estetich'nih pothuttiv u molodshih shkol'jariv zasobamy mystestva* [Forming of aesthetic feelings in junior schoolchildren by means of art]. *Rydna shkola* [Mother School], no. 11, pp. 46-49. (In Ukrainian).
2. Koteneva, I.S. (1996). *Formirovaniye estetiko-ekologicheskoy kul'tury budushego uchitel'ja sredstvamy iskusstva*. Dis. Cand. ped. nauk [Forming of aesthetic-ecological culture to future teacher by means of art. Cand. ped. sci. diss]. Lugansk, Slavyansk National University Press, 260 p. (In Russian).
3. Pavlenko, I.G. (2002). *Formuvann'ja ekologichnoyi kul'tury molodshih shkol'jariv zasobamy mystestva*. Dis. Cand. ped. nauk [The formation of junior pupils' ecological culture by means of art. Cand. ped. sci. diss]. Lugansk, Slavyansk National University Press, 280 p. (In Ukrainian).

4. Plahotnik, O.B. (2008). *Rozvytok geoekologitch'noji osvity v Ukrainy*. Dis. dokt. ped. nauk [The development of the geoecological education in Ukraine. Dr. ped. sci. diss.]. Kyiv, KNU Press, 460 p. (In Ukrainian).

5. Tarasenko, G.S. (2003). *Formirovaniye u mladshyih shkol'nykov estetytcheskogo otnosheniya k pryrod'e*. Dis. Ms. ped. nauk [Forming of aesthetic attitude toward nature for junior schoolboys. Cand. ped. sci. diss.]. Vinnytsa, Vinnytsa National University Press, 250 p. (In Russian).

6. Chervonetsky, V.V. (2007). *Zagal'ni tendenciji rozvitku shkil'noji ekologichnoji osviti v krajinah jevroatlantichnogo regionu u drugij polovini XX-na pochatku XXI stolit'*. Dis. dokt. ped. nauk [General progress of school ecological education trends in the countries of Euro Atlantic region in the second half of 20th – beginning of 21st ages. Dr. ped. sci. diss.]. Lugansk, LNU Press, 489 p.

7. Shevchenko, G.P., Dchaber, H.M. (2004). *Estetichne vihovann'ja u vischih navchal'nich zakladah Ukraini v suchasnij period* [Aesthetic education in the institutes of higher education in Ukraine in a current period]. Lugansk: SNU named after V.Dal' Publ., 208 p.

Проанализирован опыт эколого-эстетического воспитания молодежи Украины во второй половине XX – в начале XXI веков. Осуществлен педагогический анализ тенденций школьного экологического образования, определены основные этапы его развития; осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического воспитания молодежи. Выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического воспитания молодежи; определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического воспитания по функциональным признакам соответственно периодизации природоохранного движения.

Ключевые слова: эколого-эстетическое воспитание, экологическое образование, учащаяся молодежь, педагогические условия, педагогические методы.

The conditions that initiated occurrence and development of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine in the second half of the 20th – beginning of the 21st century were determined. The historical-educational analysis of tendencies in school ecological-aesthetic education and major stages of its development was made. The scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine was provided. On the basis of systemic analysis, common tendencies in determination of theoretical-methodological basis of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine were revealed. Major approaches towards differentiation of ecological-aesthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature-protecting movement in Ukraine were determined.

Key words: ecological-aesthetic upbringing, ecological education, students, pedagogical conditions, pedagogical methods.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378.1:371.134

А.О. ТЕПЛИЦЬКА,
*викладач Вищого навчального закладу
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»
(м. Дніпропетровськ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯ ЯК ЦІЛЬОВИЙ ОРІЄНТИР В ІННОВАЦІЙНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Обґрунтовано актуальність проблеми розвитку та формування математичної культури учнів загальноосвітньої школи у вимірах інноваційної педагогічної діяльності вчителів математики. Розкрито особливості розуміння математичної культури школяра, характеристики її прояву та напрямів формування в процесі навчання математики.

Ключові слова: математична культура, інноваційна діяльність, школяр, загальноосвітня школа.

Постановка проблеми. Ухвалення системою освіти України нової освітньої парадигми, яка передбачає гуманізацію (суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та учнем), гуманітаризацію (посилення ролі гуманітарної культури на всіх щаблях освіти) та демократизацію навчального процесу (введення принципу неперервності навчання; надання тим, хто навчається, освітньої траєкторії, педагогу – змісту дисципліни та методики навчання відповідно до наукових вимог і його професійних переконань), вимагає відповідної перебудови діяльності навчальних закладів освіти всіх рівнів, у тому числі і вищої професійної освіти з підготовки майбутніх учителів математики.

Праці таких мислителів, як аль-Хорезмі, аль-Фарабі, Ібн-Сіна, Беруні, Омар Хайям, Ян Амос Коменський, Песталоцці та ін., розкривають нам погляди цих учених на форми, методи, прийоми, принципи навчання, вимоги до вчителя-наставника. Вчені-просвітителі Сходу та Заходу перші науково обґрунтували наочний, експериментальний, алгоритмічний та інші методи навчання, при цьому розвивали методи активізації пізнавальної діяльності, застосування знань на практиці, системності та послідовності, логіки, індукції та дедукції, експерименту, порівняння, спостереження, досвіду. Вченими широко використовувалися такі принципи, як: єдність загального, одиничного і особливого, причинно-наслідкові зв'язки, посиленість, викладання матеріалу від простого до складного, наочність та ін. А вчені-просвітителі Заходу пропонували такі прийоми, принципи, методи та форми навчання: ігрова діяльність у навчанні; принцип послідовності в навчанні; врахування вікових особливостей дітей; урахування індивідуальних здібностей дитини; принцип наочності; формування активності дитини; практична спрямованість освіти; знання вікових та індивідуальних особливостей дітей; розвиток спостережливості дітей, доступність у навчанні; поєднання навчання з працею; метод індуктивного та дедуктивного навчання; застосування активних методів навчання; самостійність мислення та ін. [9].

Підкреслюючи велике значення раніше проведених досліджень з підготовки вчителів математики у педагогічному вищому навчальному закладі, відзначимо, що вони були актуальні для відповідного періоду розвитку суспільства та держави. Однак виникнення нових типів навчальних закладів, інтенсифікація навчання відповідно до державних освітніх стандартів, нових навчальних планів і програм, перспективи соціально-економічного розвитку

Україні зумовили особливості та тенденції розвитку педагогічного ВНЗ, професійного коледжу, академічного ліцею та школи.

Дослідженнями вчених встановлено, що, незважаючи на необхідність і неминучість нововведень у системі освіти, прогресивність багатьох з них, існують й альтернативні оцінки змін, протиріччя нововведенням, упровадження в практику освіти важливого та корисного не так, як потрібно.

Поняття «інновація» означає нововведення, новизна, зміна; інновація як засіб і процес передбачає введення чого-небудь нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності вчителя й учня. Основними критеріями ефективності нововведень є такі: новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого застосування інновацій у масовому досвіді [9].

За твердженням М. Бургіна, до інноваційних процесів «можна віднести пов'язані з передовим педагогічним досвідом, численні організаційні перетворення у сфері народної освіти, досягнення наукової думки й їх упровадження в практику» [2, с. 36].

Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності передбачає включення вчителів у процес створення, засвоєння та використання педагогічних нововведень у практиці навчання та виховання, створення в школі певного інноваційного середовища.

В. Сластьонін, Л. Подимова, досліджуючи питання інноваційної педагогічної діяльності, стверджують, що інноваційна діяльність учителя складається зі структурних і функціональних компонентів. Якщо у структурні компоненти входять мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний компоненти, то критеріями інноваційної діяльності вчителя є: творча сприйнятливість до педагогічних інновацій, творча активність, методологічна і технологічна готовність до введення нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування [9].

Тому важливим напрямом оновлення школи, при якому знаходять місце перевірені часом традиції, є підхід до освіти як до підсистемі культури, орієнтованої на саморозвиток особистості в процесі навчання. Метою педагогічного процесу стає освіченість учня, яка формує у нього індивідуальне сприйняття світу, здатність не тільки адаптуватися, а й самому активно впливати на навколишній світ [1] (А. Асмолов). Відзначимо, що залучення школярів до математичної культури є завданням не лише навчання математики. Оволодіння елементами математичної культури – важливий результат освіти в цілому. Це пов'язано з тим, що особистісні якості, знання, вміння, досвід, набуті учнем в процесі оволодіння математичною культурою (саме культурою, а не розрізненими знаннями та вміннями), впливають на його життя, успішне навчання та подальшу долю.

Ступінь розробленості проблеми. Проблеми формування математичної культури школяра викликають певну зацікавленість у сучасних дослідників. Так, наприклад, уперше проблемою формування математичної культури школярів цікавилися Н. Віленкін і І. Яглом ще в 1957 році. Комплекс питань, які пов'язані з математичною культурою особистості останні роки все більш привертають до себе увагу філософів (В. Асмус, А. Родін), культурологів (І. Доніна, В. Жидков, А. Кармін), математиків-методистів (В. Арнольд, Г. Дорофєєв, З. Слєпкань, І. Шаригін), педагогів (В. Іржавцева, В. Осінський, В. Паламарчук, С. Розанова).

Це підтверджує актуальність проблеми формування математичної культури школяра та дає можливість сформулювати **мету нашої статті**: розкрити особливості розуміння математичної культури учня загальноосвітньої школи, характеристики її прояву та напрями формування в процесі навчання математики.

Виклад основного матеріалу. Математика відрізняється від інших наук загальністю (крім філософії); абстрактністю об'єктів; тим, що сама є мовою (для опису конкретних ситуацій, що виникають в інших науках і в практичній діяльності людей); володіє методами, в тому числі математичного моделювання, широко вживаними для розвитку багатьох наук і розв'язання практичних питань; доведеністю.

Математика, як відомо, «розум у порядок приводить». Крім того, вона необхідна для успішного економічного розвитку країни, підвищення її обороноздатності, законотворчості, технічної безпеки, що в цілому сприяє тому, що держава дає можливість особистості розвиватися. Наявність якісної математичної освіти у всіх дає кожному більш широке поле про-

фесійного вибору не тільки відразу після шкільної лави, але й пізніше, при необхідності зміни сфери діяльності.

Особливості розуміння сучасної культури. У сучасний період за характером впливу на особистість у суспільстві виділяють два принципово відмінних види культури. Один з них – масовий, «мозаїчний» (термін російського політолога та філософа С. Кара-Мурзи), або культура «корисності» (термін російського психолога А. Асмолова). На думку С. Кара-Мурзи, в західному суспільстві масова культура потрібна для відтворення людини, якою можна маніпулювати [4]. Другий вид культури – справжня культура. А. Асмолов іменує її «культурою гідності» [1], С. Кара-Мурза називає «університетською» та вважає, що вона покликана формувати вільну людину, що входить до еліти суспільства [4].

Оскільки школа – один з найбільш стійких, консервативних громадських інститутів, «генетична матриця» культури, відповідно до якої відтворюються наступні покоління (С. Кара-Мурза), то від типу школи, виробленої культурою, залежить відтворення цивілізації.

У буржуазному суспільстві для відтворення людини університетської культури існує елітна школа, а для відтворення людини мозаїчної культури – масова школа. Україна зараз намагається перейти від культури «корисності» до культури «гідності». Для культури «корисності» характерні ціннісні спрямування на рівновагу, адаптацію, споживання; освітня парадигма, спрямована на формування знань, умінь і навичок (поза їх застосуванням), адаптацію до типових ситуацій, вузьку спеціалізацію, конформізм. Культуру «гідності» характеризують настанови на розвиток, пошук, індивідуальність; варіативність, смислову освітню парадигму, спрямовану на формування цілісної картини світу, вирішення проблем у невідомих ситуаціях, розвиток особистості [1].

Особливості математичної культури школяра. У літературі розрізняють математичну культуру суспільства та людини. Перша включає 1) досягнення математики як науки, 2) ту її частину, яка значуща та постійно використовується людьми при будь-якому виді їх діяльності. Математична культура людини включає присвоєні нею об'єкти загальної математичної культури.

Не зупиняючись детально на аналізі різних підходів до поняття «математична культура школярів» (В. Болтянський, М. Бунєєв, Д. Ікрамов, Т. Міракова, Х. Шихалієв та ін.) відзначимо, що В. Снегурова [10] виділяє в ній дві сторони: фактичну та діяльну з внутрішньо-предметною та загальнокультурною компонентами. Внутрішньопредметними названі знання та вміння, необхідні для успішного вивчення математики в школі, а загальнокультурні – загальні знання та вміння, значущі для культури та для осмисленого оволодіння шкільним курсом математики.

Спираючись на дослідження В. Снегурової, враховуючи діяльній характер культури та її спрямованість на особистість учня, з урахуванням вікових особливостей, ми визначаємо математичну культуру школяра як діяльність, результат якої включає не тільки змістовий блок (осмислені знання та вміння учня), а й особистісний (розвиток учня), що розглядаються відповідно до необхідної суспільству духовної культури. Тобто ми виділяємо в математичній культурі школяра змістову, діяльну, особистісну, культурологічну компоненти.

Під *математичною культурою школярів* ми розуміємо таку їх навчальну діяльність, яка спрямована на свідоме оволодіння математичними знаннями та вміннями, в тому числі загальнокультурного характеру; яка розвиває особистість (навчально-пізнавальну мотивацію, образне і логічне мислення, досвід творчої, в тому числі дослідницької діяльності); і організована з урахуванням необхідної суспільству культури.

З різних підходів до культури найбільш важливими для математичної культури ми вважаємо герменевтичний, семіотичний й аксіологічний.

Аксіологічний (ціннісний) підхід проявляється у висловленні Ріккерта: «У всіх явищах культури ми завжди знайдемо втілення будь-якої визнаної людиною цінності, заради якої ці явища або створені, або ... виплекані людиною» [7, с. 70]. Від усвідомлення учнем цінності власних знань й умінь залежить, як він їх опановує, та чи стануть вони його надбанням.

Герменевтичний підхід (від грец. *hermeneutikos* – роз'яснюють, тлумачать) націлює на розуміння досліджуваних текстів (А. Брудний, Л. Веккер, В. Зінченко та ін.). Розуміння виступає невід'ємною умовою формування у школяра цілісного уявлення про математику, особистісно-ціннісного ставлення до знань, їх дієвості.

Семіотичний підхід включає в культуру мову та тексти нею (Ю. Лотман), їх вироблення та зберігання. У семіотиці розрізняють два типи культур: «культуру текстів» і «культуру граматик» (Ю. Лотман) залежно від того, що первинне – тексти чи правила їх створення [6]. «Культура текстів» – сума прецедентів, уживань. У ній правильно те, що існує. Основний принцип – звичай. «Культура граматик» – сукупність норм і правил. У ній існує те, що правильно. Основний принцип – закон. Рідна мова належить до «культури текстів», математична – до «культури граматик».

Математична культура, з точки зору семіотики, – це «культура граматик». Для того щоб стати надбанням учня, інформація повинна бути ним осмислена, зрозуміла (герменевтичний підхід). Для цього важливо, щоб учень розумів її цінність і значущість (аксіологічний підхід), засвоїв і правильно використовував мову математики, її знакові системи (семіотичний підхід). Основними знаковими системами шкільної математичної мови є: природна мова (разом з науковими термінами), графічна мова (графічні схеми, креслення), символічна мова (логіко-математичні символи). Виходячи з того, що математична мова та математичні тексти гранично формалізовані, оволодіння математичною культурою неможливе без спеціальної цілеспрямованої роботи з розуміння школярами досліджуваного матеріалу.

Характеристики математичної культури школяра. Перевірити наявність математичної культури дуже складно. Назвемо деякі характеристики, без яких вона неможлива:

- наявність навчально-пізнавальної мотивації;
- розуміння навчального матеріалу та вміння застосовувати його в різних умовах;
- уміння бачити математичні питання цілісно, встановлювати зв'язки різного характеру та рівня, в тому числі й міжпредметні;
- уміння ставити та досліджувати проблеми, що пов'язані з застосуванням математики, узагальнювати, абстрагувати, планувати;
- уміння створювати та використовувати математичні моделі; застосовувати шкільну математичну мову, обґрунтовувати свої судження та дії;
- уміння бачити красу математики, її практичне застосування, проявляти інтерес до її історії, до етимології математичних понять;
- уміння легко виконувати базові математичні дії – обчислення, побудови, перетворення.

Інноваційні умови розвитку математичної культури школярів.

1. Постійна турбота про мотивацію математичної діяльності, про розуміння учнями власного просування в засвоєнні математичних знань й умінь, усвідомленні їх цінності, включення емоційної складової математичної освіти.

2. Забезпечення розуміння математичних знань за рахунок самостійного здобування, використання суб'єктного досвіду, переведення інформації з одного виду в інший, постійного творчого застосування.

3. Увага до засвоєння математичної мови, її алфавіту, синтаксису, а головне – семантики.

4. Цілеспрямоване використання моделювання, моделей різних видів, переведення інформації з одного виду в інший. Це сприяє розумінню досліджуваного й оволодінню основами математичного моделювання.

5. Відтворення в навчанні структури математичної діяльності: побудова моделі – робота з моделлю – інтерпретація результатів, отриманих на моделі.

6. Постійне включення учнів у творчу діяльність на математичному матеріалі, в тому числі в дослідну та проектну. Звичку до репродуктивної діяльності, яка гасить потребу в творчості, заважає усвідомленому засвоєнню матеріалу та знижує бажання вчитися, неможливо подолати в подальшому.

7. Використання диференціації у навчанні, причому не тільки рівневої, а й психологічної (з урахуванням особливостей сприйняття та перетворення інформації). Це забезпечує успішність засвоєння навчального матеріалу і є важливим мотивом діяльності.

8. Установлення змістових зв'язків між елементами знань, установлення зв'язків з життям (отримання та інтерпретація моделей), з досвідом учня, внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; звернення до історії математики, етимології математичних термінів.

9. Розумне використання інформаційних комп'ютерних технологій з традиційними методами навчання.

Висновки. Оволодіння основами математичної культури допомагає кожному учневі розвивати навчально-пізнавальну мотивацію, мислення, творчі здібності; успішно оволодівати дійовими математичними знаннями та вміннями, що сприяє застосуванню знань при вивченні інших предметів, в житті, продовженні освіти, можливості отримання або зміни професії, враховує вікові та індивідуальні особливості, напрями розвитку суспільства, його культури.

Підвищуючи математичну культуру школярів, загальноосвітня школа сприяє реалізації своїх завдань, в той же час закладає основи для підвищення рівня математичної культури суспільства, а отже, для більш успішного розв'язання поставлених перед ним завдань.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Образование России в эпоху коммуникаций: от культуры полезности – к культуре достоинства / А.Г. Асмолов // Сб. пленарных докладов Всероссийской науч.-пр. конференции Российская школа и Интернет. – СПб., 2001.
2. Бургин М.С. Инновация и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 36–40.
3. Ивашова О.А. Использование информационных технологий для становления математической культуры младших школьников / О.А. Ивашова // Вестник РГПУ. – 2008. – С. 160–164.
4. Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация / С.Г. Кара-Муза. – М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. – 1200 с.
5. Культурология. XX век: Антология / сост. С.Я. Левит. – М.: Юрист, 1995. – 703 с. – (Серия «Лики культуры»).
6. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000.
7. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: кн. для учителя / В.Н. Осинская. – К.: Рад. школа, 1989. – 192 с.
8. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: пособие для учителей / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
10. Снегурова В.И. Технология использования индивидуализированной системы задач как средство развития математической культуры учащихся. диссертация на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – СПб., 1998.

References

1. Asmolov, A.G. (2001). *Obrazovanie Rossii v epochu communicatsiy: ot kulturny poleznosti – k kul'turedostoinstva* [Russian Education in the era of communications from the utility culture – the culture of dignity]. Coll. Plenary reports All-Russian scientific-pr. Russian conference school and the Internet. St. Petersburg. (In Russian).
2. Burgin, M.S. (1989). *Innovatsiya i novizna v pedagogike* [Innovation and novelty in pedagogy]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy]. No 2, p. 36-40. (In Russian).
3. Ivashova, O.A. (2008). *Ispolzovanie informatsionnykh technologiy dlya stanovleniya matematicheskoy kul'tury mladshykh shkolnikov* [Use of information technology for the development of mathematical culture of younger schoolboys]. Herald of RGPU, p. 160-164 (In Russian).
4. Kara-Mursa, S.G. (2008). *Sovetskaya tsivilizatsiya* [Soviet civilization]. Moscow, Algoritm-Eksmo Publ., 1200 p. (In Russian).
5. Levit, S.Ya. (Compiler). (1995). *Culturologia. XX vek: Antologiya* [Twentieth Century: An Anthology]. Moscow, Yurist Publ., 703 p. (*Seria 'Liki kul'tury'*) ['Faces of Culture' series]. (In Russian).
6. Lotman, Yu.M. (2000). *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg, Iskusstvo-SPB Publ. (In Russian).

7. Osinskaya, V.N. (1989). *Formirovanie umstvennoy kultury uchashchikhsya v protsesse obucheniya matematike* [Formation of mental culture of pupils in learning mathematics]. Kyiv, Rad.shkola Publ., 192 p. (In Russian).

8. Palamarchuk, V.F. (1979). *Shkola uchit myslit* [School teaches to think]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 144 p. (In Russian).

9. Slastenin, V.A., Podymova, L.S. (1997). *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'* [Education: innovational activity]. Moscow, Magistr Publ., 224 p. (In Russian).

10. Snegurova, V.I. (1998). *Tekhnologia ispolzovaniya individualizirovannoy sistemy zadach kak sredstvo razvitiya matematicheskoy kultury uchashchikhsya* [The technology of using an individualized system of problems as means of development of mathematical culture of pupils.]. *Diss. kand. ped. nauk* [Thesis Cand. ped. Sciences]. St. Petersburg. (In Russian).

Обоснована актуальность проблемы развития и формирования математической культуры учащихся общеобразовательной школы в измерениях инновационной педагогической деятельности учителей математики. Раскрыты особенности понимания математической культуры школьника, характеристики ее проявления и направлений формирования в процессе обучения математике.

Ключевые слова: математическая культура, инновационная деятельность, школьник, общеобразовательная школа.

The topicality of the issue of developing and forming mathematical culture of general school students in measuring innovative pedagogical activities of mathematics teachers is grounded. The features of understanding schoolchildren's mathematical culture, descriptions of its manifestations and directions of forming are exposed in the process of teaching mathematics.

Key words: mathematical culture, innovative activities, schoolchildren, general school.

Одержано 12.01.2016.

УДК (005.336.2:17.023.36 – 022.218): (373.5.046 – 021.65) (045)

Д.В. ФУРТ,
*старший викладач кафедри іноземних мов
Донецького національного університету економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг)*

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті подана узагальнююча характеристика поняття «полікультурна компетентність», визначено його структуру для старшокласників, виділено групи передумов його ефективного розвитку та визначено роль іноземної мови у цьому процесі.

Ключові слова: «полікультурна компетентність», полікультурна компетентність старшокласника, структура, англійська мова.

Актуальність. Наразі відбуваються зміни у всіх сферах нашого життя, тому нашій державі потрібен компетентний випускник, який здатний зайняти своє місце у суспільстві, зможе самореалізуватися і буде постійно розвиватися та вдосконалюватися.

Очевидною стає проблема розвитку полікультурної компетентності особистості, здатної вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його зміст і цінності, втілюючи їх у гідних зразках цивілізованої поведінки в процесі взаємодії з представниками різних країн та народів.

Теоретичне осмислення проблеми розвитку полікультурної компетентності старшокласника відображено в працях Я. Коменського, К. Ушинського, П. Каптерева, В. Сухомлинського та ін.

Метою статті є характеристика поняття полікультурної компетентності та визначення її структурних компонентів при викладанні англійської мови старшокласникам.

Основний виклад інформації. Проаналізувавши погляди науковців на досліджувану проблему, ми мали змогу дати узагальнюючу характеристику поняттю «полікультурна компетентність» – це доброзичливе, відкрите і неупереджене ставлення особистості до будь-якої культури і її носіїв; знання і прийняття людиною культурного різноманіття світу й того факту, що кожна культура має власний контекст і логіку, жодна культура не є кращою за іншу, адже кожна має свою власну систему елементів, які взаємодіють між собою, будь-яка культура життєздатна доти, поки вона функціонує і розвивається.

Культуру розглядаємо як основу розвитку полікультурної компетентності учнів; вона розуміється як спосіб життя, звичаї, традиції та вірування, як культурно-історичний аспект, духовне і матеріальне багатство, що накопичується кожним окремим народом зокрема і усіма народами взагалі.

Основні ідеї полікультурної компетентності були відображені в моделі структури полікультурної компетентності старшокласників, яка була розроблена у дисертаційному дослідженні М. Абсатової. Серед них:

- компетенція перетворення інформації в знання;
- компетенція засвоєння нового стилю життя в системі «Я – монокультура – інтеркультура – полікультура»;
- компетенція пізнання мультикультурної діяльності в полікультурному середовищі;

- компетенція дії в швидкоплинному кроскультурному інформаційному полі;
- компетенція прийняття й поваги особливостей різноманітних культур;
- компетенція реалізації свого потенціалу (знань, умінь, навичок, досвіду, особистісних якостей) у засвоєнні національної культури [1].

У сучасному словнику іншомовних слів термін «структура» (з лат. – побудова, розміщення, відбудую, зводжу) означає: 1. Взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; будова. 2. Устрій, організація чого-небудь, форма [7].

У структурі полікультурної компетентності особистості Л. Данилова окреслила такі компоненти:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, який включає мотиви, мету, ціннісні установки, що передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби учня у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності;

2) когнітивний компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань;

3) діяльний компонент, який передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку;

4) емоційний компонент, який обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значущі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [3, С.10].

І. Васютенкова виділила такі структурні компоненти:

1) професійний компонент, до складу якого автор відносить культуру спілкування, методичну, інформаційну, рефлексивну культури;

2) культурологічний компонент включає знання й розуміння рідної, світової, іншомовної культур, культури міжкультурного спілкування;

3) особистісний компонент визначає сукупність якісних характеристик, що відображають моральну позицію, яка пронизує всі складові полікультурної компетентності [2, с. 19].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Щеглова виокремила такі компоненти структури полікультурної компетентності:

1) когнітивний – освоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів;

2) ціннісно-мотиваційний – формування ціннісно-орієнтовної і соціально-настановчої готовності особистості до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності до представників інших культурних груп;

3) діяльнісно-поведінковий – розвиток здатності до розв'язання професійних завдань при взаємодії із представниками різних культурних груп [8, с. 94].

Узагальнюючи погляди науковців на цю проблему, можна зробити висновок – в структурі полікультурної компетентності необхідно виокремити такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Мотиваційний компонент передбачає прояв старшокласниками інтересу до глобальної взаємозалежності, взаємозумовленості явищ у навколишньому світі і у відкритому світовому просторі; потребу в здобутті знань про національну та світову культури; відчуття власної своєрідності при зустрічі з представниками інших культур; прагнення пізнати особливості «своєї» культури в системі «Я – монокультура – інтеркультура – полікультура»; рефлексію мотивів, цілей, якостей і результатів у своїй полікультурній діяльності. Н. Леонтьєв зазначає, що успіх будь-якої діяльності залежить від мотивів, які спонукають до дії [5]. Його показником є наявність позитивної мотивації до засвоєння полікультурних знань і взаємодії з представниками різних культур; сформованість полікультурних якостей, необхідних для позитивної взаємодії з представниками різних культур, серед них: толерантність, безконфліктність, емпатія.

Когнітивний компонент відображає знання про полікультуру, розуміння особливостей власної культури; уявлення про взаємозв'язок «своєї» культури з культурами інших народів; знання і усвідомлення своїх коренів та основних елементів світової культури; формування поваги до інших культур, тобто системи полікультурних знань, що виступають орієн-

товною основою діяльності особистості у полікультурному суспільстві. Показником когнітивного критерію є повнота полікультурних знань.

Діяльнісний компонент передбачає формування умінь виявляти відкритість у відношенні до інших культурних джерел, контактів, цінностей, поглядів; розвиток здатності аналізувати свою та інші культури; розвиток вміння знаходити альтернативні шляхи вирішення, поліпшення та вдосконалення полікультурних відносин; формування вміння взаємодіяти з людьми у полікультурному середовищі і конструктивно вести діалог з представниками інших культур. Показниками діяльнісного критерію є сформованість полікультурних вмінь та навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки у багатокультурному суспільстві; наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Важливо відзначити, що полікультурна компетентність старшокласників – це інтегрована якість особистості, яка розвивається в процесі навчання у школі та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, досвіду, полікультурних якостей, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у полікультурному суспільстві, які реалізуються в здатності вирішувати різноманітні завдання в процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур, національностей, рас, віросповідань, соціальних груп.

Автор статті «Мультиплицидное (Мультиплицитное) бачення культури як тенденція розвитку освіти» розглядає дане явище з точки зору «діалогового підходу», який виступає як синтез філософії мультикультуралізму, педагогіки й культурології [4]. Сутність діалогового підходу в освіті виявляється у його репрезентації, як засобу залучення учнів до різноманітних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, яка передбачає тісну взаємодію з представниками різних країн та народів.

Відзначимо, що результатом розвитку полікультурної компетентності старшокласників має бути усвідомлення ними того факту, що мова, свідомість, культура та менталітет – ланки одного ланцюга, тому незнання національно-обумовленого контексту може призвести до міжкультурних непорозумінь.

Уміння використовувати мову як інструмент спілкування на міжнародному рівні, діалог культур в усній та письмовій формах; шанобливе, відповідальне ставлення до власної культури та культур інших народів; визнання права інших націй на існування та розвиток – це є параметри полікультурної компетентності.

Сьогодні англійська – це мова комп'ютера, інформаційних технологій, Інтернету й засіб спілкування представників різних націй, вона є пріоритетною у світовому досвіді ведення кореспонденції. Неможливо вивчити усі мови світу, але усі здатні вивчити одну міжнаціональну. Такою є англійська. Багатий словниковий запас, який містить півмільйона слів, що належать лише до термінології, обумовив стрімке зростання значення англійської мови у сфері науки: більшість наукових видань публікується саме англійською. Її використовують також у дипломатії, торгівлі, медицині, промисловості, бізнесі тощо.

У своєму дослідженні ми розглядаємо англійську мову як засіб розвитку полікультурної компетентності старшокласників.

Викладання англійської мови та культури формує у старшокласників вміння спілкуватися, співіснувати з людьми різних етнічних груп, допомагає здобути багатий досвід соціально-культурного спілкування, який є міцною базою залучення учнів до глобальних цінностей цивілізації.

Учень повинен володіти знаннями, що є цілісною картиною світу, навичками та вміннями здійснення полікультурної діяльності, сучасними ціннісними орієнтаціями, основами міжкультурного спілкування всередині країни та на міжнародному рівні.

Як зазначає В. Сафонова, розвиток полікультурної компетенції при навчанні англійської мови включає:

1. Розвиток культури сприйняття сучасного, багатомовного світу.
2. Комплексний білінгвістичний і полікультурний розвиток мовної особистості учнів.
3. Розвиток поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає старшокласникам орієнтуватися в досліджуваних типах культур і співвідносити з ними норми комунікації і форми спілкування.
4. Навчання технологіям захисту від культурної дискримінації та асиміляції.

5. Створення умов для культурної творчості.

Реалізація цих завдань допомагає старшокласникам у їх становленні як суб'єктів діалогу в міжкультурному спілкуванні. Під міжкультурним спілкуванням розуміється функціонально обумовлена комунікативна взаємодія людей, які виступають носіями різних культурних спільнот з огляду на усвідомлення ними або іншими людьми їх приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, національно-етнічних спільнот, а також соціальних субкультур [6, с. 17–24].

Ефективність процесу розвитку полікультурної компетентності засобами англійської мови зумовлена дотриманням таких принципів:

- принцип дидактичної культуровідповідності проявляється у відборі матеріалу для навчальних цілей; необхідності визначити зміст і значущість відібраного матеріалу; у визначенні доцільності використання матеріалу з урахуванням вікового й інтелектуального потенціалу учнів;

- принцип діалогу культур і цивілізацій проявляється в необхідності аналізу автентичних або частково автентичних матеріалів з точки зору можливості потенційного їх використання при моделюванні культурного простору за принципом ширшого кола (від етнічних субкультур до світової); в побудові дидактичної моделі на основі контрактивного й порівняльного вивчення культур і цивілізацій з точки зору історичного аналізу; використання культурознавчих матеріалів;

- принцип домінування проблемних культурознавчих завдань проявляється у використанні серії завдань, які поступово ускладнюються, серед них ті, що спрямовані на збір, інтерпретацію й узагальнення культурознавчої інформації; у виборі форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування.

Ці принципи були розроблені і описані В. Сафоновою [6, с. 17–24].

Основний акцент – на культурознавчому напрямку навчання, залученні школярів до культури країни, мова якої вивчається, тобто англійської, вмінні учня долучатися до діалогу культур.

Саме іноземна мова є інструментом у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, завдяки якому учні отримують інформацію про культурне життя інших народів і спілкуються в реальних умовах. Розуміння того, що іноземна мова – не просто шкільний предмет, а знання її – потреба в успішному спілкуванні з ровесниками з інших країн та важливий засіб розширення діапазону знань з усіх предметів, викликає в учнів подальше бажання продовжити процес навчання.

Висновки. Англійська мова є важливим і необхідним засобом розвитку полікультурної компетентності, в структурі якої є мотиваційний, когнітивний, та діяльнісний компоненти. За допомогою мови можливо пізнати особливості країни, адже мова – це природна середа існування культури, яка є есенцією буття кожної окремої нації і її засобом пізнання. Неможливо долучитися до культурної скарбниці народу, не знаючи його мови і не визнаючи преекспертності його культури.

Список використаних джерел

1. Абсатова М.А. Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика» / М.А. Абсатова. – Алматы, 2009. – 44 с.
2. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последилового образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.В. Васютенкова. – СПб., 2006. – 27 с.
3. Данилова Д.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л.Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.
4. Костикова Л.П. Мультиплицированное видение культуры как тенденция развития образования / Л.П. Костикова // Высшее образование. – 2008. – № 3. – С. 17.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Сафонова В.В. Культуроведення в системі сучасної мовної освіти // ІЯШ. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
7. Словник іншомовних слів / уклад. Л. Пустовіт та ін. – К., 2000. – 1080 с.
8. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.

References

1. Absatova, M.A. (2009). *Teoretyko-metodologicheskie osnovy formirovaniya polikulturnoi kompetentnosti starsheklassnikov* [Theoretical and methodological bases of formation of the multicultural competence of senior pupils]. Synopsis Thesis Dokt. Ped. Sciences inspeciality13.00.01.Almaty, 44 p. (In Russian).
2. Vasyutenkova, I.V. (2006). *Razvitie polikulturnoy kompetentnosti uchitelya v usloviyah poslediplomnogo obrazovaniya* [The development of multicultural competence of the teacher in the conditions of post-graduate education]. Synopsis Thesis Cand. Ped. Sciences inspeciality13.00.08.SPb, 27 p. (In Russian).
3. Danilova, D.Yu. (2007). *Formirovanie polikulturnoi kompetentnosti studentov* [Formation of multicultural competence of students]. *Uchitel* [Teacher]. No3. p. 12-15. (In Russian).
4. Kostikova, L.P. (2008). *Multiplitsitnoe videnie kultury kak tendentsia razvitiya obrazovaniya* [Multiplitsitnoe vision of culture as a trend of the development of education]. *Vyisshee obrazovanie* [Higher education]. No3, p. 17. (In Russian).
5. Leontev, A.N. (1975). *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (In Russian).
6. Safonova, V.V. (2001). *Kul'turovedeniya v systemi suchasnoi movnoiosvity* [Culture studies in the system of modern language training]. *Foreign languages in school*, No 3, p. 17-24. (In Ukrainian).
7. Pustovit, L. (et al.) (Ed.) (2000). *Slovnnyk inshomovnykh sliv* [The dictionary of foreign words]. Kyiv, 1080 p. (In Ukrainian).
8. Scheglova, E.M. (2005). *Razvitie polikulturnoy kompetentnosti buduschih spetsialistov* [The development of multicultural competence of future professionals]. Thesis Cand. Ped. Sciences in speciality 13.00.08.Omsk, 164 p. (In Russian).

В статье подается обобщенная характеристика понятия «поликультурная компетентность», определяется его структура для старшеклассников, выделяются группы предпосылок его эффективного развития и обозначена роль иностранного языка в данном процессе.

Ключевые слова: «поликультурная компетентность», поликультурная компетентность старшеклассников, структура, английский язык.

In the article the concept of «polycultural competence» is given; its structure for high school students is defined; groups of prerequisites for its development are distinguished and the role of foreign language in this process is marked.

Key words: «polycultural competence», high school students polycultural competence, structure, English.

Одержано 28.01.2016.

УДК 377.5:78.071.2

Е.Б. ЧЕРНЯК,

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры инструментального исполнительства и искусства эстрады
Мелитопольского государственного педагогического университета
имени Богдана Хмельницкого*

Н.В. ЁРКИНА,

*ассистент кафедры экологии и зоологии Мелитопольского государственного
педагогического университета имени Богдана Хмельницкого*

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ РАЗНЫХ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА К УСЛОВИЯМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены проявления индивидуальной адаптации инструменталистов с разными типами темпераментов. Приведена характеристика исполнительских типов, предложены эффективные методы психокоррекции, которые позволяют достигать исполнителям оптимальных результатов в процессе выступления на сцене.

Ключевые слова: темперамент, исполнительская деятельность, индивидуальная адаптация, психолого-исполнительский стиль-комплекс, психологическая установка, самоконтроль.

Актуальность. Устойчивый характер исполнительской деятельности определяется согласованным функционированием иерархически взаимосвязанной системы установок [10; 11]. Такая система позволяет сохранить необходимую направленность исполнительского процесса в изменяющихся ситуациях, выступая своеобразным механизмом его стабилизации, предопределяя особенности осуществления деятельности в повторяющихся условиях. При этом появляется возможность прогнозирования поведения инструменталистов с разными индивидуально-психологическими свойствами.

Стрессовая обстановка сценического выступления требует от музыканта быстрого реагирования на внешние раздражители, мгновенного выбора оптимального поведения, где активно задействуются нейродинамические характеристики исполнителей. Учитывая их индивидуальное преломление, становится возможной педагогически направленная коррекция отдельных свойств темперамента в процессе подготовки к условиям сцены [4; 5].

Адаптационные возможности личности, особенности ее регуляции и саморегуляции, волевые качества обусловлены функционированием целостной иерархической системы, связанной многозначно [8; 9]. Жизнеспособность музыкантов во многом зависит от правильно сформированной исполнительской установки, общей и ситуационной, когда, приспосабливаясь к специфическим условиям деятельности, каждый инструменталист стремится компенсировать односторонность своего типа, прибегая к спонтанной самокоррекции.

Многолетние психолого-педагогические исследования закономерностей проявления динамики индивидуально-психологических различий инструменталистов в различных формах музыкально-исполнительской деятельности позволили проследить специфику поведения музыкантов, выявить ряд универсальных исполнителей, которые, вне зависимости от условий профессиональной деятельности, ощущают творческий подъем и вдохнове-

ние. По результатам индивидуальных достижений инструменталистов было выявлено, что особенности исполнительского стиля не всегда укладываются в рамки традиционной дихотомической классификации («рациональный» и «эмоциональный» типы) [6].

Исходя из индивидуальных особенностей осуществления исполнительской интерпретации, целесообразно расширить имеющиеся типологии. Предлагаемая авторами классификация исполнительских типов опирается на доминирующие характерные индивидуально-психологические свойства инструменталистов, учитывает специфические особенности прочтения ими творческого замысла композитора [6].

Целью нашей **статьи** выступает рассмотрение индивидуально-психологических свойств исполнителей и возможность их оптимальной адаптации к условиям концертного выступления.

Основное изложение материала. Генетически обусловленный комплекс психолого-исполнительских качеств музыканта предопределяет его поведение в ситуации сценического выступления. С целью преодоления негативных исполнительских стереотипов инструменталисту важно учитывать индивидуальные особенности своего внутреннего состояния в данных обстоятельствах. Известно, что ситуация концертного выступления для одних музыкантов служит своеобразным стимулом (сангвиники, флегмато-сангвиники, сангвино-флегматики, холеро-флегматики, холеро-сангвиники, сангвино-холерики). Панический страх, потерю самоконтроля отмечают другие музыканты (меланхолики, холерики, сангвино-меланхолики, холеро-меланхолики, меланхоло-холерики). Преодоление негативного влияния стресса помогает инструменталистам полноценно донести музыкальное произведение до слушателей. Для этого необходимо знать индивидуальные биоэнергетические ресурсы, специфику естественного и сценического ощущения времени. Учитывая специфику сценического поведения различных типов музыкантов, целесообразно более подробно рассмотреть наиболее характерные особенности, свойственные отдельным типам исполнителей, а также представить психолого-педагогические рекомендации для каждого из них.

Сильная биоэнергетика, физическая выносливость на сцене соседствуют у «инертного» типа (флегматик) с пассивностью игры. Приспособление к новым условиям, а также перестройка в процессе исполнения трудно даются данному типу вследствие устойчивых внутренних связей. Ощущение времени в условиях класса и на сцене идентично, поэтому музыканты с признаками флегматичного типа репродуцируют интерпретационную заготовку, отшлифованную в репетиционном процессе.

В неадаптированном виде «инертный» тип малопригоден к условиям исполнительской деятельности, поэтому требует целенаправленной педагогической коррекции в сторону сангвиника. Формирование оптимального сценического состояния происходит после применения специальных приемов стимуляции концертного тонуса. Основное их предназначение – вывести флегматика из его пассивного состояния. Оптимальной для «инертного» типа считается установка на «эмоциональную игру и самоконтроль». В условиях сценического выступления флегматик абстрагируется от аудитории слушателей. Позиция постороннего наблюдателя, типичная для «инертного» типа, помогает ему корректировать процесс исполнения.

Более перспективен с точки зрения исполнительских возможностей «пассивный» тип (флегмато-меланхолик). Его врожденная сильная биоэнергетика дополняется тонкой сенсорной чувствительностью. «Пассивный» тип чаще всего подвержен всевозможным воздействиям. Любое изменение привычной обстановки негативно отражается на результатах его выступлений, поэтому он предпочитает компактные залы с небольшим количеством слушателей. Несмотря на то, что ощущение времени в классе и на сцене у флегмато-меланхолика практически совпадает, увереннее он чувствует себя в репетиционных условиях.

Формирование оптимального сценического состояния связано для «пассивного» типа с использованием стимулирующих приемов и эмоционально окрашенной установки на выступление. Они направлены на преодоление его эмоциональной инертности. Эффективна установка на «эмоциональную игру и сознательный самоконтроль». Ситуация концерта для флегмато-меланхолика становится комфортной в случае абстрагирования от аудитории.

Способность гибко адаптироваться в новых условиях, врожденные сильные волевые качества, биоэнергетический запас – отличительные признаки «мыслительного» типа (флегмато-сангвиник). Концертное выступление мобилизует и активизирует его внутренние резервы, следовательно, в репетиционном процессе целесообразно моделировать обстановку, близкую к условиям сцены. Для «мыслительного» типа характерен длительный этап психологической настройки. Первоначально тщательно подбирается и фиксируется целостный стиль-образ, адекватный музыкальным произведениям. Затем выкристаллизовывается поведенческая модель будущего выступления. Флегмато-сангвиник на сцене легко антиципирует, то есть произведение воспринимается им симультанно. Обусловлено это способностью «мыслительного» типа к специфическому («спрессованному») ощущению времени в условиях стресса.

Поэтапная психологическая настройка на предстоящее выступление связана для него с интегрированием композиторского замысла с индивидуальностью исполнителя. На сцене соседствуют два разновременных состояния (сценическое сжатое время исполнения, обычное время, в котором корректируются отношения с публикой).

Стабильностью, физической выносливостью, психологической устойчивостью отличается «бойцовский» тип (сангвиник). Врожденная способность к саморегуляции позволяет ему собираться в условиях ответственного выступления, а стрессовая сценическая ситуация вызывает повышение самоконтроля. Однако ему не хватает яркого артистического куража. Направление коррекции обусловлено доминированием правого (художественное) или левого (мыслительное) полушарий. Сангвиникам-художникам оптимально стремление к холерическому темпераменту, а сангвиникам-мыслителям – в сторону флегматического типа. Достижение эффективных результатов исполнения сангвиник связывает с этапной настройкой на предстоящее выступление. От моделирования экстремальных ситуаций мобилизующего характера до эмоционального репродуцирования моделей. Установка на «осознанное творчество» вместе с активизирующим контактом с аудиторией слушателей позитивно сказываются на результатах выступления. «Бойцовский» тип можно считать универсальным в плане его исполнительских перспектив.

Сильная биоэнергетика, сценическая выдержка, врожденная способность к гибкой адаптации помогают «пластичному» типу (сангвино-флегматик) комфортно чувствовать себя на сцене. Стрессовая ситуация мобилизует, активизирует и стимулирует его внутренние ресурсы, а некоторые сложности возникают при быстрых изменениях условий деятельности. На сцене доминирует поведенческая установка, предварительно отретированная в процессе длительной поэтапной подготовки к выступлению (внешняя и внутренняя стимуляция), где применяется широкий диапазон установочных задач (эмоциональная игра и самоконтроль, отключение от побочных мыслей). Положительное воздействие оказывает и активизирующий контакт с аудиторией, однако следует избегать перед выступлением эмоциональных и нервных перегрузок.

Ярким и неординарным исполнителем считается «импульсивно-романтический» тип (сангвино-холерик), которому свойственно эмоционально-насыщенной интерпретации музыкального материала. Его привлекают условия открытого концерта, где важен творческий контакт с аудиторией. Гибкая адаптация соседствует у данного типа с эмоциональной возбудимостью, которая нередко приводит к доминированию бессознательного начала. Апеллирование к сознательному контролю, умеренному эмоциональному дозированию на сцене – общая установка, применимая для разных условий деятельности. Эффективному выступлению способствуют симультанное воспроизведение программы, фиксирование двусторонней связи между субъективным представлением звучания и условиями реального воспроизведения музыкального материала. В стрессовых ситуациях показано применение приемов, способствующих снижению эмоционального возбуждения, а также переключение мыслей от аудитории на исполнительские задачи. Важен и грамотный выбор программы (объемные драматически-конфликтные произведения разного стиля).

Неуверенность, недооценка своих возможностей часто вызваны у «робкого» типа (сангвино-меланхолик) врожденной слабой биоэнергетикой, парализующим действием сценического волнения. Многократные неудачи перерастают в комплекс сценической несостоятельности. Установка на абстрагирование от внешнего, погружение в атмосферу

исполняемых произведений срабатывает тогда, когда созданы комфортные внешние (тишина в зале, положительный эмоциональный фон) и внутренние (волевой посыл, контроль состояния) условия. Учитывая, что ощущение времени на сцене у «робкого» типа отстает от обычного ощущения в классе, следует использовать музыкальный материал посильный по сложности с установкой на усиленный самоконтроль.

При сильном биоэнергетическом потенциале «вулканический» тип быстро утомляется, спонтанно растрачивая физические ресурсы. Ярко выраженное эмоционально-образное начало проявляется в умении перевоплощаться. Эмоциональная необузданность, сумбурное исполнение – так можно охарактеризовать концертное выступление музыкантов данного типа. Неадекватная самооценка, ускоренное восприятие сценического времени «провоцируют» дисбаланс между сознательным управлением и подсознательным двигательным исполнением. Хаотичность и непредсказуемость, которые вызваны внутренним волнением, приводят к неустойчивости внимания, потере волевого импульса. При моделировании в классном порядке сценической обстановки формируется установка на снятие эмоционального напряжения, применяется специальная дыхательная гимнастика, способствующая фиксации состояния психологической стабильности. Следующий этап включает в себя формирование положительного эмоционального фона выступления с закреплением устойчивого темпо-ритмического ощущения для музыкальных произведений разного стиля. Последний этап связан с выходом на сцену, когда «вулканический» тип корректирует свое внутреннее состояние. На сцене показана установка на усиленный самоконтроль.

Яркая эмоциональная игра «артистичного» типа привлекает к себе внимание. Идеальной формой для реализации исполнительских возможностей считаются публичные выступления с большим наполнением залов и удаленностью слушателей. В процессе концертного исполнения часто возникают эмоциональные излишества, причиной которых служат ускоренное ощущение времени и высокая возбудимость данного типа. Апеллирование к поэтапной настройке на предстоящее выступление с дифференцированием психолого-исполнительских задач позволяет холеро-сангвинику комфортно чувствовать себя в процессе сценического выступления. На первых этапах осуществляется формирование оптимального состояния при репродуцировании ощущений, связанных с условиями открытых концертов; нахождение адекватной стилю произведений поведенческой модели; фиксация ключевых задач. Наличие позитивного творческого контакта с аудиторией слушателей значимо влияет на успешность выступления.

Статус универсального типа применим и для «конструктивного» типа, который отличается ярко выраженными волевыми качествами, энергетическим запасом, симультанным восприятием музыки. Учитывая стабильность, устойчивость и эмоциональную уравновешенность холеро-флегматика в условиях репетиционной работы и концертного выступления, легко прогнозировать особенности его сценического поведения. Подготовка к выступлению занимает у него большое количество времени, где происходит формирование устойчивой психолого-исполнительской модели выступления.

В процессе сценического выступления для «конструктивного» типа показана установка «на творчество». Обстановку открытых концертов холеро-флегматик выделяет как особо благоприятную для реализации внутренних резервов.

«Сумбурный» тип (холеро-меланхолик) ощущает дискомфорт, как в ситуации концертного выступления, так и в процессе подготовки к нему. Физическое уставание происходит быстро, так как холерик выплескивает энергетический запас, а меланхолик не может сразу восстановить потраченные резервы. Слабая сформированность волевых качеств, взрывчатая динамика и врожденная сенсорная чувствительность, свойственные данному типу, вызывают эмоциональную неустойчивость исполнения, нередко приводящую к негативным сценическим комплексам. Оптимальной для холеро-меланхоликов считается коррекция в сторону флегматического или сангвинического темперамента. Предпочитая условия выступления с минимальным количеством слушателей и камерным залом, холеро-меланхолик избегает контакта с аудиторией. Закрепление чувства успеха, апеллирование к посильному музыкальному материалу помогают «сумбурному» типу повысить свой исполнительский результат.

Чуткое реагирование, интуитивное ощущение стиля, гибкая агогика при исполнении музыкальных произведений отличает инструменталистов «чувствительного» типа. Однако, обладая развитой сенсорикой, меланхолик оказывается сильно подверженным постороннему влиянию, быстро утомляется. Стрессовая ситуация публичного выступления дает толчок к внутренней защите – охранительному торможению, что вызывает временной дисбаланс между реальным и сценическим временем. Фиксирование на бессознательном уровне сценических неудач приводит к формированию стрессокомплекса. В процессе подготовки к предстоящему выступлению целесообразна двойная настройка – формирование позитивной исполнительской установки на атмосферу музыкальных произведений и абстрагирование от публики.

Природная чувствительность «лирического» типа при слабой биоэнергетике компенсируется эмоциональной собранностью и волевыми качествами. В условиях публичного выступления репродуцируется исполнительский имидж, зафиксированный в репетиционном процессе. Излишний самоконтроль на сцене, внимание к второстепенным деталям приводят к многочисленным погрешностям, поэтому данному типу рекомендована установка на повышенный самоконтроль. Важной составляющей исполнительских достижений выступает концентрированность внимания на конкретных задачах. Успех выступления в целом зависит от качественного исполнения первого произведения.

Повышенный эмоциональный тонус, уверенность в себе подкрепляются в условиях сценического выступления комфортными внешними условиями. Индивидуально-психологические особенности данного типа обуславливают и выбор программы. Крупные монументальные, эмоционально насыщенные произведения представляются сложными «лирическому» типу. Приоритет лучше отдать камерным произведениям созерцательного характера, а при достаточном уровне исполнительского мастерства – сочинениям композиторов импрессионистов.

Взрывчатая динамика, нестабильность исполнения, чувствительность к малейшим раздражителям, свойственная «увлекающемуся» типу (меланхо-холерик), отчетливо прослеживаются в условиях концертного выступления. Обусловлено это защитной реакцией меланхолика и ускоренным ощущением времени холериком, вследствие чего возникает противоречие между двигательной координацией и психическим управлением.

Для достижения оптимальных исполнительских результатов во время выступления важно апеллировать к установке «усиленный самоконтроль», сознательно абстрагируясь от публики и переключаясь на ключевые задачи, активно использовать ряд коррекционных приемов (дыхательная гимнастика для снятия возбуждения, распределение физических сил, фиксирование эмоционально-временного ощущения программы и т.д.). Ощущение соответствия между внутренним психологическим настроением и звучащим произведением особенно значимо в начале выступления, поэтому «увлекающемуся» типу противопоказаны объемные эмоционально насыщенные виртуозные произведения. При выборе программы лучше остановиться на компактных циклах романтической и современной музыки, посильной по уровню сложности.

При соблюдении ряда условий (тишина в зале, доброжелательность слушателей) «аморфный» тип (меланхо-сангвиник) демонстрирует стабильное исполнение. Учитывая идентичность ощущения времени в классе и на сцене, возможно репродуцирование «оптимальных» моделей концертного выступления, отшлифованных в процессе предварительной подготовки. Преодоление отрицательного влияния внешних раздражителей достигается при использовании общей установки (эмоциональная подача музыкального материала и сознательный контроль исполнительского процесса), а также ряда приемов психокоррекции (переключение мыслей, рациональная расстановка эмоциональных и физических акцентов).

При стилевом разнообразии программы, меланхо-сангвиникам лучше исключить из репертуара произведения трансцендентные и динамически насыщенные.

Выводы. Таким образом, эффективное формирование исполнительского стиля, адекватного определенным типам музыкантов, обеспечивается целенаправленной психокоррекционной работой, позволяющей устранить дисбаланс между сценическим стрессовым состоянием и привычными условиями класса. Методологическим базисом формирова-

ния индивидуального исполнительского стиля выступает психолого-исполнительский стили-комплекс деятельности, представляющий собой иерархически взаимосвязанную структуру.

Достижение эффективных исполнительских результатов обеспечивается целесообразным применением ряда методов психокоррекции, адекватных индивидуально-психологическим особенностям инструменталистов.

Список использованных источников

1. І.Д. Бех. Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач. – Москва, 2006. – С. 175–176.
3. Лучинина О.С. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция / О.С. Лучинина. – Астрахань: LENOLIUS, 2013. – 178 с.
4. Сергиенко И.Н. Становление профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов в условиях вариативного использования форм обучения: автореф дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / И.Н. Сергиенко. – Саратов, 2015. – 20 с.
5. Цыпин Г.М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: [учебник для студентов муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования] / Г.М. Цыпин, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко. – [2-е изд., испр.] – М.: Академия, 2011. – 384 с.
6. Черняк Є.Б. До проблеми формування психолого-виконавської майстерності в контексті компенсаторних можливостей особистості / Є.Б. Черняк, Н.В. Йоркіна // Матеріали міжнародної наукової конференції «Мистецька освіта: традиції і новації». – Мелітополь: МДПУ, 2014. – С. 146–148.
7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 328 с.
8. Carlsson I. On the neurobiology of creativity. Difference in frontal activity between high and low creative subjects / I. Carlsson, P. Wendt, J. Risberg // Neuropsychologia, 2000. – Vol. 38. – P. 873–885.
9. Chein J.M. Functional heterogeneity within Broca's area during verbal working memory / J.M. Chein, K. Fissell, S. Jacobs, J.A. Fiez // Physiol. Behav., 2002. – Dec; 77 (4–5). – P. 635–639.
10. Lerner J. V. Temperament and adaptation across life Theoretical and empirical issues / J. V. Lerner, R. M. Lerner // Life – Span Development and Behavior. N. Y., 1982. – 34 p.
11. Strelau J. Temperament. Personality. Activity / J. Strelau. – Academic Press, 1983. – 375 p.

References

1. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist' u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the area of spiritual development]. Kyiv, Akademvydav Publ., 256 p. (In Ukrainian).
2. Derkach, A.A. (2006). *Akmeologicheskaja kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mehanizmy razvitiya* [Akmeological culture of personality: the content, patterns, mechanisms of development]. Moscow, pp. 175–176. (In Russian).
3. Luchynyna, O.S. (2013). *Lichnostno-orientirovannaja muzykal'naja psihokorrekcija* [Personality-oriented musical psychocorrection]. Astrahan', LENOLIUS Publ., 178 p. (In Russian).
4. Sergienko, I.N. (2015). *Stanovlenie professional'noj kompetentnosti budushhih pedagogov-muzykantov v usloviyah variativnogo ispol'zovaniya form obuchenija* [Formation of professional competence of future teachers of music in terms of variable use of forms of training]. *Avtoref diss. kand. ped. nauk: spec.: 13.00.08* [Synopsis Dis. for the degree of Cand. ped. Sciences: spec.: 13.00.08]. Saratov, 20 p. (In Russian).
5. Cypin, G.M., Kirnarskaja, D.K., Kijashhenko, N.I. (2011). *Muzykal'naja psihologija i psihologija muzykal'nogo obrazovanija: teorija i praktika* [Music Psychology and Psychology of Music Education: Theory and Practice]. 2nd ed. Moscow, Akademija Publ., 384 p. (In Russian).
6. Cherniak, Ye.B. Jorkina, N.V. (2014). *Do problemy formuvannia psykholoho-vykonavs'koi majsternosti v konteksti kompensatornykh mozhlyvostej osobystosti* [The problem of formation

of psychological and performance skills in the context of individual compensatory abilities]. *Proc. International scientific conf. 'Mystets'ka osvita: tradytsii y novatsii'* [Art education: tradition and innovation]. Melitopol' Melitopol, MDPU Publ., pp. 146-148. (In Ukrainian).

7. Shadrikov, V.D. (2007). *Mental'noe razvitie cheloveka* [mental development of man]. Moscow, Aspekt Press, 328 p. (In Russian).

8. Carlsson I., Wendt, P. & Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity. Difference in frontal activity between high and low creative subjects. In *Neuropsychologia*, Vol. 38, pp. 873-885.

9. Chein, J.M., Fissell, K., Jacobs, S. & Fiez, J.A. (2002). Functional heterogeneity within Broca's area during verbal working memory. In *Physiol. Behav*, Dec; 77 (4-5), pp. 635-639.

10. Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (1982). Temperament and adaptation across life Theoretical and empirical issues. In *Life – Span Development and Behavior*. N. Y., 34 p.

11. Strelau J. (1983). Temperament. Personality. Activity. Academic Press, 375 p.

У статті розглянуто прояви індивідуальної адаптації інструменталістів з різними типами темпераментів. Наведено характеристику виконавських типів, запропоновано ефективні методи психокорекції, які дозволяють досягати виконавцям оптимальних результатів в процесі виступу на сцені.

Ключові слова: темперамент, виконавська діяльність, індивідуальна адаптація, психолого-виконавський стиль-комплекс, психологічна установка, самоконтроль.

The article describes the manifestation of individual adaptation of instrumentalists with different types of temperaments. The characteristic of the performing types and effective methods of psychological correction suggested in the article allow performers to achieve optimum results in the process of performing on stage.

Key words: temperament, performing activities, individual adaptation, psychological and performing style complex, psychological statement, self-control.

Одержано 5.02.2016.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1(477.7)

С.В. АНІСКЕВИЧ,

*старший викладач кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я
ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет» (м. Дніпропетровськ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНИ

В роботі висвітлено особливості професійної підготовки та діяльності майбутніх викладачів фізичного виховання. На основі вивчення специфіки роботи викладачів фізичного виховання запропоновано оптимізовані форми підготовки викладачів для вищих навчальних закладів.

Ключові слова: фізична культура, професійна підготовка, вищий навчальний заклад, викладач фізичного виховання.

Актуальність. Фізичне виховання у загальноосвітній школі вищому навчальному закладі є невід'ємною частиною формування загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця, системи гуманістичного виховання студентів. Як навчальна дисципліна вона обов'язкова для всіх спеціальностей, є також засобом формування всебічно розвиненої особистості, оптимізації фізичного і фізіологічного стану студентів у процесі професійної підготовки.

Роль фізичного виховання та інших форм спрямованого використання фізичної культури у ВНЗ багатогранна. Технічний прогрес, стрімкий розвиток науки і дедалі зростаюча кількість нової інформації, необхідної сучасному фахівцю, роблять навчальну працю студента все більш інтенсивною, напруженою. Відповідно зростає значення фізичної культури як засобу оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження і підвищення працездатності студентів протягом усього періоду навчання у виші. Поряд з цими засобами фізичної культури забезпечується загальна і спеціальна фізична підготовка стосовно до умов майбутньої професії. Удосконалення процесу професійної підготовки викладача фізичного виховання як організатора фізкультурно-спортивної роботи потребує детального вивчення специфічних особливостей змісту і структури необхідних професійних знань, умінь та навичок, педагогічних особливостей організаційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Поняття «професійна підготовка» нерозривно пов'язане з поняттям «професійна освіта». Сучасне суспільство розвивається бурхливими темпами за рахунок інформатизації, тому педагогічні технології оновлюються відповідно до темпів інформатизації і значно випереджають знання працюючої частини людства. У зв'язку з цим, на думку С.О. Сисоевої та Т.Б. Поясок, «сучасним фахівцям потрібно постійно оновлювати і поглиблювати свої професійні знання..., оновлювати систему неперервної професійної освіти, яка є засобом постійного професійного і особистого розвитку людини і рушієм розвитку її творчого потенціалу» [1, с. 223–227].

Різноманітність професійних обов'язків і велике вольове напруження, яке доводиться відчувати викладачу фізичної культури, ставить його професію в ряд найважчих і найсклад-

ніших спеціальностей людини. З одного боку, він виступає як «чистий» учитель, проводячи уроки, а з іншого – як організатор процесу фізичного виховання, спрямовуючи зусилля всіх учасників цього процесу на досягнення єдиної мети [2, с. 34].

Метою нашої статті є аналіз особливостей та специфіки професійної підготовки та діяльності викладачів фізичного виховання.

Методи дослідження – аналітичні.

Виклад основного матеріалу. Викладач фізичної культури – це фахівець у галузі фізичної культури і спорту, який організовує та здійснює навчально-виховну роботу з учнями шкіл та студентами вищих навчальних закладів. Діяльність викладача вищого навчального закладу має свої особливості, адже відбувається у незвичайних умовах, порівняно з діяльністю інших викладачів. Насамперед це специфіка проведення занять, які проходять не в навчальному кабінеті, а у спортивному залі або на свіжому повітрі (спортивний майданчик, стадіон тощо), з використанням спеціального або нестандартного спортивного обладнання та інвентарю. Суттєвою відмінністю професійної діяльності викладача фізичної культури є руховий компонент (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом із групою, страхівка учнів під час виконання вправи), тобто всебічна підготовленість викладача з видів спорту, передбачених шкільною програмою.

Специфічні особливості має мовленнєвий компонент діяльності вчителя фізичної культури, оскільки відбувається значне навантаження на голосові зв'язки, тому що команди подаються чітко, «командним голосом», на фоні дитячих вигуків. Відомо, що мовлення на уроці фізичної культури впливає не тільки на свідомість, а й на відчуття учнів. Умілою подачею команди вчитель може підкреслити характер руху (м'який, плавний, різкий), за допомогою тону її звучання (наказовий, переконливий тощо) регулювати рівень фізичних зусиль і викликати тим самим зворотну реакцію учнів. Для того, щоб на уроці досягти певного емоційного стану, викладач повинен змінювати тон мовлення. Він може бути святовим, урочистим (при підбитті підсумків змагань, на спортивних вечорах, святах), задушевеним (при індивідуальних бесідах), радісним або сумним (після перемоги або поразки), обуреним (при різних порушеннях) [3, с. 24].

Специфічні особливості роботи викладача фізичної культури:

- використання спеціальних засобів фізичної культури і спорту: фізичних вправ, оздоровчих сил природи, гігієнічних факторів;
- організація роботи спортивних секцій, тренування збірних команд з різних видів спорту;
- планування фізкультурно-спортивних заходів та забезпечення їх проведення на належному рівні;
- різноманітна і складна обстановка при проведенні занять з окремих розділів навчальної програми;
- контроль за високою руховою активністю учнів на уроці;
- постійне візуальне спостереження за правильністю виконання завдань з метою запобігання травмам і перевантаженням;
- раціональне використання часу, відведеного для занять за будь-яких погодних умов;
- одночасне керівництво і контроль за роботою декількох підгруп на різних спортивних снарядах;
- своєчасне забезпечення допомоги і страхівки при виконанні важких фізичних вправ;
- використання численного спортивного інвентарю і обладнання без ризику для здоров'я;
- залучення всіх учнів до виконання фізичних вправ одночасно;
- робота з різними віковими групами учнів в один день послідовно (урочна форма роботи) або одночасно (позакласні та позашкільні заходи);
- робота з великою кількістю учнів різного віку (масові заходи);
- підбір фізичного навантаження з урахуванням індивідуального і вікового рівня розвитку учнів, стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку, а також рівня їх фізичної підготовленості;
- відповідальність за здоров'я та життя учнів;
- наявність вольового, командного голосу, володіння спеціальною термінологією.

Відповідно до специфіки педагогічної діяльності викладача фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи у навчальному закладі, його професійні функції мають особливі прояви та ознаки. Аналіз наукової та методичної літератури [5, с. 52; 3, с. 58; 6, с. 96] дав нам змогу виокремити як пріоритетні такі функції:

- *освітньо-просвітницька* – полягає у передаванні учням спеціальних знань і умінь. Базується на уміннях: вести пізнавальну діяльність з метою збільшення професійних знань і умінь, подавати навчальний матеріал у доступній для учнів формі;

- *виховна* – забезпечує формування моральних, вольових якостей особистості школяра, становлення звички займатися фізкультурно-спортивною діяльністю. До цієї функції належить такі уміння: передбачати наслідки виховного впливу педагогічного процесу, прогнозувати розвиток певних якостей школяра;

- *оздоровча* – передбачає використання в навчально-виховному процесі різноманітних засобів фізичної культури та спорту, спрямованих на гармонійний фізичний розвиток, підвищення працездатності, покращання фізичного, психічного, розумового здоров'я та формування здорового способу життя школярів. Виражається в умінні підбирати вправи, дозувати навантаження відповідно до вікових особливостей, статі, рівня фізичної підготовленості, формувати здоровий спосіб життя підрастаючого покоління;

- *рухова* – полягає у використанні в навчально-виховному процесі спеціальних засобів фізичної культури та спорту, спрямованих на підвищення загальної фізичної підготовки, розвиток фізичних якостей та розширення обсягу рухових умінь та навичок. Базується на умінні: технічно правильно виконувати фізичні вправи, методично правильно розвивати фізичні якості учнів і навчати їх технічним елементам;

- *проектувальна* – базується на перспективному, поточному та оперативному плануванні фізкультурно-спортивної роботи з урахуванням поставленої мети. Проявляється в умінні здійснювати вибір навчального матеріалу, засобів і методів навчання згідно із завданнями уроку та фізкультурно-спортивних заходів, відповідно до вікових, гендерних та індивідуальних особливостей учнів;

- *конструктивна* – передбачає вибір і створення прийнятої методики проведення різних форм фізкультурно-спортивних занять. До цієї функції належать такі уміння: постановка мети, розробка завдань навчально-виховного процесу, підбір засобів, методів, методичних прийомів, передбачення результатів фізкультурно-спортивної діяльності;

- *управлінсько-організаторська* – полягає в організації матеріальної бази для фізкультурно-спортивних занять і заходів, учнівського колективу, організації та проведенні різноманітних форм фізкультурно-спортивних заходів; у методичному управлінні навчально-виховним процесом. Уміння, що належать до цієї функції, передбачають: уміння організувати та забезпечити необхідним обладнанням та інвентарем фізкультурно-спортивну роботу у школі, уміння організувати учнів та формувати їх колектив для ефективної діяльності у спортивних секціях та різних фізкультурно-спортивних заходах, здійснювати контроль за виконанням завдань, забезпечити санітарно-гігієнічні вимоги та заходи безпеки школярів під час занять, управляти педагогічним процесом тощо;

- *гностична* – передбачає володіння вчителем науковим методом дослідження педагогічних явищ. До цієї функції належать такі уміння: вивчення змісту і способів впливу на учнів на основі розуміння їх внутрішнього стану, вікових і індивідуальних особливостей школярів, особливостей процесу і результатів власної діяльності, її недоліків і переваг, навчати учнів прийомів самоконтролю та визначати свій фізичний розвиток; спостерігати, аналізувати, робити висновки під час проведення фізкультурно-спортивних заходів; аналізувати науково-методичну літературу з фізичної культури і спорту;

- *комунікативна* – спрямована на встановлення формальних і неформальних взаємовідносин з учнями, батьками, учителями-предметниками, керівництвом школи, учителями фізичної культури інших навчальних закладів, зв'язок із фізкультурно-спортивними організаціями та об'єднаннями. Для реалізації цієї функції студент повинен оволодіти такими уміннями: управляти, регулювати, спрямовувати і розвивати взаємовідносини із зазначеним оточенням, надавати інформацію у процесі взаємодії з учнями тощо;

- *адміністративно-господарська функція* реалізується через матеріальне забезпечення процесу фізичного виховання. Проявляється: в умінні придбання та ремонту

фізкультурно-спортивного обладнання та інвентарю, створення і здійснення благоустрою пришкольних спортивних майданчиків, забезпечення туристичних походів і багато іншого [4, с. 60; 6, с. 98].

Організаторська діяльність викладача фізичної культури спрямована на організацію учнівського колективу, його об'єднання і націлювання на виконання навчальних завдань; уміння керувати темпом уроку, підтримувати дисципліну; уміння своєчасно оцінити педагогічну ситуацію і прийняти правильне рішення; матеріально-технічне забезпечення навчального процесу (розміщення інвентарю й устаткування в спортивному залі); організацію власної діяльності і поведінки під час безпосередньої взаємодії з учнями та студентами на уроках і позаурочних заняттях (розподіл робочого часу, інструктаж, контроль, дозування навантажень). Важливо, що організаторська діяльність протягом уроку фізичної культури проявляється по-різному. По-перше, вона реалізується в передаванні навчальної інформації вчителем (визначення завдань уроку, пояснення і демонстрація техніки виконання фізичних вправ). По-друге, організаторська діяльність проявляється у поведінці вчителя при виборі оптимального місця для проведення уроку, в ефективності пересувань по залу з метою керівництва класом, контролю за виконанням завдань, своєчасному наданні допомоги і страховки, дотримання правил безпеки. По-третє, вона реалізується в управлінні діяльністю учнів при шиківанні та перешикуванні на місці і в русі. Нарешті, викладач повинен передбачити основні прийоми активізації учнів для збільшення моторної щільності уроку (заняття), запобігання травмам, оптимального співвідношення й органічної єдності застосування репродуктивних і продуктивних методів навчання, оздоровчого і виховного впливу наступного уроку [3, с. 22].

Аналіз наукових праць свідчить, що викладач фізичного виховання повинен органічно поєднувати різноманітні види професійно-педагогічної діяльності для раціонального сполучення навчального процесу з виховною і спортивною роботою. За результатами дослідження А. Тіняков виділяє такі взаємозалежні види професійної діяльності спортивних педагогів:

Перспективно-діагностична. Виявляється в підборі абітурієнтів, психолого-педагогічному обстеженні спортсменів, що вступили до ВНЗ, урахуванні соціальних, культурних і сімейних факторів, оцінюванні і прогнозі великого числа показників, пов'язаних з багаторічним спортивним удосконаленням. Перспективно-діагностична діяльність є постійною в часі і визначає подальші перспективи спортивної і професійної підготовки учнів.

Орієнтаційно-прогностична. Виражається в умінні визначати конкретні цілі і завдання поточного моменту педагогічного процесу, зіставляти з навчально-тренувальним процесом, прогнозувати результати конкретних дій і впливів. Основні результати виявляються в гармонії розвитку учня, реалізації його здібностей у спорті.

Конструктивно-проектувальна. Полягає в проектуванні і реалізації освітнього середовища, системи спортивної підготовки, виховання. Форми проведення: змагання, свята, тижні виду спорту, педагогічні ради, професійні семінари, обмін педагогічним досвідом.

Організаторська. Пов'язана із залученням учнів в освітній процес і стимулюванням їхньої активності. Засоби: залучення учнів до організації і проведення творчих вечорів, загальноклубної діяльності, наділення учнів відповідальністю за доручені завдання, вивчення особистостей і традицій спортивного колективу, його історії та інше.

Інформаційно-пояснювальна. Призначена для передавання учням знань, формування в них сучасних, світоглядних, морально-естетичних ідей.

Комунікативно-стимулююча. Включає моральну культуру, особисту привабливість, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі стосунки з учнями, вміння спонукати їх до діяльності.

Аналітико-оціночна. Включає аналіз процесу навчання і виховання у всіх аспектах, порівняння досягнутих результатів з цілями і задачами, зіставлення своєї роботи з досвідом колег.

Дослідницько-творча. Включає творчий підхід до всіх питань професійної діяльності, самоосвіти, осмислення, а також творчий розвиток освітнього процесу в навчальному закладі та у спортивному тренуванні [7, с. 122–124].

С.О. Сисоєва наголошує, що «професійну освіту можна віднести до сфери загальнонаціональних інтересів. Її пріоритетами у сучасному суспільстві повинні бути: системні підхо-

ди і рішення; цінності світової і вітчизняної культури; гуманістична мораль; громадськість; світоглядні погляди і методологічні рішення, спрямовані на формування нових поколінь фахівців, здатних до творчої, професійно-відповідальної діяльності фахівців, які б були найвищим надбанням суспільства і держави» [8, с. 19-20].

Аналіз педагогічної літератури, проведений Р.П.Карпюком, засвідчив наявність точки зору про те, що «фізична культура», як й інші складові культури суспільства, унікальна. Так, на думку В.К. Бальсевича, її феноменальність полягає у винятковій функції поєднання соціального і біологічного в людині. Саме у зв'язку з цим фізична культура є споконвічною, фундаментальною складовою культури, що формується в людині. Науковці Ю.Ф. Курамшин і В.І. Попов, за ствердженням автора, визначають поняття «фізична культура» як вид культури, що являє собою специфічний процес і результат людської діяльності, засіб фізичного удосконалення людей для виконання ними своїх соціальних обов'язків.

Висновки. Отже, на відміну від інших учителів, учитель фізичної культури, окрім викладання своєї дисципліни, займається організацією фізкультурно-спортивної діяльності школярів у позаурочний час. Тому успіх його діяльності як організатора фізкультурно-спортивної роботи залежить від ступеня оволодіння ним певним обсягом знань, умінь і навичок. Діяльність шкільного організатора – процес багатогранний, в якому вирішуються певні професійні завдання: вчитель керує спортивним колективом, організовує, забезпечує виховний і навчально-тренувальний процес. Успіх діяльності залежить від індивідуалізації його впливу на вихованця. Проявляючи свої індивідуальні здібності в діяльності, спортивний організатор часто виступає як психолог, адміністратор, лікар, батько або мати [6, с. 35].

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у вирішенні завдань формування та удосконалення виявлених знань, умінь і навичок у майбутніх вчителів фізичного виховання, а також в удосконаленні форм та методів навчального процесу на факультеті фізичного виховання. Водночас недостатнє вивчення специфіки роботи вчителя фізичного виховання потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищ. навч. закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – С. 223–227.
2. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: навч. посіб.: в 2 ч. Ч. 2 / Б.М. Шиян, І.О. Омеляненко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – С. 34, 58.
3. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / М.В. Карченкова. — Переяслав-Хмельницький. – 2006. – С. 22, 24.
4. Гогунів Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунів, Б.И. Мартыанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 60.
5. Граф А.Г. Повышение эффективности подготовки учителя физического воспитания к организации внешкольной спортивно-массовой работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика фізичного виховання і спортивної тренівки (включаючи методіку ліцебной фізкультури) / А.Г. Граф. – Ленінград. – 1983. – С. 52.
6. Максимчук Б.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спортивно-масової роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Б.А. Максимчук. – Вінниця, 2007. – С. 35, 96, 98.
7. Тіняков А. Зміст професійної діяльності вчителів спорту (тренерів) в освітніх спортивних закладах / А. Тіняков // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх» у контексті європейської інтеграції України: Матеріали Міжн. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 2004. – С. 122–124.
8. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [Монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – С. 19–20.
9. Теория и методика физического воспитания: Общие основы теории и методики физического воспитания: в 2 т. Т. 1. / под ред. Т.Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 2003. – С. 11.

References

1. Sysoieva, S.O., Poiasok, T.B. (2005). *Psykhologhiia ta pedahohika: Pidruchnyk dlia studentiv vysch. navch. zakladiv nepedahohichnoho profilu tradytsijnoi ta dystantsijnoi form navchannia* [Psychology and Pedagogy: Textbook for Students of Higher. teach. non-teaching institutions account traditional and distance learning]. Kyiv, Millennium, pp. 223-227. (In Ukrainian).
2. Shyian, B.M., Omelyanenko, I.O. (2012). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia shkoliariv* [Theory and methods of physical education students]. Part 2. Ternopil, Educational book Bogdan Publ., pp 34, 58 (In Ukrainian).
3. Karchenkova, M.V. (2006). *Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti majbutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do profesijnoi diial'nosti* [Pedagogical conditions of formation of future physical training teachers to the profession]. *Diss. Cand.ped.nauk. 13.00.04* [Thesis for a candidate s degree 13.00.04]. Pereyaslav-Khmeltsky, pp. 22, 24. (In Ukrainian).
4. Gogunov, E.N., Mart'janov, B.I. (2000). *Psihologija fizicheskogo vospitaniia i sporta* [Psychology of physical education and sport]. Moscow, Publishing Center 'Academy', p. 60. (In Russian).
5. Graf, A.G. (1983). *Povyshenie jeffektivnosti podgotovki uchitelja fizicheskogo vospitaniia k organizacii vneshkol'noj sportivno-massovoi raboty* [Increase of the effectiveness of Physical Training Teacher Preparation for organization of extraclass sports activities]. Synopsis Diss. candidate of pedagogical sciences. Leningrad, pp. 52. (In Russian).
6. Maksymchuk, B.A. (2007). *Pidhotovka majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do orhanizatsii sportyvno-masovoi roboty* [Training of primary school teachers in the organization of mass sports]. Thesis for a candidate s degree. Vinnytsia, pp. 35, 96, 98. (In Ukrainian).
7. Tiniakov, A. (2004). *Zmist profesijnoi diial'nosti vchyteliv sportu (treneriv) v osvithnikh sportyvnykh zakladakh* [Contents of professional sports teachers (coaches) in educational institutions sports]. Proc. Int. scientific. and practical. Conf. 'Relevant problems of the movement 'Sport for All' in the context of European integration of Ukraine'. Ternopol, pp. 122-124. (In Ukrainian).
8. Sysoieva, S.O. (2008). *Osvita i osobystist' v umovakh postindustrial'noho svitu* [Education and identity in terms of post-industrial world]. Khmeltsky: HHPA, Pp. 19-20. (In Ukrainian).
9. Krucevic, T.Ju. (Ed.) (2003). *Teorija i metodika fizicheskogo vospitaniia: Obshhie osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniia* [Theory and methodology of physical training: General Principles of the theory and methodology of physical training]. In 2 vol., Vol. 1, Kyiv, Olimpijskaja literatura Publ., p. 11. (In Russian).

В работе освещены вопросы профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей физического воспитания. На основе изучения специфики работы преподавателя физического воспитания предложены оптимизированные формы подготовки преподавателей для высших учебных заведений.

Ключевые слова: физическая культура, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, преподаватель физического воспитания.

The paper highlights the formation and improvement of revealed knowledge and skills of the teachers of physical education, improvement of forms and methods of educational process at the faculty of physical education. On the basis of the specifics of the teacher's of physical education work optimized forms of teacher training for higher education institutions are suggested.

Key words: physical education, vocational training, higher education institution, the modern specialist in student education.

Одержано 12.01.2016.

УДК 796.071.4:796.5:378.937(477)

Л.В. БЕЗКОРОВАЙНА,

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри туризму факультету
фізичного виховання Запорізького національного університету*

ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті вивчено вітчизняний і закордонний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, обґрунтовано необхідність та доцільність дослідження обраної проблеми на сучасному етапі розвитку України. Визначено сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України, перспективні напрями та наведено авторські пропозиції щодо вирішення питань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства.

Ключові слова: професійна підготовка, туризмознавство, майбутній фахівець з туризмознавства.

Постановка проблеми. На сучасному етапі українського суспільства підготовка фахівця нового типу потребує створення та оптимізації умов, необхідних для ефективного формування певного рівня професійних й особистісних компетенцій для продуктивного виконання майбутньої професійної діяльності. Все це повною мірою стосується також й підготовки фахівців туристичної галузі – однієї з важливих, складних і швидкозмінних видів економічної діяльності країни та світу.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню та узагальненню теоретичних досліджень у різних напрямках туризмознавства, цілісного уявлення про туризм як багатогранного феномену сучасності, ролі й значення цього соціального інституту в житті суспільства присвятили праці українські вчені: О.О. Бейдик, Т.А. Дьорова, О.А. Кручек, О.О. Любіцева, В.С. Пазенок, Б.П. Яценко [2; 5]. Вагомим внеском у становлення української туризмологічної школи є праці доктора педагогічних наук, професора В.К. Федорченка [4; 5].

Окремі аспекти питань туризмознавства висвітлено в працях вітчизняних фахівців, а саме: формування стратегії розвитку підприємств готельного господарства (М.Г. Бойко); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах – членах Всесвітньої туристської організації (Л.В. Кнодель); економіко-географічні проблеми туризму та його ефективність (питання теорії, методики і практики) (М.П. Крачило); туризмологія: процес формування теорії туризму (О.А. Кручек); освіта в туризмі (Л.Г. Лук'янова); геопросторова організація туристичного процесу (О.О. Любіцева); готельний бізнес: теорія та практика (М.П. Мальська); конституційно-правові основи туризму в Україні (Н.А. Опанащук); теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинених країнах світу (Л.В. Сакун) [1–5]. Проте, як свідчить теоретичний аналіз, проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах ще не була предметом спеціального дослідження.

Робота виконана відповідно до плану НДР Запорізького національного університету.

Формулювання мети. Метою статті є вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати вітчизняний і закордонний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, обґрунтувати актуальність і необхідність вивчення цієї проблеми.

2. З'ясувати сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які, на нашу думку, виникають між:

- потребою суспільства у кваліфікованих і компетентних фахівцях з туризмознавства та недостатнім рівнем готовності випускників означеного напрямку до професійної діяльності;
- необхідністю ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства і недостатньою розробленістю й висвітленням теоретичних та методичних засад цієї проблеми у педагогіці вищої школи;
- значним обсягом інформації з туризмознавства, що швидко змінюється в сучасних умовах світового суспільства, та відсутністю системи інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах, що не відповідає сучасним тенденціям;
- необхідністю вдосконалення процесу означеної підготовки та відсутністю достатнього рівня професійної компетентності викладачів, які здійснюють цей процес;
- необхідністю оптимізації підготовки, спрямованої на індивідуалізацію та активізацію навчального процесу в умовах навчання, орієнтованого на розвиток особистості й відсутністю необхідних організаційно-методичних умов, що забезпечують підвищення якості професійної підготовки зазначених фахівців;
- необхідністю визначення та обґрунтування організаційно-методичних умов ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства та недостатньою розробленістю педагогічних технологій, що уможливають їх реалізацію в навчальному процесі підготовки фахівців означеного напрямку.

Вважаємо, що подолання наведених суперечностей можливе за умов:

- обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах та визначення концепції означеної підготовки;
- аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства;
- розробки, обґрунтування та впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, яка б враховувала специфічні особливості майбутньої професійної діяльності фахівців означеного напрямку;
- визначення, обґрунтування й створення необхідних організаційно-педагогічних умов ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, акцентуючи увагу на різнобічності такої підготовки, пов'язуючи оволодіння майбутніми фахівцями системою професійних знань з практичними навичками, інформаційною і загальною культурою, розвитком особистих та професійних якостей.

З метою з'ясування стану професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства нами було проведено анкетування студентів і викладачів вищих навчальних закладів України, а саме: Запорізького національного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Класичного приватного університету, Запорізького національного технічного університету, Національного університету фізичного виховання та спорту України. Також опитування охоплювало фахівців підприємств та організацій туристичної галузі України: туроператора «Веста Тревел», готелів «Театральний» (ТОВ «Таврійська інвестиційна група») та «Шератон», а також туристичного агентства «ТА Магеллан».

Отже, проаналізуємо дані відповідей респондентів.

Результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо законодавства України про туризм?» показали, що з 601 респондентів володіють знаннями щодо законодавства України про туризм – 20,68% студентів, не володіють – 8,82, частково – 68,22, вагалися відповісти 2,28% студентів. Тож переважна більшість опитаних студентів лише частково володіють знаннями щодо законодавства України про туризм.

На питання «Чи володієте Ви знаннями щодо міжнародних договорів й угод з туризму, в яких бере участь Україна?» результати відповідей студентів були такими: володіють знаннями щодо міжнародних договорів й угод з туризму, в яких бере участь Україна 12,88% студентів, не володіють – 23,66, частково – 51,51, вагалися відповісти 11,95% студентів. Переважна більшість опитаних студентів лише частково володіють знаннями щодо міжнародних договорів й угод з туризму, в яких бере участь Україна.

Позитивними були результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо історичних, природних, культурних пам'яток України та країн світу?», а саме: володіють такими знаннями 61,06% студентів, не володіють – 1,57, частково – 24,85, вагалися відповісти 1,60% студентів. Тож переважна більшість студентів володіють знаннями щодо історичних, природних, культурних пам'яток України та країн світу (рис. 1).

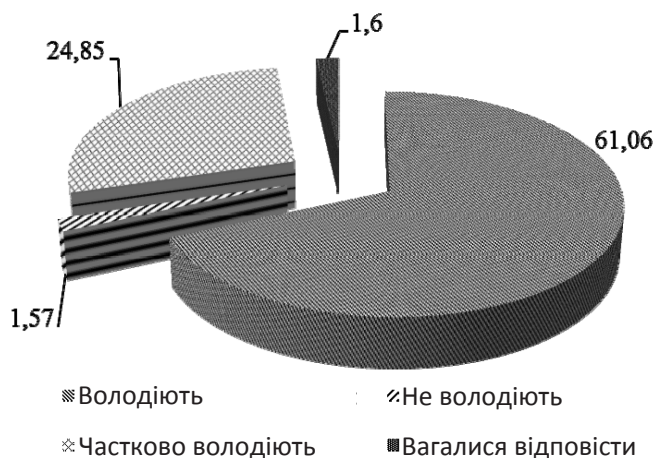


Рис. 1. Розподіл відповідей опитаних студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо історичних, природних, культурних пам'яток України та країн світу?» (%)

У той же час результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо традицій, географії та клімату зарубіжних країн?» показали, що володіють такими знаннями 43,28% студентів, не володіють – 1,79, переважна більшість, а саме 53,64%, лише частково володіють цими знаннями, вагались відповісти 1,29% студентів (рис. 2).

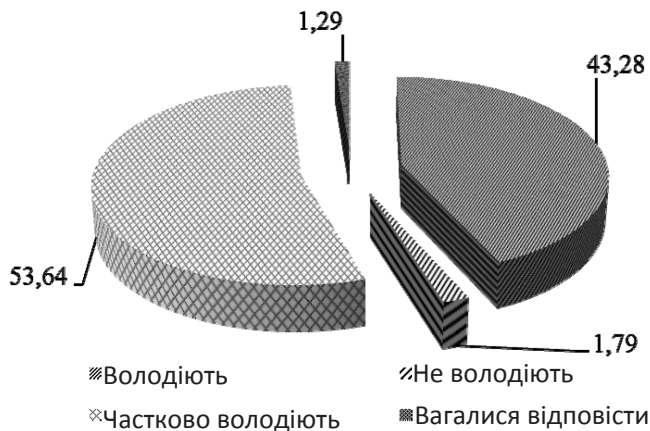


Рис. 2. Розподіл відповідей опитаних студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо традицій, географії та клімату зарубіжних країн?» (%)

Також на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями?» відповіді були такими: володіють цими знаннями лише 34,68% студентів, не володіють – 13,12, частково – 48,41, вагалися відповісти 3,80% студентів. Тож, на жаль, значна кількість студентів лише частково володіють знаннями щодо систем класифікацій та схем роботи з готелями, санаторіями.

На схвалення заслуговують результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо об'єктів громадського харчування, розваг, оздоровчих та спортивних установ?» а саме: володіють цими знаннями 53,97% студентів, не володіють – 3,98, частково – 37,52, вагалися відповісти 4,53% студентів.

Проте результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо роботи консульсько-візових служб в Україні?», а саме: володіють цими знаннями лише 17,72% студентів, не володіють – 30,06, переважна більшість частково володіє цими знаннями – 45,27%, вагалися відповісти 6,95% студентів, засвідчили про негативний стан сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України.

Також результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо валютного і митного контролю?» показали, що: володіють цими знаннями 22,51% студентів, не володіють – 20,89, частково – 52,18, вагалися відповісти 4,42% студентів. Тож, на жаль, значна кількість студентів лише частково володіють знаннями щодо валютного і митного контролю.

На превеликий жаль, результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо кон'юнктури туристського ринку?» показали, що володіють цими знаннями лише 15,77% студентів, не володіють – 30,14%, частково – переважна більшість, а саме 44,00% студентів, вагалися відповісти 10,05% студентів.

Результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями з основ маркетингу і реклами?» показали, що: володіють цими знаннями 22,51% студентів, не володіють – 20,89, частково – 52,18, вагалися відповісти 4,42% студентів. Тож, на жаль, ми відзначили, що переважна кількість студентів лише частково володіють знаннями з валютного і митного контролю. Проте здобуття цих знань є необхідною умовою формування готовності майбутніх фахівців з туризмознавства у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах (рис. 3).

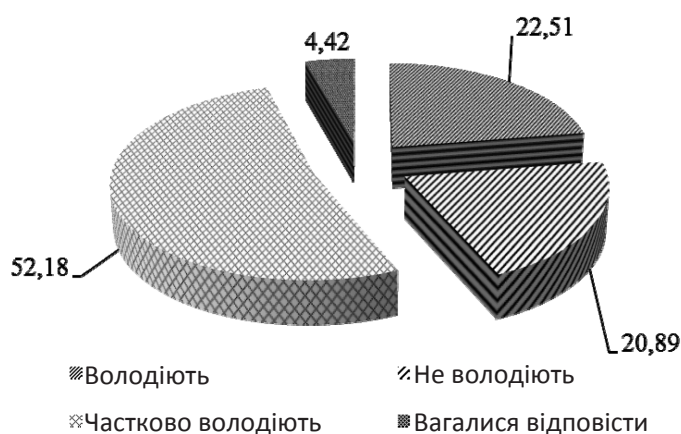


Рис. 3. Розподіл відповідей опитаних студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями з основ маркетингу і реклами?» (%)

Результати відповідей студентів на питання «Чи володієте Ви знаннями щодо оформлення путівок, ваучерів, страхових полісів туристів?» показали, що володіють цими знаннями лише 24,98% студентів, не володіють – 31,46, частково володіє переважна більшість, а саме – 36,47% студентів, вагались відповісти 6,41% студентів.

Важливими для нашого дослідження є результати відповідей викладачів на питання «Чи вважаєте Ви за потрібне оволодіння майбутніми фахівцями з туризмознавства в процесі навчання навичками з техніки бронювання та продажу туристського продукту?», які засвідчили, що переважна більшість викладачів 94,32% вважають за потрібне оволодіння майбутніми фахівцями з туризмознавства в процесі навчання означеними навичками, не вважають – 1,59, частково – 4,10, вагалися відповісти 0,00% викладачів.

На питання «Чи потребує, на Вашу думку, вдосконалення система професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України?» фахівці відповіли так: потребує – 94,24% фахівців, не потребує – 0,00, частково потребує – 5,76, вагалися відповісти 0,00% фахівців. Тож переважна більшість опитаних фахівців вважають, що система професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України потребує вдосконалення.

На питання «Чи задоволені Ви існуючою підготовкою майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України?» результати відповідей фахівців показали, що: задоволені – 46,88% фахівців, не задоволені – 12,0, частково задоволені – 41,04, вагалися відповісти 0,00% фахівців. Результати відповідей викладачів на це ж питання розподілились таким чином: задоволені – 17,28%, не задоволені – 15,98, частково – 58,26, вагалися відповісти 8,48% викладачів. Тобто 46,88% фахівців і лише 17,28% викладачів задоволені існуючою підготовкою майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України, що підтверджує актуальність та доцільність досліджуваної нами проблеми.

Тож у підсумку результати анкетування, безумовно, підтверджують взагалі недостатній рівень готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійної діяльності та своєчасність й значущість проведення дослідження.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз обраної проблеми підтвердив актуальність й необхідність більш ретельного вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства. Здійснений аналіз сучасного стану означеної підготовки підтвердив її недостатній рівень, важливість глибокого вивчення, вдосконалення та оптимізації. Вивчення обраної проблеми є актуальним і доцільним на сьогодні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших аспектів означеної підготовки.

Список використаних джерел

1. Кнодель Л.В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах всесвітньої туристської організації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 41 с.
2. Кручек О.А. Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки / О.А. Кручек. – 2011. – Вип. 11. – С. 112–126.
3. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография / Л.В. Сакун; Межрегиональная академия управления персоналом. – К.: МАУП, 2004. – 398 с.
4. Смолій В.А. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В.А. Смолій, В.К. Федорченко, В.І. Цибух / Передмова В.М. Литвина. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 372 с.
5. Туризмологія: концептуальні засади теорії туризму: монографія / О.А. Кручек, Т.А. Дьорова, О.О. Любіцева та ін.; кер. проекту В.С. Пазенок, В.К. Федорченко. – Київ: Академія, 2013. – 368 с.

References

1. Knodel, L.V. (2007). *Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v krainakh-chlenakh vsesvitn'oi turysts'koi orhanizatsii* [Theory and practice of training specialists in tourism in member countries of the World Tourism Organization]. Synopsis of Thesis for obtaining sciences. Degree. ped. Sciences. Ternopil. 41 p. (In Ukrainian).
2. Kruchek, O.A. (2011). Scientific notes Kyiv University of Tourism, Economics and Law. Series: Philosophy. Issue 11. pp. 112-126. (In Ukrainian).
3. Sakun, L.V. (2004). *Teorija i praktika podgotovki specialistov sfery turizma v razvityh stranah mira* [Theory and practice of specialists training in the sphere of tourism in different countries

of the world]. Monograph. *Mezhrehionalnaya academy management personnel* [Interregional Academy of Personnel Management]. Kyiv: MAUP Publ. 398 p. (In Ukrainian).

4. Smoliy, V.A., Fedorchenko, V.K., Tsybuh, V.I. (2006). *Entsyklopedychnyj slovnyk-dovidnyk z turyzmu* [Collegiate Explanatory Dictionary on Tourism]. Kyiv: Word Publishing House. 372 p. (In Ukrainian).

5. Kruchek, A.A., Dorova T.A., Lyubitseva O.O. (et al). (2013). *Turyzmolohiia: kontseptual'ni zasady teorii turizmu* [Turizmology: conceptual basis of the theory of tourism]. Monograph. Kyiv: Academy Publ. 368 p. (In Ukrainian).

В статье изучен отечественный и зарубежный опыт профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению. Обоснована необходимость и целесообразность исследования данной проблемы на современном этапе развития Украины. Проанализировано современное состояние профессиональной подготовки будущих специалистов по туризмведению в высших учебных заведениях Украины. Рассмотрены аспекты, связанные с проблемой исследования, определены перспективные направления и авторские предложения по решению выявленных вопросов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, туризмведение, будущий специалист по туризмведению.

Domestic and foreign experience of professional training of future masters in tourism is analyzed. The necessity and feasibility of studying this issue at the current stage of development of Ukraine is grounded. The current state of professional training of future masters in tourism at higher educational institutions of Ukraine is discussed. The author analyzes the problem of professional training of future masters in tourism in pedagogical theory. The author also reveals the promising areas and suggests addressing specific issues related to advanced professional training of future masters in tourism.

Key words: professional training, tourism, future masters in tourism studies.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.147

О.С. БІЛОУС,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті обґрунтовується необхідність модернізації підготовки педагогічних кадрів в умовах вищої школи. Розглядається проблема організації самостійної роботи студентів як важливої складової їх майбутньої практичної та професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота, професійно-педагогічна діяльність, майбутній учитель.

Постановка проблеми. Метою сучасної освіти є подальший розвиток історично сформованої педагогічної системи на основі створення умов для формування професійно компетентної, соціально активної, творчо самостійної особистості педагога.

Сучасний стан підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах диктує необхідність пошуку нових шляхів підвищення якості їхньої теоретичної підготовки, готовності до самостійної творчої праці, а головне – засобів і методів підготовки випускника педагогічного ВНЗ до практичної й професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення самостійної активної особистості студента в ході його підготовки до майбутньої професійної діяльності – одна із ключових у психолого-педагогічних дослідженнях. Її вивченню присвячено численні наукові дослідження, у тому числі праці Б.П. Єсіпова, П.І. Підкасистого, С.В. Недбаєвої і В.І. Спіріна, А.В. Усової і ін. Самостійність у навчанні й безперервність самоосвіти обов'язкові не тільки для студентів, але й для викладачів.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні проблеми організації самостійної роботи студентів ВНЗ як важливої складової їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності та конкурентоспроможності на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Самостійність – це здатність до незалежних дій, суцільності, володіння ініціативою, рішучість. Такі визначення нам дає тлумачний словник російської мови.

Самостійність, як зазначено у педагогічному словнику С.У. Гончаренко, – «одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. Формування самостійності в процесі навчання – одне з основних завдань навчання» [1, с. 297].

У психолого-педагогічній літературі самостійність розглядається як необхідна умова продуктивних розумових процесів, пов'язаних з постановкою нових проблем і пошуком їх вирішення (А.В. Брушлинський, О.М. Матюшкін), як здатність учнів вирішувати пізнавальні завдання (І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий), як умова активізації навчальної діяльності (А.К. Громцева, Л.М. Піменова, Г.І. Щукіна).

Феномену самостійності присвячено педагогічні дослідження таких вчених, як А.В. Баранніков, А.В. Брушлинський, А.К. Громцева, Ю.М. Кулюткін, О.М. Матюшкін, П.І. Підкасистий, Л.М. Піменова, Я.О. Пономарьов, Б.Ф. Райський, Г.І. Щукіна та ін.

І. Молнар сутність самостійності розглядає в пізнанні необхідності й використанні її особистістю без зовнішнього примусу й керівництва; О.М. Леонтьєв – як рису особистості, що визначає вибір і реалізацію певного способу вирішення завдань. За Н.О. Менчинською, О.М. Матюшкіним, самостійність є необхідною умовою розумової діяльності, властивості розуму. Г.І. Щукіна характеризує самостійність як показник активності, здатність до пізнавального пошуку.

Нині все частіше звучать заклики до якомога більш раннього залучення студентів до самостійної роботи.

Самостійність, за В.П. Безпалько, як певна якість особистості є однією з найважливіших під час навчання у ВНЗ.

За словами Г.Є. Ковальової, «самостійність – це, насамперед, самостійність дій, мислення. Основна умова досить глибокого засвоєння матеріалу – це його аналітико-синтетична обробка, що полягає в самостійному аналізі нової інформації, тобто виокремленні в ній основних понять, установленні причинно-наслідкових зв'язків і відношень між ними й, таким чином, розумінні навчального матеріалу, а в цілому – визначенні в ньому головного й другорядного. Тільки на основі такого осмислення матеріалу можна самостійно міркувати, доводити, узагальнювати» [2, с. 3].

Ю.І. Пассов стверджував: «Самостійність – це не відсутність помічника або яких-небудь опор. Самостійність, насамперед і переважно, означає самостійність мислення» [4, с. 224]. Без самостійності мислення процес діяльності, у тому числі навчальної, не відбувається. Викладач, так чи інакше, будучи зовнішнім чинником для студента як суб'єкта мислення, на різних етапах навчання впливає на формування самостійності мислення (дозує щоразу свою допомогу залежно від сформованості вмінь самоконтролю). У цьому й полягає діалектична єдність навчальної діяльності педагога й навчальної діяльності студента, що становить сутність навчання.

Самостійність у навчальній діяльності є однією з важливіших форм включення студентів у систему професійної підготовки. Форма співпраці студента й викладача у навчальному процесі спрямована на здійснення загальної мети – підготовки висококваліфікованого фахівця.

Активна пізнавальна самостійність студента – інтегральна властивість особистості, що інтенсивно формується в студентські роки та впливає на процес успішного набуття професійних знань, умінь і навичок.

Самостійна робота є одним з видів навчальної діяльності студентів. Саме вона формує готовність до самоосвіти, створює базу для безперервної освіти, можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію. На сучасному етапі питання про організацію самостійної роботи студентів набуває великого значення, тому що бюджет часу, відведений для проведення аудиторних занять, є обмеженим, і значну частину програмного матеріалу курсу доводиться виносити на самостійне вивчення. Тому актуальною стає орієнтація процесу професійної підготовки у ВНЗ на оптимізацію й активізацію самостійної роботи студентів.

Ми будемо розглядати самостійну роботу студентів як пізнавальну діяльність, виконувану студентом самостійно або під керівництвом викладача, з використанням заданої програми або інструкції, і спрямовану на виконання завдань (або розв'язання завдань), з урахуванням особистих потреб і інтересів, психологічних особливостей студентів. Наявне різноманіття думок про значення й роль самостійної роботи в навчанні свідчить про те, що її потенціал до кінця не розкрито.

Вивчаючи різні підходи науковців до проблеми організації самостійної роботи в системі вузівської освіти, ми розглянули й проаналізували види самостійних робіт у вищій школі, спираючись при цьому на дослідження В.П. Беспалька, К.Б. Єсіпович, Ю.Б. Зотова, М.В. Ляховицького, Ю.І. Пассова, П.І. Підкасистого й інших. В основі існуючих класифікацій лежать різні ознаки. На сучасному етапі психолого-педагогічної думки єдиної класифікації не подано.

Аналіз літератури показує, що найчастіше зустрічаються спроби класифікації на основі дидактичної мети (В.А. Беліков, Л.А. Каменщикова, Р.Б. Срода, А.В. Усова й ін.). Розроблено

також класифікації: на основі джерела знань (В.П. Стрезикозін, Н.І. Чиканцева й ін.); за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається (І.І. Сарро); за ступенем активності тих, хто навчається (Г.В. Воробйов); за структурою діяльності учня (В.П. Беспалько, П.І. Підкасистий і ін.); за наростанням продуктивного й творчого начал у завданнях і діяльності молоді, яка навчається (В.Я. Ляудис); за завданнями, що організують самостійну діяльність учнів (В.Я. Ляудис, Н.А. Омельченко); за ступенем самостійності студентів (М.Г. Гарунов, Н.О. Половнікова); за видами виконуваних робіт (Ю.В. Кузнецов). А.В. Усова наводить відразу три класифікації: за дидактичною метою, за способами діяльності учня й за роллю засобів формування понять. У навчальному процесі всі ці роботи можуть і повинні поєднуватися.

Б.П. Єсіпов та П.І. Підкасистий наводять класифікацію самостійної роботи студентів за різними дидактичними критеріями. За джерелами знань і ступенем контролю з боку викладача: робота з навчальною довідковою інформацією, розв'язання завдань і виконання вправ, лабораторні роботи. Відповідно до етапів освітнього процесу: з метою одержання нових знань на основі набутих знань, для контролю засвоєння знань, умінь і навичок. За ступенем самостійності: репродуктивна, пізнавально-пошукова, творча, пізнавально-практична. За характером навчальної самостійності: за шаблоном із чіткою покроковою інструкцією, реконструктивна, варіативна, творча. За місцем проведення: аудиторна, позааудиторна.

Узагальнюючи результати аналізу, можна констатувати, що дотепер не існує класифікації, що враховує рівною мірою зовнішню й внутрішню сторони навчальної діяльності. Водночас проведені дослідження дозволили виокремити основні вимоги до класифікації видів самостійних робіт. Насамперед, класифікуючи самостійні роботи, необхідно враховувати риси процесу мислення, які визначаються типом розв'язуваного завдання. Крім того, класифікація повинна задовольняти такі вимоги: однозначності у визначенні кожного виду самостійної роботи; розташуванні типів і видів самостійних робіт за ступенем зростання їхньої складності відповідно до закономірностей процесу пізнання в навчанні; орієнтації на «зону найближчого розумового розвитку» учня (Л.С. Виготський).

Отже, самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати швидше як засіб залучення тих, хто навчається, до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної й психологічної організації. Самостійна робота без наявності в ній чітко сформульованого завдання залишається в найкращому разі нейтральною стосовно характеру пізнавальної діяльності. Сформульоване ж у кожному конкретному типі й виді самостійної роботи завдання, дозволяє залучити студентів до керованої пізнавальної діяльності, тобто викликає в них певну розумову активність різної структури, що регулюється усвідомлюваною ними метою. Отже, самостійну роботу правомірно розглядати як засіб організації й виконання певної діяльності відповідно до поставленої мети.

Педагоги неодноразово докладали зусиль з метою здійснення опису й систематизації різних видів самостійних робіт. На тлі певних досягнень у теорії й практиці навчання у вищій школі виявляється відсутність науково обґрунтованої системи самостійних робіт.

Зауважимо, що більшість дидактів і методистів при обґрунтуванні класифікації самостійних робіт, беруть за основу або ступінь самостійності молоді, яка навчається, що, до речі, визначається зовнішніми ознаками, або дидактичне призначення самостійної роботи. У першому випадку звичайно виокремлюються (Є.Я. Голант, В.В. Голубков) такі види самостійних робіт: роботи з наслідування, тренувальні роботи, вправи, роботи творчого характеру, дослідницькі роботи тощо. Однак такі назви самостійних робіт далеко не завжди відповідають змісту пізнавальної діяльності тих, хто навчається, з тієї причини, що їх характер зазвичай визначається тільки джерелом знання, безвідносно до особливостей передбачуваної діяльності.

Самостійні роботи, класифіковані за дидактичним призначенням (Б.П. Єсіпов, М.М. Скаткін), зазвичай поділяються на такі види: самостійні роботи з набуттям нових знань і їх застосуванням; із повторенням й перевіркою знань, умінь і навичок тощо.

Останніми роками в дидактиці вищої школи почав формуватися новий підхід до класифікації самостійних робіт. Розглядаючи у своєму дослідженні самостійну роботу як вид пізнавальної діяльності, нам видається доцільним виокремлення класифікації самостійних

робіт, запропонованої П.І. Підкасистим і І.І. Малкіним. Вони пропонують класифікувати са-
мостійні роботи за типами пізнавальної діяльності. Так, І.І. Малкін [3, с. 23] стверджує, що
кожний тип і вид самостійної роботи одночасно визначає характер пізнавальної діяльності
молоді, яка навчається й сам визначається її структурою. Звідси вихідним принципом кла-
сифікації виступає ступінь самостійності й творчості студента під час виконання роботи. З
огляду на викладене пропонується така класифікація.

I. Самостійні роботи репродуктивного типу:

а) відтворюючі; б) тренувальні, в) оглядові; г) перевірочні.

II. Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу:

а) підготовчі; б) констатувальні; в) експериментально-пошукові; г) логічно-пошукові.

III. Самостійні роботи творчого типу:

а) художньо-образні; б) науково-творчі; в) конструктивно-технічні.

IV. Самостійні роботи пізнавально-практичного типу:

а) начальні-практичні; б) суспільно-практичні [3].

У наведеній класифікації самостійна робота є доцільним поєднанням діяльності ви-
кладача з одночасною активною діяльністю студентів, самостійним розв'язанням ними те-
оретичних і практичних завдань.

Безсумнівно, така класифікація більшою мірою відповідає вимогам сучасної освіти. У
її основу покладено два вихідних положення: сутнісні риси процесу мислення визначають-
ся характером розв'язуваного завдання; вплив навчання на розумовий розвиток зумовлю-
ється характером пізнавальної діяльності, у процесі якої інтенсивно розвиваються здібнос-
ті, необхідні в цій діяльності. Обидва положення не викликають сумніву, оскільки вони гли-
боко досліджені вітчизняними психологами, логіками й дидактами.

Структуру навчання у процесі самостійної роботи з навчальним матеріалом запропо-
новано Ю.К. Бабанським: 1) планування й конкретизація завдань, 2) планування методів,
засобів, форм навчальної діяльності, 3) самоорганізація навчальної діяльності, 4) саморегу-
лювання навчання, 5) самоаналіз результатів навчальної діяльності.

А.С. Павлюченко пропонує внести до змісту технології організації самостійної роботи
студентів такі етапи:

1. Відбір цілей самостійної роботи відповідно до державного освітнього стандарту та
їх конкретизація всередині певної дисципліни. Цілі самостійної роботи повинні відповіда-
ти готовності до професійної самоосвіти, що містить мотиваційний, когнітивний, діяльніс-
ний компоненти.

2. Відбір змісту самостійної роботи на основі освітнього стандарту дисципліни, а та-
кож джерел самоосвіти (література, досвід, самоаналіз). Окрім того, необхідно врахува-
ти індивідуально-психологічні особливості студентів (інтелект, мотивація), особливості на-
вчальної роботи і специфіку певної спеціальності.

3. Конструювання завдань для самостійної роботи відповідно до відібраних раніше ці-
лей. Завдання повинні передбачати різні види й рівні навчальної роботи студентів.

4. Організація контролю передбачає відбір засобів контролю й визначення його пері-
одичності.

Для самого студента самостійна навчальна робота повинна бути усвідомленою як
вільна, на його вибір, внутрішньо мотивована діяльність. Вона передбачає виконання низ-
ки дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання їй
особистісного змісту (у термінах теорії діяльності О.М. Леонтьєва), підпорядкування вико-
нанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізації в розподілі
навчальних дій у часі, самоконтролі при їх виконанні.

У кожному з видів самостійних робіт завдання містить у собі або необхідність у по-
шуку, набутті й застосуванні нових знань уже відомими способами, або виявлення, ви-
значення, пошук нових шляхів, способів здобуття знань. Такий підхід до розгляду сутнос-
ті самостійної роботи дозволяє розглядати її з позиції самостійної діяльності студентів з
розв'язання навчальних завдань.

Особливість самостійної роботи, що виокремлює її з-поміж інших видів навчальної ді-
яльності, можна вбачати у виконанні завдання без точного інструктажу, пояснення з боку
викладача, без контролю у відкритій формі за її виконанням, у використанні студентами

здобутих знань для встановлення якихось нових форм, явищ в самостійному пошуку засобів розв'язання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Незважаючи на суттєвий історичний поступ дефініції «самостійна робота», дотепер потребує посиленої уваги низка нерозв'язаних питань, що стосуються удосконалення змісту, розширення кваліфікацій, побудови технології організації самостійної роботи студентів ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ковалева Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения / Г.Е. Ковалева. – СПб., 1995. – 143 с.
3. Малкин И.И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся / И.И. Малкин // Народное образование. – 1966. – № 10. – С. 2–16.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

References

1. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskii pedagogichnyi slovník* [Ukrainian Pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).
2. Kovaleva, G.E. (1995). *Organizatsiia samostoiatelnoi raboty studentov na osnove deiatelnostnoi teorii ucheniia* [Organization of independent work of students on the basis of activity theory of learning]. St. Petersburg, 143 p. (In Russian).
3. Malkin, I.I. (1966). *Ratsionalno organizovat samostoiatelnuiu rabotu uchashchikhsia* [Rationally organize independent work of pupils]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. No 10, p. 2-16. (In Russian).
4. Passov, E.I. (1989). *Osnovu kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazuchnomu obscheniu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow, Russkii yazuk Publ., 276 p. (In Russian).

В статье обосновывается необходимость модернизации подготовки педагогических кадров в условиях высшей школы. Рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов как важной составляющей их будущей практической и профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, профессионально-педагогическая деятельность, будущий учитель.

In the article the necessity of teacher's training modernization in terms of higher education is explained. The issue of students' independent work as an important part of their future practical, professional and educational activities is examined.

Key words: independence, self-study, professional and educational activities, future teacher.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378+ 37.015.6+811.114

С.В. БОДНАР,

*кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов
Одеського торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Стаття присвячена питанню формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. Розглядаються ключові поняття «компетентність», «дискурсивна компетентність», «дискурсивні вміння». Проаналізовано сучасний стан розробки зазначеної проблеми, та на підставі аналізу наукової літератури визначено сутність поняття «іншомовна дискурсивна компетентність майбутнього економіста». Описано організацію процесу навчання економічного дискурсу. Запропоновано систему роботи з формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів.

Ключові слова: дискурсивна компетентність, дискурсивні вміння, майбутні економісти, формування іншомовної дискурсивної компетентності.

Актуальність проблеми. Розширення міжнародної співпраці у всіх галузях економіки, швидке впровадження економічних реформ з урахуванням європейських стандартів, сучасна ситуація на світовому ринку праці вимагають від майбутнього випускника українського ВНЗ бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним спеціалістом, що передбачає володіння не тільки професійними знаннями, навичками і вміннями, а й іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. Тобто компетентний спеціаліст повинен вміти іноземною мовою проводити ділові переговори із зарубіжними партнерами, обговорювати фінансово-економічні питання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку економіки, проходити професійне інтерв'ю, виступати на міжнародних економічних конгресах, симпозіумах, бізнес-форумах та конференціях з доповідями, готувати презентації для участі в міжнародних проектах і, крім того, самостійно обирати доцільний варіант іншомовної мовленнєвої поведінки залежно від комунікативної ситуації. Однак досягнення безперешкодного рівня іншомовної комунікації у процесі професійної діяльності значно ускладнюється через недостатню мовну практику майбутніх спеціалістів: по-перше, через обмежену кількість аудиторних годин, а по-друге, недостатню кількість мовленнєвих вправ, орієнтованих на розвиток вмінь усного професійного мовлення, з чого випливає невпевненість студентів у своїх іншомовних знаннях та мовленнєвих вміннях і страх допуститися помилки під час спілкування іноземною мовою. Що в результаті призводить до скутості поведінки та вживання коротких фраз, обмеженої кількості мовних конструкцій, завчених речень протягом ділової зустрічі із зарубіжними партнерами.

Все вищезазначене зумовлює необхідність підвищити рівень володіння студентами іншомовним усним мовленням згідно із загальноєвропейськими стандартами і потребує розробки нових підходів до навчання іноземної мови як обов'язкової дисципліни у немовному вищому навчальному закладі, впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій навчання та методик, що сприятимуть більш ефективному формуванню усних іншомовних дискурсивних вмінь на базі набутої системи знань.

Формулювання мети. Отже, *метою* нашої роботи виступає формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Об'єктом* дослідження є процес фор-

мування іншомовних усних дискурсивних вмінь майбутніх економістів. А *предметом* – організація роботи, спрямована на формування усної іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів.

Аналіз досліджень і публікацій. Перш за все розглянемо поняття «компетентність», «дискурсивна компетентність» та «дискурсивні вміння».

Поняття «компетентність» досліджували такі вчені, як: Н. Бібік, А. Богуш, Н. Гальскова, Н. Гончарова, І. Зимня, Д. Ізаренков, В. Кальней, Н. Кічук, В. Краєвський, З. Курлянд, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, С. Шишов, V. Cheeranach, J. Lefsted, G. Weiter та ін. Розглянемо наявні визначення поняття «компетентність».

У педагогіці компетентність визначається як коло питань, в яких певна особа володіє знаннями, досвідом, що дозволяє судити про будь-які речі; предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний, в якій він виявляє готовність до виконання діяльності; інтегрована сукупність характеристик (знання, вміння, навички, здібності, мотиви, переконання, цінності), що забезпечує виконання професійної діяльності на високому рівні і досягнення певного результату; відкрита система насамперед процедурних і ціннісно-сміслових знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти, які активізуються і збагачуються в процесі діяльності в міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими зустрічається носій компетенції [2, с. 23]. Компетентність у методиці навчання іноземних мов трактується як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, навичок, умінь, досвіду, цінностей, ставлення тощо, які можуть комплексно реалізуватися на практиці [8, с. 18]. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття «компетентність» як ключові вміння, опорні знання, тобто індикатори знання, вміння, ставлення, які не тільки підтримують, а й забезпечують досягнення успіхів у різноманітних сферах життя [4, с. 8].

Щодо терміна «дискурсивна компетентність», то він також не має однозначного тлумачення, і різні вчені пропонують власний підхід до розуміння цього феномена. Так, в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти стверджується, що дискурсивна компетентність означає здатність студентів логічно об'єднувати речення з метою побудови зв'язних відрізків мовлення. Вона включає знання та вміння керувати мовленням у плані тематичної організації, зв'язності та логічної організації висловлювання, його стилю, реєстру, риторичної ефективності [3]. Дискурсивна компетентність, за визначенням зарубіжних вчених (M. Canale, M. Swain), – це знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також умінь їх створювати і розуміти з урахуванням ситуації спілкування [11]; за Г. Брауном, – це здатність людини сполучати речення в уривки дискурсу і структурувати смислове ціле із серії висловів [10, с. 143]. Як зазначають українські вчені (І. Андрійко, Л. Панова, С. Тезікова), дискурсивна компетентність означає вміння будувати своє мовлення зв'язно, оперуючи знанням принципів тематичної організації тексту, його структури, зв'язності, логічної організації, стилю мовлення (розмовний, офіційно-діловий, літературний, публіцистичний, науковий) та реєстру (високий, нейтральний, розмовний, фамільярний, грубий, вульгарний), принципів риторичної ефективності, тобто впливу на слухача (читача) [7, с. 64].

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши подані визначення, ми розумітимемо під дискурсивною компетентністю здатність людини створювати зв'язні відрізки мовлення з урахуванням граматичних, лексичних та синтаксичних правил, комунікативної ситуації та екстралінгвістичних чинників, які є невід'ємними складниками процесу комунікації; логічно організовувати висловлювання в цілісні тексти та представляти їх відповідно до стилю мовлення та принципів риторичної ефективності.

Щодо усної іншомовної дискурсивної компетентності майбутнього економіста, то з урахуванням специфіки професії ми трактуватимемо це поняття як здатність фахівця в галузі економіці будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні монологічні (повідомлення, презентації, доповіді, описи, оцінювання, виступи) та діалогічні/полілогічні (дискусії, обговорення, бесіди, інтерв'ю, телефонні розмови) усні дискурси англійською мовою відповідно до комунікативного наміру в межах професійно-орієнтованого спілкування з урахуванням специфіки їх прагматичної і граматичної організації, взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних факторів та норм мовленнєвого етикету. Екстралінгвістичними факторами усного дискурсу виступають особливості комунікативної поведінки мовця: культура мовлення, мовленнєвий етикет ділового спілкування, виразність, оптимальний темп мовлен-

ня, прийнятий для слухачів, володіння голосом, упорядкованість і послідовність викладення думок, відповідна інтонація, жестикуляція, міміка, вдало використані логічні й психологічні паузи, правильні логічні наголоси.

Оскільки в основі нашої роботи лежить дискурсивна діяльність, що розуміється як різновид мовленнєвої діяльності, яка спрямована на свідоме та цілеспрямоване породження цілісних мовленнєвих творів [9, с. 9], то виникає необхідність розглянути також і поняття «дискурсивні вміння», без розвитку яких неможливо сформувавши дискурсивну компетентність майбутніх фахівців.

Під дискурсивними вміннями вчені (О. Кучерява, А. Буднік) розуміють здатність особистості на підставі засвоєних знань і життєвого досвіду організовувати, породжувати, сприймати адекватно до означеної комунікативної ситуації та розуміти певні типи дискурсів з метою досягнення успішної комунікації [5, с. 465; 1, с. 54]; «планувати висловлювання (задум і мовне оформлення) залежно від іншого учасника комунікації і його можливих реакцій, передбачати умови спілкування, які повсякчас змінюються» [6, с. 82]. В загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти дискурсивні вміння подаються як: уміня контролювати логічне складання речень з точки зору: теми/реми; відомого/невідомого; природної зв'язності; причини, наслідку; здатності будувати і керувати мовленням у плані: тематичної організації, зв'язності та злитості; логічної організації, стилю та реєстру [3, с. 120].

Оскільки дискурсивні вміння в усіх вищезгаданих визначеннях розглядаються більшою мірою як практичні, необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, то можна стверджувати, що вони означають здатність аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуєчись в умовах спілкування; враховувати контекст комунікативної взаємодії; розуміти і сприймати співрозмовника; проектувати спілкування відповідно до обраного типу дискурсу, визначаючи зміст і засоби для його передавання, доцільно вживаючи невербальні засоби комунікації [5, с. 465].

Формування дискурсивних умінь ми називаємо навчанням осмисленої побудови дискурсу. При цьому акцент повинен ставитися як на «кінцевий продукт», так і на процес створення самого дискурсу/тексту.

Водночас іншомовні дискурсивні вміння не можуть існувати окремо, вони повинні бути тісно пов'язані з професійними вміннями майбутніх економістів, тобто фахівець повинен розуміти професійну інформацію і вміти спілкуватися на професійні теми іноземною мовою, а саме вміти:

- 1) описувати економічні процеси та явища;
- 2) характеризувати виробничі процеси;
- 3) пояснювати доцільність ведення певних маркетингових ходів;
- 4) аналізувати ситуацію на ринку;
- 5) проводити аналіз запропонованих рішень економічної проблеми і виявляти найбільш оптимальний варіант;
- 6) здійснювати фінансове прогнозування на мікро- та макрорівнях;
- 7) планувати різні види професійної (фінансової) діяльності;
- 8) моделювати варіанти майбутнього економічного розвитку підприємства в стандартних і варіативних умовах;
- 9) описувати й пояснювати надану цифрову і графічну інформацію економічних показників;
- 10) вирішувати проблемні питання, пов'язані з професійною діяльністю.

Подамо як приклад конкретний професійно-іншомовний матеріал теми: «Ринок. Структура ринку. Моделі ринку».

Отже, розглянемо систему роботи з формування усної іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. Система роботи передбачає організацію процесу навчання, відбір автентичного матеріалу, встановлення принципів, згідно з якими відбувається навчання, виокремлення етапів навчання, виявлення найбільш ефективних прийомів, що запроваджуються в навчальний процес, створення комплексу вправ та завдань.

Визначення умов, за яких передбачається успішність реалізації розробленого комплексу вправ.

Професійно-іншомовний матеріал з теми «Ринок»

Професійні		Іншомовні		
Знання	Вміння	Знання	Навички	Вміння
Ринок та його структури. Моделі ринку	Вміти: – описувати особливості ринків; – характеризувати ринкові відносини; аналізувати ситуацію на ринку	Знати лексику з теми: market, auction, stock exchange, stock-brokers, demand, supply, deal, branch, welfare, benefit, entrepreneur, consumer goods, to charge, fair, to launch, middleman, market research, profit-making, share, wholesaler, retailer	Вільно вживати такі вирази: spontaneous market, free market, market operations/ orientation, spot market, spatial market, bear/ bull market, enter into economic relationships, win-win deal, contestable markets	Описувати суть: ринкових відносин, особливостей ринків; моделей ринків в англomовному супроводі

При відборі матеріалу враховувались такі критерії: соціокультурна спрямованість матеріалу, оскільки формування дискурсивних умінь майбутніх економістів відбувається в нерозривному зв'язку з вивченням соціокультурних особливостей американської та британської економіки; автентичність матеріалу, що репрезентує типові сценарії економічного англomовного дискурсу і є зразком сучасного ділового мовлення носіїв мови; наявність типових лінгвістичних моделей/структур усного англomовного економічного дискурсу, ключових дискурсивних маркерів та екстралінгвістичного контексту; пізнавальна цінність та фахова інформативність матеріалів; відповідність тематиці професійного спілкування майбутніх менеджерів; відповідність Програмі викладання іноземних мов для економічних спеціальностей.

Принципи, згідно з якими проводилося навчання, були такими: професійної спрямованості, моделювання професійної діяльності, інтеграції професійної та іншомовної діяльності.

Щодо етапів навчання, то навчання відбувається у три етапи: лінгво-підготовчий, тренувально-комунікативний, професійно-дискурсивний. На першому етапі передбачається набуття знань щодо англomовного економічного дискурсу, формування мовних навичок і розвиток лінгвістичних умінь. На другому етапі – формування іншомовних рецептивно-репродуктивних комунікативних умінь студентів у галузі економіки. На третьому етапі – розвиток і вдосконалення продуктивних професійно-дискурсивних умінь студентів у галузі економіки. На кожному етапі пропонуються певні вправи та комунікативні завдання, які разом складаються у комплекс.

Створення комплексу вправ відповідало таким вимогам: послідовності і врахування зростання мовної та операційної складності процесу навчання; дотримування трьох етапів становлення дискурсивних умінь; повторюваності і циклічності навчального матеріалу; обов'язковому контролю вправ. Комплекс вправ складався із трьох блоків. Перший блок вправ – лінгводискурсивний – був спрямований на формування лінгвокомунікативного мінімуму студентів у межах економічного дискурсу та формування навичок і вмінь сприйняття й здійснення комунікативних дій. Другий блок вправ – репродуктивно-дискурсивний був спрямований на формування комунікативно-дискурсивних умінь (реконструкція і відтворення зразків англomовного економічного дискурсу, що вивчається, та створення власних міні-дискурсів). Третій блок вправ – креативно-дискурсивний – був спрямований на закріплення та вдосконалення професійно-дискурсивних вмінь (самостійне моделювання цілісних економічних дискурсів).

Вправи I блоку включали такі завдання: 1) ознайомити студентів з термінологічною лексикою і мовленнєвими кліше англomовного економічного дискурсу; 2) ознайомити з дискурсивними маркерами англomовного економічного дискурсу; 3) навчити розуміти / відбирати / вживати відповідно до професійно-комунікативної ситуації термінологічні оди-

ниці і дискурсивні маркери; 4) навчити сприймати й відтворювати професійні міні-ситуації з вивченими термінологічними одиницями; 6) навчити реконструювати міні-дискурс за допомогою вивчених мовних / мовленнєвих одиниць: розширювати / згортати / виокремлювати основну ідею (думку); 7) навчити розуміти фрази та висловлювання з вивченою термінологічною лексикою і реагувати з використанням дискурсивних маркерів; 8) навчити поєднувати окремі речення професійної наповненості у зв'язні висловлювання за допомогою дискурсивних маркерів.

Вправи II блоку включали такі завдання: 1) розвивати вміння планувати мовленнєві дії у поданій комунікативній ситуації відповідно до обраної стратегії; 2) розвивати вміння обирати відповідний мовленнєвий жанр усного економічного дискурсу залежно від комунікативної мети; 3) розвивати вміння виокремлювати необхідну інформацію із фахового тексту і презентувати її як міні-дискурс; 4) розвивати вміння розуміти комунікативний намір мовця і відповідно реагувати, вживаючи не менш ніж 5 фраз; 5) розвивати вміння інтегрувати окремі частини дискурсу в єдине ціле; 6) розвивати вміння організовувати зв'язну послідовність речень у міні-дискурс за допомогою засобів когезії; 7) розвивати вміння моделювати комунікативні ситуації економічного дискурсу і створювати власні міні-дискурси; 8) навчити реалізовувати комунікативну інтенцію на рівні мовленнєвої дії.

Вправи III блоку передбачали розвивати уміння: 1) самостійного використання дискурсивних моделей для вирішення економічних проблем; 2) вербалізації графічних та цифрових показників у процесі дискурсивної комунікації; 3) вільного оперування термінологічними лексичними одиницями, мовленнєвими кліше, дискурсивними маркерами, невербальними засобами комунікації під час обговорення професійних проблем та коментування результатів фінансової діяльності підприємств; 4) створення власних дискурсів, працюючи в онлайн-режимі, спілкуючись на професійні теми зі спеціалістами в галузі економіки; 5) створення цілісного усного економічного дискурсу відповідно до професійного завдання;

Отже, формування іншомовної дискурсивної компетентності студентів передбачало зміщення акценту з мовної форми тексту, що виступав зразком використання дискурсивних моделей в усному дискурсі, на способи й засоби вираження і досягнення комунікативних цілей партнерів зі спілкування.

Щодо умов, за яких передбачається успішність реалізації розробленого комплексу вправ, ми відносимо такі: взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності засобами моделювання останньої; інтегроване навчання декількох дисциплін (професійних та іноземної мови); впровадження в процес навчання інтерактивних методів (роботу в парах, трійках, змінювані трійки, роботу в малих групах, роботу в «каруселі», в «акваріумі»); поглиблення культурологічного змісту підготовки майбутніх економістів.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що іншомовна дискурсивна компетентність студентів формується не лише під час аудиторних занять. Студенти не повинні обмежуватися рамками заняття, їм необхідно продовжувати вдосконалювати розвинуті дискурсивні вміння під час самостійної роботи: спілкуватися в онлайн-режимі з колегами-економістами, брати участь в економічних вебінарах, семінарах, відео-конференціях, skype-презентаціях тощо, що дозволить активізувати процес навчання іноземної мови, забезпечити додаткову мовну практику та збагачення досвіду спілкування з носіями мови.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в теоретичному дослідженні і практичній розробці методики інтенсивного навчання усного іншомовного економічного дискурсу.

Список використаних джерел

1. Буднік А.О. Формування дискурсивних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Буднік Анжела Олександрівна. – Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2010. – 258 с.
2. Головань М.С. Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науков. ред. укр. вид., доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Кучерява О. Місце дискурсивних умінь у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови / О. Кучерява // Вісник Львівського університету. – [Серія: філологічна]. – 2004. – Вип. 34. – Ч. 2. – С. 461–465.

6. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: Академія, 2010. – 328 с.

8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

9. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

10. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – Eglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1987. – 467 p.

11. Canale M. and Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. –1980. – P. 1–47.

References

1. Budník, A.O. (2010). *Formuvannya diskursnikh umín' studentív filológichnikh spetsial'nostey zasobami natsional'no-pretседentnikh tekstív* [Discourse skills formation of linguistic students by means of national precedent texts]. Candidate's thesis. Odesa: PNPu named after K.D. Ushins'kyi, 253 p. (In Ukrainian).

2. Golovan', M.S. (2008). *Kompetentsiya í kompetentnist': dosvid teorii, teoriya dosvidu* [Competence and competency: experience of theory, theory of experience].

Vyssheye obrazovaniye Ukraïni [Ukrainian higher education], Issue 3, pp. 23-30 (In Ukrainian).

3. Nikolaeva, S.Yu. (Eds.). (2003). *Zagal'noevropeys'kí Rekomendatsii z movnoï osviti: vivchennya, vkladannya, otsinyuvannya* [General European recommendations on language education: learning, teaching, evaluating]. K: Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).

4. Ovcharuk, J.V. (Eds.). (2004). *Kompetentnisniy pidkhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraïns'kí perspektivi* [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects]. K.: K.I.S. Publ., 112 p. (In Ukrainian).

5. Kucheryava, O. (2004). *Místse diskursivnikh umín' u zabezpechenni komunikativno-diyal'nísogo navchannya ridnoï movi* [Place of discursive communicative skills in providing communicative-activity teaching of the native language]. *Vísnik L'vív's'kogo uníversitetu* [Herald of Lviv University]. Issue 34, (Vol. 2), pp. 461-465. (In Ukrainian).

6. Markova, A.K. (1990). *Psikhologicheskiiy analiz professional'noy kompetentnosti uchitelya* [Psychological analysis of professional teacher competence]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy]. Issue 8, pp. 82-88 (In Russian).

7. Panova, L.S., Andriyko, I.F., Tezikova S.V. (2010). *Metodika navchannya ínozemnikh mov u zagal'noosvitnikh navchal'nikh zakladakh* [Methods of foreign language teaching in secondary educational establishments]. Kyiv: Akademíya Publ., 328 p. (In Ukrainian).

8. Bígich, O.B., Borisko, N.F. & Borets'ka, G.Ye. (2013). *Metodika navchannya ínozemnikh mov í kul'tur: teoriya í praktika: pidruchnik dlya studentív klasichnikh, pedagogichnikh í lingvístichnikh uníversitetív* [Methods of foreign languages and cultures teaching: theory and practice]. Kyiv: Lenvit, 590 p. (In Ukrainian).

9. Sedov, K.F. (2004). *Diskursilichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii* [Discourse and personality: Communicative competence evolution]. Moscow: Labirint Publ., 320 p. (In Russian).

10. Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Eglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 467 p.

11. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, pp.1-47.

Статья посвящена вопросу формирования иноязычной дискурсивной компетентности будущих экономистов. Рассматриваются ключевые понятия «компетентность», «дискурсивная компетентность», «дискурсивные умения». Проанализировано современное состояние разработки данной проблемы, и на основании анализа научной литературы определена сущность понятия «иноязычная дискурсивная компетентность будущего экономиста». Описана организация процесса обучения экономическому дискурсу. Предложена система работы по формированию усной иноязычной дискурсивной компетентности будущих экономистов.

Ключевые слова: дискурсивная компетентность, дискурсивные умения, будущие экономисты, формирование иноязычной дискурсивной компетентности.

The article analyzes the problem of future economists' foreign language discourse competence development. The key notions «competence», «discourse competence», «discourse skills» are under consideration. Current state of the issue has been analyzed and basing on this analyses the notion «future economists' foreign language discourse competency» has been defined. The organization of teaching economic discourse process has been described. The system of work on future economists' foreign language oral discourse competence development has been suggested.

Key words: discourse competence, discourse skills, future economists, foreign language discourse competence development.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378.147.091.031-059.1

А.В. БУГРА,

асистент кафедри вищої математики Криворізького національного університету

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ОДНА З ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті автор на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та навчального процесу у вищій технічній школі обґрунтовує необхідність системної підготовки викладачів до індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні математики. З урахуванням сучасних вимог до науково-педагогічної діяльності пропонується визначення поняття «компетентність викладача вищого навчального закладу в галузі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів», пропонується характеристика складових компетентності як системного утворення, а саме: гностично-когнітивного, науково-дослідного, методичного, організаційного, діагностичного та рефлексивного компонентів. Для забезпечення достатнього рівня компетентності в галузі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів запропоновано проведення елективного курсу «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів», консультації, бесіди та модераторські семінари відповідно до принципів коучинг-технології. З використанням методів математичної статистики доведена ефективність пропонованих методів підвищення професійної підготовки викладачів, що природним чином впливає на якість знань з математики студентів, які навчаються за експериментальною методикою.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, професійна компетентність, індивідуалізація, самостійна навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Педагогічною аксіомою вважають тезу: «Тільки особистість може виховати особистість», яку у більш розлогому вигляді під кутом зору дидактики вищої школи можна інтерпретувати таким чином: «Тільки фахово компетентний викладач може підготувати фахово компетентного випускника вищої школи». Цією обставиною визначається одне з провідних завдань реформування вищої освіти України – переорієнтація навчального процесу з традиційного «знаннєвого» підходу до компетентнісного, який передбачає трансформацію логіки навчального пізнання від «знання» до «дії», від «знаю» до «дію». Вирішення цієї актуальної соціально-педагогічної проблеми, яка має як теоретичну так і вагомую практичну значущість, можливе при відповідній фаховій підготовці викладачів, у структурі якої педагогічна складова визначається як ключова фахова компетентність [2, с. 48–49; 4]. Досліджуючи особливості процесу самостійної навчальної діяльності студентів технічних спеціальностей ВНЗ при вивченні математики, ми з'ясували що 48% викладачів-респондентів мають труднощі в організації самостійної діяльності студентів на лекціях, 32% – на семінарсько-практичних заняттях, 52% – при розробці системи індивідуальних завдань. Тобто має місце необхідність дослідження сутності професійної компетентності викладача вищої (і зокрема технічної) школи як однієї з дидактичних умов забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до студентів.

Аналіз останніх досліджень в галузі дидактики вищої школи засвідчує, що за висновками вчених достатньо низький рівень компетентності викладачів ВНЗ пояснюється тим, що студенти магістратури ВНЗ, аспіранти – майбутні викладачі галузевих ВНЗ мають обмежену, а іноді й практично відсутню психолого-педагогічну підготовку [3; 7; 10, с. 10]. Такої

ж думки дотримується професор Т.К. Завгородня, яка, ґрунтовно вивчаючи проблему індивідуалізації та диференціації навчання в системі «школа – ВНЗ», стверджує, що викладачі частіше взагалі не готові втілювати принцип індивідуалізації, адже останніми роками викладацький склад вищої школи значною мірою поповнюється за рахунок спеціалістів із вищою освітою, яка не пов'язана з педагогічною діяльністю. Це означає, що вони не вивчали дисциплін психолого-педагогічного циклу взагалі або це робилося уривками. Дослідниця підкреслює: «...Тому такі спеціалісти, що успішно захистили дисертацію, у кращому випадку стають викладачами і вважають провідними наукові та практичні проблеми спеціальності, а не проблеми підготовки фахівців. Тому викладацька діяльність часто необґрунтована і будується з інтуїтивно-емпіричних міркувань або копіювання досвіду більш досвідчених колег» [3, с. 47].

Загалом слід констатувати, що, на відміну від шкільної дидактики (О.Я. Савченко, І. Унт та ін.), в дидактиці вищої школи аспекти індивідуалізації освітнього процесу, зокрема залежність її ефективності від педагогічної підготовки викладачів, залишаються практично не відображеними в сучасному дослідницькому полі. **Мета статті** полягає в обґрунтуванні структури та змісту фахової компетентності викладача вищої школи в галузі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням сучасних кваліфікаційних вимог до професійної діяльності викладача вищої школи [2; 4] ми вважаємо за можливе визначити компетентність (від лат. *competentis* – відповідний, здатний) викладача вищого навчального закладу в галузі індивідуалізації самостійної діяльності (СНД) студентів як компетентність, яка є інтегральною характеристикою особистості, відображає здатність і готовність викладача забезпечувати процес індивідуалізації СНД з використанням системи професійно-педагогічних знань та умінь, що складають гностично-когнітивну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну, діагностичну та рефлексивну компоненти. Під кутом зору завдань нашої дослідно-експериментальної роботи, зорієнтованої на вивчення особливостей СНД студентів технічних спеціальностей ВНЗ, охарактеризуємо сутність окреслених компонентів.

Гностично-когнітивна компонента передбачає володіння змістом навчального предмета (математики); уміння організовувати самостійну навчальну діяльність студентів з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей; уміння навчатися разом зі студентами, бути для них прикладом у прагненні до постійної самоосвіти [1].

Науково-дослідна компонента орієнтує викладача на самостійне здобуття нової інформації в галузі математики, методики її викладання, психології та дидактики вищої школи. Ці уміння окреслюють його здатність до пошуку, апробації й упровадження інноваційних підходів до навчання студентів, методів і прийомів індивідуалізації їх самостійної навчальної діяльності; наукового аналізу й узагальнення результатів науково-педагогічної діяльності.

Методична компонента компетентності в галузі індивідуалізації СНД передбачає наявність умінь проектувати та конструювати процес індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні математичних дисциплін, здійснювати методичне забезпечення цього процесу. Ми поділяємо точку зору Ю.Г. Реп'єва, що в межах методичної компетентності викладач повинен адаптувати, пристосовувати зміст навчального процесу до закономірностей самостійної навчальної діяльності шляхом створення програмно-методичного забезпечення, інформаційного середовища, певним чином структурованих і підкріплених опорними вказівками [8, с. 58]. Окрім того, викладач повинен володіти арсеналом прийомів, методів організації СНД з опорою на те, що використовувалися методи повинні урахувати рівень готовності студента до певного виду навчальної діяльності [Там же].

Організаційні уміння викладача передбачають здатність організовувати індивідуальну та групову самостійну навчальну діяльність студентів на лекційних, семінарсько-практичних заняттях, в процесі індивідуальних консультацій та в позааудиторний час; організовувати СНД студентів за індивідуальними планами та програмами, здійснювати їх педагогічний супровід, а також контроль за процесом цієї діяльності та її результатами.

У забезпеченні ефективності індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ особливого значення набуває *діагностична компонента* компетентності викладача.

Системне діагностування та моніторинг динаміки розвитку готовності студентів до самостійної навчальної діяльності при вивченні математики передбачає:

- 1) виявлення наявного рівня розвитку кожної компоненти готовності студентів до СНД;
- 2) дидактичне диференціювання студентів відповідно до виявлених рівнів;
- 3) використання системи індивідуальних завдань для самостійної навчальної діяльності студентів на лекційних, семінарсько-практичних заняттях, індивідуальних консультаціях та в позааудиторний час з урахуванням особливостей типологічних груп;
- 4) забезпечення мобільності динамічних груп з урахуванням рівня готовності студентів до СНД та перспективи його розвитку.

Рефлексивна складова окреслює здатність викладача до осмислення процесу та результатів самостійної навчальної діяльності студентів, визначення дидактичних засобів їх коригування, підвищення якості та прогнозування індивідуальних траєкторій руху студентів за ієрархічними рівнями готовності до СНД у напрямі досягнення оптимального індивідуального результату. Необхідним елементом рефлексивних дій викладача ми окреслюємо уміння організувати рефлексію навчальної діяльності студентів протягом навчання.

Отже, фахова компетентність викладача математики в галузі індивідуалізації СНД студентів повинна мати достатній рівень знань щодо:

- змісту ключових понять, які пояснюють сутність індивідуалізації СНД студентів, форми та методи її забезпечення на лекційних, семінарсько-практичних заняттях, індивідуальних консультаціях, в позааудиторний час;
- способів діагностики індивідуально-типологічних особливостей студентів та рівнів їх готовності до СНД;
- індивідуально-типологічних особливостей студентів та їх впливу на результативність СНД при вивченні математичних дисциплін;
- орієнтирів для визначення змісту та рівня складності індивідуальних завдань для СНД при вивченні математики.

Викладач ВТНЗ повинен уміти реалізувати ці знання в реальній педагогічній практиці. При цьому він має пам'ятати, що метою індивідуалізації СНД при вивченні математики стає створення такого освітнього середовища, у якому студент разом з математичними знаннями може засвоювати методи їх самостійного здобуття для того, щоб, користуючись цими методами, міг здійснювати самостійне вирішення тих проблем, які йому пропонує спочатку вузівське науково-освітнє, а потім і професійне співтовариство, в якому він буде реалізовувати себе в майбутньому.

З метою забезпечення достатнього рівня компетентності викладачів щодо організації та індивідуалізації СНД студентів було розроблено та апробовано елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів», здійснювалися цілеспрямовані індивідуальні консультації, бесіди відповідно до принципів коучинг-технології та модераторські семінари з використанням експериментальних навчально-методичних матеріалів [5].

Одним із показників впливу запропонованих заходів на формування фахової компетентності викладачів ми визначили рівень сформованості когнітивної компоненти готовності студентів до самостійної навчальної діяльності. Узагальнені результати порівняльного аналізу динаміки розвитку цієї компоненти у студентів експериментальних груп (ЕГ), які навчалися за розробленою нами моделлю індивідуалізації навчання, реалізованою спеціально підготовленими викладачами математики, та у студентів контрольних груп (КГ), які вивчали математичні дисципліни за традиційною схемою подано в табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка розвитку когнітивної компоненти готовності студентів експериментальної та контрольної груп до СНД при вивченні математичних дисциплін

№ зрізу	Вид контрольного заходу	Тип групи	Кількість студентів	Оцінки, отримані на контрольних заходах							
				2		3		4		5	
				К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
1.	Контрольна робота № 1 (на початку вивчення курсу вищої математики)	Е	56	3	5,4	27	48,2	19	33,9	7	12,5
		К	55	2	3,7	28	50,9	18	32,7	7	12,7

Закінчення табл. 1

№ зрізу	Вид контрольного заходу	Тип групи	Кількість студентів	Оцінки, отримані на контрольних заходах							
				2		3		4		5	
				К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
2.	Колоквіум	Е	56	5	8,9	27	48,2	18	32,2	6	10,7
		К	55	4	7,3	28	50,9	18	32,7	5	9,1
3.	Залік	Е	56	2	3,6	13	23,2	29	51,8	12	21,4
		К	55	3	5,5	18	32,7	32	58,2	2	3,6
4.	Іспит	Е	56	1	1,8	7	12,5	32	57,1	16	28,6
		К	55	2	3,6	14	25,5	32	28,2	7	12,7
5.	Комплексна контрольна робота	Е	56	1	1,8	8	14,3	33	58,9	14	25,0
		К	55	3	5,5	15	27,2	31	56,4	6	10,9

З використанням критерію Крамера-Уелча [6, с. 46] на рівні 95% статистичної значущості доведено, що більш високу якість математичних знань (сформованість когнітивної компоненти готовності до СНД) мають студенти експериментальних груп.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. У процесі дослідно-експериментальної роботи було визначено структуру фахової компетентності викладача математики ВНЗ в галузі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності, охарактеризовано зміст її складових. Доведено взаємозв'язок гностично-когнітивної компоненти фахової компетентності викладача і когнітивної компоненти готовності студентів до СНД. Більш детального дослідження потребує визначення особливостей впливу фахової компетентності викладача на формування мотиваційно-цільового, операційно-діяльного та рефлексивно-оцінних компонентів готовності студентів технічних спеціальностей ВНЗ до самостійної навчальної діяльності при вивченні математичних дисциплін. Ці питання ми визначаємо перспективою наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Буряк В.К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 18–29.
2. Єгорова Вероніка. Фахова ключова компетентність як складова сучасних вимог до педагогічних працівників (на прикладі викладачів іноземних мов) / Вероніка Єгорова // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3(75). – С. 47–50.
3. Завгородня Т.К. Диференціювання навчання в системі школа – ВНЗ / Тетяна Костянтинівна Завгородня // Педагогічний альманах: збірник наукових праць / Редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Вип. 31. – С. 44–49.
4. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників // Збірник матеріалів за результатами дослідження / за заг. ред Г.В. Єльникової. – Київ; Черкаси, 2010. – 144 с.
5. Коновал О.А. Елективний курс «Шляхи та методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів як засіб формування професійно-педагогічної культури студентів» / О.А. Коновал, А.В. Бугра // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія / Кол. авторів; ред. проф. О.О. Лаврентьевої та ін. – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. – С. 300–312.
6. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: М-З Пресс, 2004. – 67 с.
7. Попков В.А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
8. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.

9. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник / О.Я. Савченко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 49–56.
10. Туркот Т.І. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот, О.А. Коновал. – Херсон: Олді-плюс, 2013. – 466 с.
11. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.

References

1. Buryak, V.K. (2001). *Umovi ta zasobi samoosviti studentiv*, [Student self-study terms and tools], *Vishha shkola* [High School] No. 6, pp. 18-29. (In Ukrainian).
2. Jegorova, V. (2013). *Fahova ključova kompetentnist' jak skladova suchasnih vimog do pedagogichnih pracivnikiv (na prikladi vkladachiv inozemnih mov)* [Professional competence as a key component of modern teaching staff requirements (for example, language teachers)], *Nova pedagogichna dumka* [New pedagogical thought], No. 3(75), pp. 47-50. (In Ukrainian).
3. Zavgorodnja, T.K. (2015). *Diferencijuвання навчання в системі школи – ВНЗ*, [Differentiation in the system of higher education institution], Ed. board V.V. Kuz'menko etc., Kherson, MHEI Kherson Academy of continuous education Publ., Issue 31, pp. 44-49. (In Ukrainian).
4. Yelnikova, G.V. (2010). *Kvalifikacijni vimogi do profesijnoї dijāl'nosti pedagogichnih pracivnikiv* [Qualification requirements to the profession teaching staff], Kyiv-Cherkasi, 144 p. (In Ukrainian).
5. Konoval, O.A., Bugra, A.V. (2014). *Elektivnij kurs «Shljahi ta metodi pidvishhennja efektyvnosti samostijnoї roboty studentiv jak zasib formuvannja profesijno-pedagogichnoji kul'turi studentiv»* [Elective course 'Ways and methods to improve the efficiency of independent work as a form of professional pedagogical culture of students']. Prof. O. Lavrenteva (Ed.), Dnipropetrovsk, Akcent PP, pp. 300-312. (In Ukrainian).
6. Novikov, D.A. (2004). *Statisticheskie metody v pedagogičeskix issledovanijax (tipovye sluchaj)*, [Statistical methods in pedagogical research (typically used)], Moscow, M-Z Press Publ., 67 p. (In Russian).
7. Popkov, V.A., Korzhuev, A.V. (2004) *Didaktika vysshej shkoly* [Didactics of the higher school]. Moscow, Akademija Publ., 192 p. (In Russian).
8. Rep'ev, Ju.G. (2004). *Interaktivnoe samoobuchenie* [Interactive self-study]. Moscow, Logos Publ., 248 p. (In Russian).
9. Savchenko, O.Y. (2014). *Uminnja vchitisja – ključova kompetentnist' molodshogo shkoljara*, [The ability to learn as the key competence of a younger student], Kyiv, *Pedagogichna dumka* [Pedagogical thought], pp. 49-56. (In Ukrainian).
10. Turkot, T.I., Konoval, O.A. (2013). *Pedagogika ta psihologija vishhoji shkoli* [Pedagogy and psychology of higher education], Kherson, Oldy-plus Publ., 466 p. (In Ukrainian).
11. Unt, I.E. (1990). *Individualizacija i differenciacija obuchenija*, [Individualisation and differentiation of learning]. Moscow, Pedagogika Publ., 191 p. (In Russian).

В статье автор на основе анализа психолого-педагогической литературы и учебного процесса в высшей технической школе обосновывает необходимость подготовки преподавателей к индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении математики. С учетом современных требований к научно-педагогической деятельности предлагается определение понятия «компетентность преподавателя высшего учебного заведения в области индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов», предлагается характеристика составляющих компетентности как системного образования, а именно: гностическо-когнитивного, научно-исследовательского, методического, организационного, диагностического и рефлексивного компонентов. Для обеспечения достаточного уровня компетентности в области индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов предложено проведение элективного курса «Пути и методы повышения эффективности самостоятельной работы студентов», консультации, беседы и модераторские семинары в соответствии с принципами коучинг-технологии. С использованием методов математической статистики доказана эффективность предлагаемых методов повышения про-

фессиональной подготовки преподавателей, что естественным образом повлияет на качество знаний по математике студентов, обучающихся по экспериментальной методике.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, индивидуализация, самостоятельная учебная деятельность.

The author on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and the educational process at the higher technical school justifies the need for training teachers to individualize independent educational activity of students in the study of mathematics. Taking into account the current requirements for scientific and pedagogical activities, the definition of «competent academics in the field of individualization of independent educational activities of students» is suggested with characterization of competence components as a system, namely, the gnostic-cognitive, research, methodological, organizational, diagnostic, and reflective components. To ensure a sufficient level of competence in the field of individualization of independent educational activities of students, teaching an elective course «Ways and means of improving the efficiency of students' independent work» is recommended – with consultations, discussions, and moderated seminars in accordance with the principles of coaching technology. By using statistical techniques, the effectiveness of the suggested methods was proved in improving the training of teachers, which naturally affected the quality of knowledge in mathematics of students enrolled in the experimental procedure.

Key words: competence, competence approach, professional competence, individualization, self-learning activities.

Одержано 28.01.2016.

УДК 371.134:379.85

Л.А. ВАРГА,

*аспірант кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету
імені Альфреда Нобеля*

ПРОПОЗИЦІЇ ВИШІВ УКРАЇНИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядається вітчизняний ринок освітніх послуг щодо підготовки фахівців для туристичної галузі. Наведено результати моніторингу навчальних закладів України, які проводять підготовку фахівців за спеціальностями для туристичної галузі. Увага акцентується на аналізі напрямів підготовки, спеціальностей та окремих спеціалізацій, навчальних програм і дисциплін, які пропонуються українськими вишами майбутнім фахівцям у сфері туризму. Узагальнено посади та підприємства, на яких мають можливість працевлаштовуватися випускники різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Ключові слова: туристична галузь, підготовка фахівців, спеціальності, навчальні програми, дисципліни.

Актуальність. У зв'язку зі стрімким розвитком туризму як стратегічно важливої складової вітчизняної економіки та інтеграцією України до Європейської та світової спільноти, гострої актуальності набуває питання забезпечення установ туристичної галузі висококваліфікованими кадрами, здатними виконувати професійні завдання як на місцевому, так і на міжнародному рівнях. Необхідністю проаналізувати сучасний стан підготовки фахівців туристичної галузі в Україні з метою покращання якості освіти, зумовлений вибір теми даного дослідження.

Різним аспектам професійної підготовки фахівців різних галузей присвячено праці багатьох науковців (В. Беспалько, М. Буланова-Топоркова, Н. Євдокимова, І. Зязюн, С. Клепко, Л. Клінберг, О. Локшина, Н. Ничкало, С. Смирнов та ін.), вважаємо за необхідне наголосити також на працях, які акцентують увагу на концептуальних підходах та міжнародних стандартах, що стосуються підготовки фахівців [4–6].

Дослідження підготовки фахівців туристичної галузі зафіксовано в працях В. Андрущенка, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Федорченка, С. Сисоевої, В. Баранової, І. Ієвлевої, Л. Кнодель, Н. Хмілярчук, Л. Титової, О. Сеселкиного, Н. Наумової, В. Кожеваткіного, зокрема вони висвітлювали окремі аспекти підготовки кадрів для туристичної галузі. Проте для оцінки підготовки фахівців в Україні пропонується зробити комплексний аналіз освіти у галузі туризму.

Метою статті є аналіз результатів моніторингу навчальних закладів України, які проводять підготовку фахівців для туристичної галузі, узагальнення напрямів підготовки, спеціальностей та окремих спеціалізацій, навчальних програм і дисциплін, які пропонуються українськими вишами майбутнім фахівцям у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги той факт, що за останні 50 років прибуток від туризму виріс у 300 разів, а за експертною оцінкою Всесвітньої туристичної організації до 2020 р. прогнозується підвищення прибутку від туризму більше ніж на 2 млрд дол. [1], туристична галузь для України має велику значущість, а підготовка фахівців та якість освіти потребують пильної уваги.

За часів Радянського Союзу в Україні не відбувалася підготовка фахівців для туристичної галузі. Кадри для «Інтуриста», профспілкового та молодіжного туризму мобілізувалися з колишніх гідів-перекладачів, комсомольських або партійних працівників [2].

За Г. Черній, станом на момент отримання Україною незалежності, туристична галузь не вважалася частиною економіки держави, і підготовка фахівців відбувалася лише у 4 установах, які розміщувалися в Києві та Сімферополі [3].

На етапі збору інформації було виявлено 44 ВНЗ, що пропонують абітурієнтам навчання у галузі туризму [7]. За географічним розташуванням навчальних закладів центрами туристичної освіти є Київ, Львів, Дніпропетровськ, Донецьк і Харків.

Опрацювавши інформаційні портали вищезазначених вишів [8] та постанову Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року №256 «Про перелік галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [9], було визначено, що підготовка спеціалістів здійснюється за галуззю знань «Сфера обслуговування» та включає в себе два напрями: «Готельно-ресторанна справа» та «Туризм». Станом на 2016 р., в узгодженні з Указом Президента України від 25.06.2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» [10], зокрема стосовно демократизації освіти та надання ВНЗ автономії у вирішенні основних питань їх діяльності, виші мають можливість самостійно обирати професійне спрямування – спеціальність та варіативну компоненту – спеціалізацію. Серед запропонованих спеціалізацій визначають такі: менеджер туристичної індустрії, фахівець з міжнародного туризму, менеджер готельно-ресторанної та курортної справи, туризмознавець, фахівець з туристичного обслуговування, фахівець з інформаційно-аналітичного та організаційно-управлінського забезпечення туристичної діяльності, організатор туристичної діяльності, екскурсійна та анімаційна діяльність, туристсько-краєзнавча робота, ресторанне обслуговування та технології харчування.

Для вступу до ВНЗ на одну з туристичних спеціальностей абітурієнт повинен подати сертифікати Українського центру оцінювання якості освіти з таких предметів: українська мова та література, іноземна мова та географія/математика/ історія України (на вибір).

Підготовка спеціалістів за напрямом «Туризм» передбачає такі фахові дисципліни: історія туризму, туристичне краєзнавство, технології туристської діяльності, економіка та ціноутворення у галузі туризму, туристичні ресурси України, основні індустрії гостинності, економіка міжнародного туризму, маркетинг туризму, менеджмент туризму, технологія турагентської та туроператорської діяльності, організація діяльності туристичної індустрії, правове регулювання туристичної діяльності, бухгалтерський облік туристичної діяльності, діловодство в туристичній діяльності, корпоративна культура та управління в туристичному бізнесі, анімаційні технології в туристичній сфері, інформаційні технології в туризмі, організація екскурсійних послуг.

До програми підготовки фахівців за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа» входять такі фахові дисципліни: барна справа, безпека життєдіяльності, безпека товарів та довілля, географія туризму, гігієна та санітарія в ресторанному господарстві, готельна справа, екологія, економіка готелів та ресторанів, екогастрономія, етнічна кулінарія, інноваційні технології в туризмі, картографія, стратегічний менеджмент в управлінні готельно-ресторанними закладами, організація екскурсійної та анімаційної діяльності.

Окрім фахових спеціальностей, підготовка фахівців туристичної галузі передбачає ряд психологічних дисциплін, а саме психологія міжособистісного спілкування, конфліктологія, етика та психологія ділових відносин, психологія управління; цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, таких як історія України, українська мова, філософія, соціологія, правознавство, політологія, релігієзнавство, макроекономіка, мікроекономіка, економічна теорія, а також поглиблене вивчення однієї чи двох іноземних мов, серед яких англійська, іспанська, німецька, французька та ін.

Оскільки професійна компетентність фахівця у галузі туризму передбачає не тільки фундаментальні теоретичні знання, а й практичні вміння та навички, окрім вивчення ряду дисциплін, передбачених навчальною програмою, студенти проходять професійну практику, починаючи з першого курсу. На першому році навчання функціонує ознайомча практика, в процесі якої студенти відвідують та оглядають туристичні та готельно-ресторанні заклади, на другому – краєзнавча, під час якої студенти вивчають організацію туризму в основних туристичних регіонах України, а з третього курсу студенти проходять професійну практику безпосередньо у туристичних закладах.

Майбутні фахівці в галузі туризму поглиблено вивчають потенційні можливості сучасних комп'ютерних технологій, зокрема спеціалізованого програмного продукту для туристичних фірм «VoyageOfficePro», «Тур», «Туристичний офіс», «Jack», «KEI-Hote», «Centium», «Dip-Pansion», систем бронювання «Amadeus», «Appolo», «Galileo», «Sabre», «Worldspan», презентаційного і демонстраційного комплексу «PowerPoint», а також вчать використовувати Інтернет-технології для роботи із сучасними глобальними комп'ютерними мережами відомих туристичних всесвітніх корпорацій.

Відповідно до постанови Міністерства науки та освіти, молоді та спорту України № 1/9-456 від 9 червня 2011 р. «Про впровадження програмного комплексу «Оверія-Туризм» [11] навчання студентів проводиться на базі спеціально розробленого програмного комплексу. Застосування сучасних IT-технологій у вигляді комплексу «Оверія-Туризм» не тільки допомагає студентам у виконанні практичних, лабораторних, курсових та дипломних робіт, а також дає перевагу при подальшому працевлаштуванні, адже після закінчення ВНЗ фахівці мають не тільки широкий спектр навичок та умінь в роботі з вищезазначеним програмним комплексом, а й отримують відповідний сертифікат.

У процесі навчання майбутні фахівці набувають таких навичок: *робота з клієнтами* (презентація та індивідуальний вибір турів, калькуляція, бронювання пакета готельних, транспортних, екскурсійних, розважальних та інших послуг, підписання угод, ведення клієнтської бази), *робота з партнерами* (закупівля всіх видів послуг, укладання контрактів з постачальниками, розробка та продаж агентам різноманітних пакетів послуг), *ведення баз даних та технологічної документації* (анкети, угоди, контракти, заявки, реквізити, технологічні карти, путівки, ваучери, листи бронювання, бланки заяв, картосхеми, страховки), *оформлення звітів* (загальні, поточні, фінансові, прибуткові).

Фахівці туристичної галузі мають можливість працевлаштовуватися у різноманітних закладах як державної, так і приватної власності. Перелік посад, що мають можливість обіймати випускники різних кваліфікаційних рівнів відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Перелік установ та посад, на які можуть працевлаштовуватися випускники ВНЗ за спеціальностями у галузі туризму

Ступінь	Туристична агенція	Екскурсійне бюро	Тур операторські компанії	Готельно-ресторанні заклади
Бакалавр	Агент із бронювання Агент з продажу Агент з виїзного туризму Агент з в'їзного і внутрішнього туризму Асистент з формування тургруп Референт Секретар Касир Стажист Кур'єр	Агент з приймання замовлень Секретар Стажист Касир Кур'єр	Оператор з бронювання Оператор з продажів Оператор з виїзного туризму Оператор з в'їзного і внутрішнього туризму Супроводжуючий Референт Секретар Касир Стажист Кур'єр	Адміністратор готелю/ресторану Адміністратор залу Референт Секретар Касир Стажист Кур'єр
Спеціаліст	Агент із бронювання Агент з продажу Агент з виїзного туризму Агент з в'їзного і внутрішнього туризму Асистент з формування тургруп Референт Секретар Касир Стажист Кур'єр	Перекладач Гід-перекладач Екскурсовод Організатор екскурсій Агент по реклами і продажів Агент по роботі з клієнтами Адміністратор Бухгалтер	Менеджер з напрямку Менеджер з бронювання і продажів Менеджер по роботі з клієнтами Менеджер зі зв'язків із громадськістю Менеджер з візового забезпечення Менеджер з кадрів Юрист Бухгалтер	Головний адміністратор готельно-ресторанного господарства Метрдотель

Закінчення табл. 1

Ступінь	Туристична агенція	Екскурсійне бюро	Тур операторські компанії	Готельно-ресторанні заклади
Магістр	Директор відділу турагентства: – з маркетингу та продажів – з туристичних продуктів – зі зв'язків із громадськістю – по роботі з клієнтами – з кадрового забезпечення – з інформаційних технологій – з фінансів	Директор / начальник відділу екскурсійного бюро: – з маркетингу та реклами – з продажів – по роботі з клієнтами – з організаційних питань	Директор / начальник відділу туроператора: – з маркетингу; – з бронювання і продажів; – з турпродуктів; – зі зв'язків із громадськістю; – по роботі з клієнтами; – з кадрів; – з інформаційних технологій; – з фінансів	Завідуючий/ керуючий готельно-ресторанним закладом Начальник відділу матеріально-технічного постачання Начальник складу Комерційний директор Завідувач проектного відділу

Висновки. Таким чином, проаналізувавши підготовку фахівців у галузі туризму в Україні, можна зробити висновки, що за роки незалежності в країні сформувалася цілісна система підготовки кадрів для туристичної галузі, кількість навчальних закладів зросла більше ніж у десять разів. Навчальні заклади готують спеціалістів сфери обслуговування за двома напрямками – «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа», пропонує різноманітні спеціалізації, такі як «Міжнародний туризм», «Менеджмент туристичної індустрії», «Готельно-ресторанна справа», «Курортна справа», «Анімаційна діяльність», «Інформаційне та організаційно-управлінське забезпечення туристичної галузі», «Технології харчування та ресторанного бізнесу», «Туристське краєзнавство», «Екскурсійна діяльність» та ін. Державні та приватні виші готують фахівців ступенів бакалавр, спеціаліст та магістр за денною та заочною формами навчання. Освітня програма майбутніх фахівців передбачає ряд фахових, соціально-економічних, психологічних дисциплін, поглиблене вивчення іноземних мов та навички роботи в сучасних програмних комплексах «VoyageOfficePro», «Тур», «Туристичний офіс», «Jack», «KEI-Hote», «Centium», «Dip-Pansion», систем бронювання «Amadeus», «Appolo», «Galileo», «Sabre» та «Оверія-Туризм», а також оглядову, краєзнавчу та виробничу практику в туристичних та готельно-ресторанних закладах протягом усього терміну навчання. Компетентний фахівець туристичної сфери набуває навичок виконання професійних типових та нетипових завдань на високому рівні та має можливість обіймати широкий спектр посад у професійних закладах різних форм власності, таких як готелі, ресторани, турагенції, екскурсійні бюро тощо.

У процесі дослідження були виявлені **питання**, що потребують подальшого вивчення, а саме: ступінь узгодженості підготовки фахівців туристичної галузі з державними та міжнародними стандартами; вивчення іноземних моделей підготовки фахівців у сфері туризму; пошук нових форм та методів підготовки кадрів для туристичної галузі.

Список використаних джерел

1. Трусова Т.С. Особливості професійної підготовки фахівців з туризму в Україні. Матеріали конференції «Проблеми та технології підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації в умовах інноваційного розвитку суспільства (ПНК-2013)» / Т.С. Трусова [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://tourlib.net/statti_ukr/trusova.htm
2. Гринько С.А. Ринок підготовки туристських кадрів: реалії та перспективи розвитку. Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2006. – № 10. – С. 243–246 / С.А. Гринько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infotour.in.ua/grinko.htm>
3. Черній Г.В. Досвід підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери в Україні та світі: зб. наук. праць / Г.В. Черній. – Київ: Тонар, 2009. – 356 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infotour.in.ua/chernij.htm>

4. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

5. Pavlenko O.O. The developmental professionally focused educational environment as a strategic component of training managers of organizations / O.O. Pavlenko, N.S. Timchenko-Mikhailidi, O.O. Triakina, V.B. Pugach // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Серія «Педагогіка та психологія», 2015. – № 2(10). – С. 177–181.

6. Павленко О.О. Концептуальні основи розробки й упровадження міжнародних стандартів, механізмів та інструментів (на прикладі Професійних стандартів Всесвітньої митної організації) / О.О. Павленко // Право та державне управління: зб. наук. праць. – Запоріжжя. – 2012. – № 1 (6) – С. 109–114.

7. Osvita.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>

8. Osvita.com.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.com.ua/universities/?directions=370#52>

9. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 256 «Про перелік галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти».

10. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013/344.

11. Постанова Міністерства науки та освіти, молоді та спорту України № 1/9-456 від 9 червня 2011 року «Про впровадження програмного комплексу «Оверія-Туризм».

References

1. Trusova, T.S. (2013). *Osoblyvosti profesijnoi pidhotovky fakhivtsiv z turizmu v Ukraini* [Features of professional training in tourism in Ukraine]. *Materialy konferentsii «Problemy ta tekhnologii pidhotovky naukovykh kadrov vyschoi kvalifikatsii v umovakh innovatsijnoho rozvytku suspil'stva (PNK-2013)»* [Proc. conference 'Problems and technologies of highly qualified scientific personnel in terms of innovative development of society (PNA 2013)']. Access mode: http://tourlib.net/statyi_ukr/trusova.htm. (In Ukrainian).

2. Hryn'ko, S.A. (2006). *Rynok pidhotovky turystykykh kadrov: realii ta perspektyvy rozvytku* [Market tourism personnel training: reality and prospects]. *Slobozhans'kyj naukovosportyvnyj visnyk* [Slobozhansky scientific and sports messenger]. No 10, p.243-246. Access mode: <http://infotour.in.ua/grinko.htm>. (In Ukrainian).

3. Chernij, H.V. (2009). *Dosvid pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv turystychnoi sfery v Ukraini ta sviti* [Experience in preparing future professionals of tourism sphere in Ukraine and abroad]. Kyiv, Tonar, 356 p. Access mode: <http://infotour.in.ua/chernij.htm>. (In Ukrainian).

4. Volkova, N.P., Tarnopolsky, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesijnoi diial'nosti u vykladanni navchal'nykh dystsyplin u vyshakh* [Modelling of the teaching of subjects in universities]. Dnipropetrovsk Alfred Nobel university, 228 p. (In Ukrainian).

5. Pavlenko, O.O., Timchenko-Mikhailidi, N.S., Triakina, O.O., Pugach, V.B. (2015). The developmental professionally focused educational environment as a strategic component of training managers of organizations. *Journal of Alfred Nobel University, Series 'Pedagogy and Psychology'*.

6. Pavlenko, O.O. (2012). *Kontseptual'ni osnovy rozrobky j uprovozhdzhennia mizhnarodnykh standartiv, mekhanizmiv ta instrumntiv (na prykladi Profesijnykh standartiv Vsesvitn'oi mytnoi orhanizatsii)* [Conceptual framework development and implementation of international standards, mechanisms and tools (for example, professional standards of the World Customs Organization)]. *Pravo ta derzhavne upravlinnia* [Law and Govern]. Zaporizhzhia, No 1(6), p.109-114. (In Ukrainian).

7. Osvita.ua. Access mode: <http://osvita.ua>. (In Ukrainian).

8. Osvita.com.ua. Access mode: <http://www.osvita.com.ua/universities/?directions=370#52> (In Ukrainian).

9. The Cabinet of Ministers of Ukraine on April 29, 2015. №256 'On the list of industries and specialties, which trains candidates of higher education'. (In Ukrainian).

10. Order of the President of Ukraine, 'On the National Strategy for Development of Education in Ukraine for the period till 2021', dated 25.6.2013 / 344. (In Ukrainian).

11. Decision of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine № 1 / 9-456 of 9 June 2011 'On introduction of the complex', Overiya-Tourism. (In Ukrainian).

В статье рассматривается отечественный рынок образовательных услуг по подготовке специалистов для туристической отрасли. Представлены результаты мониторинга учебных заведений Украины, которые проводят подготовку специалистов по специальностям для туристической отрасли. Внимание акцентируется на анализе направлений подготовки, специальностей и отдельных специализаций, учебных программ и дисциплин; предлагаемых украинскими вузами будущим специалистам в сфере туризма. Обобщаются должности и предприятия, на которые могут трудоустраиваться выпускники разных образовательно-квалификационных уровней.

Ключевые слова: туристическая отрасль, подготовка специалистов, специальности, учебные программы, дисциплины.

This article discusses the domestic market of educational services for training tourism industry specialists. The results of monitoring higher schools in Ukraine that train specialists in the field of the tourism industry are given. Attention is focused on the analysis of the areas of training, specialties, and specific specializations, educational programs and disciplines which Ukrainian universities offer to future specialists in tourism. The positions and enterprises where graduates of different educational levels can be employed are summarized.

Key words: tourist industry, training, specialties, curriculum, discipline.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378. 018 (477)

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В АСПІРАНТУРІ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 015 «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

Статтю присвячено обґрунтуванню концепції освітньо-наукової програми підготовки фахівців за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD) (спеціальність 015 «Професійна освіта»), окреслено місію і низку цілей; виокремлено низку компетентностей: загальні компетенції, не залежні від конкретного напрямку підготовки; загально-професійні компетенції, що визначаються напрямом підготовки; професійні компетенції, що визначаються спрямованістю програми; висвітлено здатності, знання і вміння; розглянуто інваріантну і варіативну складові навчального процесу.

Ключові слова: доктор філософії (PhD), освітньо-наукова програма, загальні, загальнопрофесійна, професійні компетентності.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної педагогічної науки характеризується зростанням наукового інтересу до проблеми викладацької діяльності у вищій школі, професійної компетентності викладача вищого навчального закладу (складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну, комунікативну), його професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, а точніше, вихована людина, здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури; здатна орієнтуватись в інформаційному суспільстві, швидкоплинному розвитку ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, приймати рішення, навчатись упродовж життя [1, с. 7]. На сьогодні саме педагогічна складова розглядається як системоутворювальна в структурі професійної компетентності фахівця вищої школи, як така, що зумовлює ефективність його професійної науково-педагогічної діяльності, успішність його професіогенезу. Тому однією із нагальних потреб сьогодення є створення умов для науково-педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу – педагогів вищої школи, покликаних керувати процесами навчання, виховання та розвитку особистості у вищому навчальному закладі, її професійним становленням.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі студентоцентрованого навчання присвятили свої праці J. Watson, B. Skin. R.Mager став автором концепції застосування спеціальних формулювань (instructional goals) для результатів процесу навчання. Сучасного розмаху дана концепція набула у зв'язку з імплементацією матеріалів міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING, 2000), спрямованого на узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору.

Серед українських дослідників питанням щодо розробки освітніх програм займалися В. Захарченко, В. Луговий, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова [5], С. Коломієць, О. Синекон [2] та ін.

Формулювання мети. Мета статті полягає в обґрунтуванні концепції освітньо-наукової програми підготовки фахівців за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD) (спеціальність 015 «Професійна освіта»).

Виклад основного матеріалу. Важливість розробки освітньо-наукової програми обумовлена: новими можливостями отримання якісної освіти, освітньо-наукового рівня, який відповідає освітнім стандартам – доктор філософії (PhD), які з'явилися завдяки ухваленню Закону України «Про вищу освіту» [1]; створенням єдиного наукового простору із залученням українських науковців; задоволенням потреб майбутніх докторів філософії завдяки створеному фундаментальному методологічному, теоретико-практичному підґрунтя для проведення педагогічних досліджень.

Загальновідомо, що ключовими позиціями створення освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта», яка забезпечує підготовку фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (далі – програма) є визначення місії, цілей.

Загальною місією програми є вивчення методології наукового пізнання, поглиблене вивчення методологічних і теоретичних основ вищої професійної освіти, формування професійної готовності, самостійної науково-дослідної та педагогічної діяльності, вдосконалення знань іноземної мови і філософської освіти, орієнтованих на професійну діяльність, формування компетенцій, необхідних для успішної науково-дослідної та педагогічної роботи у вищій школі.

Метою *освітньої* частини програми є забезпечення підготовки аспірантів до викладацької та науково-дослідної діяльності, формування програмних компетентностей, що дозволять їм оволодіти основними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для здійснення оригінального дисертаційного дослідження у сфері освіти, успішно працювати у сфері науки і освіти та бути стійким на ринку праці.

Метою *дослідницької* складової програми є підготовка висококваліфікованих фахівців-практиків, які володіють загальнонауковими методами системного, функціонального і статистичного дослідження, сучасними методами науково-дослідної та педагогічної діяльності.

Виховною метою програми є розвиток у аспірантів особистісних якостей, що сприяють їх творчій активності, загальнокультурному зростанню й соціальній мобільності: цілеспрямованості, організованості, працьовитості, відповідальності, самостійності, громадянськості, прихильності етичним цінностям, толерантності, наполегливості у досягненні мети.

Дана програма реалізується з метою створення аспірантам умов набуття необхідного для здійснення професійної діяльності рівня знань, умінь, навичок, досвіду діяльності й підготовки до захисту науково-кваліфікаційної роботи (дисертації) на здобуття наукового ступеня доктора філософії PhD (у галузі освіти).

Програма спрямована на психолого-педагогічну й методичну підготовку фахівців в галузі викладання та здійснення психолого-педагогічних досліджень.

Виокремлено види професійної діяльності, до яких готуються випускники, які засвоїли програму: науково-дослідна діяльність у галузі освіти та соціальної сфери; викладацька діяльність в галузі професійної освіти, підвищення кваліфікації, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

Сферами професійної діяльності випускників, які засвоїли програму, є науково-дослідні організації, пов'язані з вирішенням освітніх проблем; заклади системи вищої і додаткової професійної освіти; органи управління освітою різного типу; інформаційно-аналітичні та консультаційні центри, які реалізують комплексні освітні, соціально-культурні проекти і програми; структури, в яких випускники є підприємцями, які створюють і розвивають власну справу.

Випускник програми має бути широко ерудований, мати фундаментальну наукову підготовку, знати і вміти застосовувати методологію наукового пізнання, володіти сучасними інформаційними технологіями, включаючи методи отримання, обробки та зберігання наукової інформації, вміти самостійно формувати наукову тематику, організовувати і вести науково-дослідну діяльність у сфері вищої професійної освіти, мати здатність до інноваційної діяльності в тій чи іншій області (наукова, освітня, методична, технічна, управлінська), володіти методикою викладання у вищій школі.

Результатами засвоєння освітньо-наукової програми аспірантури є сформовані у випускника: загальні компетенції, не залежні від конкретного напрямку підготовки; загально-

професійні компетенції, що визначаються напрямом підготовки; професійні компетенції, що визначаються спрямованістю програми підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня із спеціальності 015 «Професійна освіта» (табл. 1).

Таблиця 1

Компетентності випускника освітньо-наукової програми підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня із спеціальності 015 «Професійна освіта»

Група компетентностей	Зміст компетентностей
1. Загальні	Здатність до критичного аналізу та оцінки сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей при вирішенні дослідних і практичних завдань, зокрема в міждисциплінарних областях
	Проектувати, ініціювати та виконувати (індивідуально або в науковій групі) наукові дослідження на основі цілісного системного наукового світогляду, знань історії та філософії науки
	Здійснювати пошук, оброблення, аналіз і контекстуалізацію значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретацію результатів наукових досліджень
	Орієнтуватися в інформаційних та Internet-джерелах, працювати з бібліотечними фондами, критично ставитись до отриманої інформації
	Володіти комп'ютерною та інформаційною культурою, усвідомлювати цінності суб'єктивної позиції в інформаційному просторі
	Спілкуватися з різними цільовими аудиторіями, використовуючи відповідну лексику, методи, техніки та прийоми
	Використовувати сучасні методи і технології наукової комунікації рідною та іноземною мовою
	Проектувати і реалізовувати індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю
	Здатність планувати і вирішувати завдання власного професійного та особистісного розвитку
	Працювати у великій науковій групі, дотримуючись етичних норм професійної діяльності
2. Загальнопрофесійні	Володіння сучасною методологією, методикою та методами наукового педагогічного дослідження, зокрема з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій
	Здатність до критичного аналізу та оцінки сучасних наукових досягнень у сфері освіти, генерування нових ідей під час вирішення дослідних і практичних завдань
	Проектувати і здійснювати комплексні наукові педагогічні дослідження на основі цілісного системного наукового світогляду, участі в роботі українських і міжнародних дослідних колективів з метою вирішення наукових і науково освітніх завдань
	Інтерпретувати результати педагогічного дослідження, оцінювати межі їх застосування, можливі ризики їх впровадження в освітньому та соціокультурному середовищі, перспективи подальших досліджень
	моделювати, здійснювати й оцінювати навчальний процес та проектувати програми додаткової професійної освіти відповідно до потреб роботодавця
	Обґрунтовано обирати і ефективно використовувати освітні технології, методи і засоби навчання й виховання з метою забезпечення запланованого рівня особистісного та професійного розвитку студентів
	Здатність проводити аналіз освітньої діяльності організацій за допомогою експертної оцінки та проектувати програми їх розвитку
3. Фахові	Готовність до викладацької діяльності у вищій школі
	Здатність виокремлювати актуальні проблеми розвитку сучасної системи освіти, навчання і розвитку студентів
	Моделювати інноваційне освітнє середовище та конструювати зміст, форми, методи та засоби навчання у вищій школі
	Визначати напрями і способи забезпечення освітньої роботи методичними засобами
	Використовувати методичні прийоми організації різних видів навчально-виховної роботи у вищій школі
	Здатність до активного включення суб'єктів освітнього процесу (викладач–студент) у пошукову навчально-пізнавальну діяльність
	Організовувати діалогічне спілкування в освітньому процесі вищої школи задля реалізації студентоцентрированого підходу в навчанні
	Здійснювати змістовну взаємодію з педагогічними кадрами з питань навчання і виховання
	Представляти науковому співтовариству експериментальні досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства
	Володіти педагогічною майстерністю, педагогічною технікою, професійними вміннями майбутніх вчених, викладачів вищої школи
	Володіти засобами особистісного, професійного самовираження, протистояння професійним деформаціям особистості

Розробка освітньо-наукової програми базується на таких методологічних підходах: системний, компетентнісний, діяльнісний, студентоцентризований, особистісно орієнтований, партисипативний, інтегративний.

Організація навчального процесу має спиратися на певні принципи навчання.

Принципами імплементації освітньої складової програми є загально-педагогічні та специфічні положення, висвітлені у працях провідних дидактів: системності; науковості; систематичності й послідовності; наочності; інтеграції теорії та практики; свідомості й активності; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; міжпредметних зв'язків; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів нами віднесено:

Принципи контекстного навчання. Надають змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу підготовки аспірантів. Виокремлено такі принципи контекстного навчання: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває аспірант; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції професійної діяльності аспіранта; послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування в системі «аспірант – викладач» і «аспірант – аспірант»; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння аспірантами; єдності навчання й виховання особистості; відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних). Урахування зазначених принципів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання аспірантів, його динамічність, окреслює перспективу професійного й кар'єрного зростання аспіранта тощо.

Принцип комунікативної взаємодії. Передбачає презентацію й спільне обговорення аспірантами й викладачами створених ними продуктів. Інтерактивність надає можливість аспіранту активно взаємодіяти з викладачем, вільно висловлюючи власні думки та впізнаючи чужі. З метою залучення емоцій аспірантів після завершення певного етапу навчального процесу доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного аспіранта. Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідають моделі того, хто навчається. Розвантаження викладача від передавання навчальної інформації та контролю її засвоєння надає йому час для оперативної, комфортної індивідуальної взаємодії з кожним аспірантом, використання розвиваючих стратегій взаємодії.

Принцип внутрішньої свободи особистості. Реалізується через надання аспірантам можливості відчувати потребу самореалізуватися в творчості. Для цього людина має бути внутрішньо вільною, що передбачає самоконтроль того, що з нею відбувається, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, складність яких аспірант має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльності з ініціативи аспірантів.

Принцип позиційності. Виявляється у зміні «суперпозиції» викладача й субпозиції аспіранта на рівноправні позиції спів-робітництва, спів-дії, спів-дружності, спів-переживання, спів-відповідальності.

Принцип критичного самооцінювання. Даний принцип під час навчання в аспірантурі набуває функції інструмента до безперервного вдосконалення. Це означає, що аспірант може всебічно аналізувати, критично оцінити результативність кожного етапу дослідження, виділяючи недоліки та переваги роботи; глибше розуміти проблему і за необхідності вносити корективи.

Загальний обсяг програми у кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи складає 240 кредитів ЄКТС. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» тривалість підготовки доктора філософії в рамках опанування освітньо-наукової програми становить чотири роки.

Програма має дві складові: освітня (45 кредитів) та науково-дослідна (195 кредитів). Навчальне навантаження одного семестру складає 30 кредитів ЄКТС. Освітня складова про-

грами передбачає виділення дисциплін двох видів: загальних дисциплін («Філософія науки і методи наукових досліджень», «Англійська мова для академічних цілей», «Педагогічні технології в сучасній вищій освіті» – 15 кредитів) та дисципліни за спеціалізацією, серед яких: нормативні («Теорія і практика професійної освіти. Інноваційні педагогічні системи XXI ст.», «Психологія вищої школи», «Виконання проекту», «Педагогічна майстерня (майстер-класи)» – 16 кредитів) та вибіркові («Професійно-педагогічна комунікація», «Педагогічна майстерність викладача вищого закладу», «Тренінг комунікативності й особистісного розвитку», «Стратегічний менеджмент в освіті» – 14 кредитів) дисципліни, педагогічну практику (5 кредитів), проміжну та підсумкову атестації.

Науково-дослідна складова програми включає: участь у наукових конференціях (17 кредитів), підготовку публікацій у наукових фахових виданнях (60 кредитів), виконання докторської дисертації (115 кредитів), участь у міжкафедральному семінарі (3 кредити). Загальний обсяг науково-дослідної складової освітньої програми – 195 кредитів.

Передбачено такі форми організації навчання: аудиторні (лекційні, практичні, семінарські), позааудиторні (індивідуальні, консультації, написання та захист проектів, практика, науково-дослідна робота), самостійна робота, майстер-класи. Можливе застосування електронного навчання і дистанційних освітніх технологій. Серед методів навчання переважуючими є методи проблемного, проблемно-пошукового, інтерактивного навчання (дискути, дискусії, «круглі столи», тренінги, мозкові атаки, презентації, ділові й рольові ігри).

Протягом навчання за програмою здійснюється наукове керівництво, підтримка та консультування з боку інших колег наукової групи.

Дослідницька частина робота передбачає участь у фахових та міждисциплінарних семінарах, підготовка публікацій у наукових фахових виданнях, участь у наукових конференціях, підготовка та захист дисертаційної роботи.

Загальне оцінювання роботи аспірантів здійснюється за результатами проміжного та підсумкового контролю у вигляді екзаменів, заліків, наукових звітів з оцінюванням досягнень відповідно до внутрішньої системи забезпечення якості освіти; складання кандидатських іспитів, передзахисту, який здійснюється на міжкафедральному семінарі, захисту дисертаційної роботи.

Результати навчання випускника освітньо-наукової програми підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня із спеціальності 015 «Професійна освіта» («формування того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання» [5, с. 7]) наведено у табл. 2.

Таблиця 2

**Результати навчання випускника освітньо-наукової програми підготовки здобувачів
третього (освітньо-наукового) рівня із спеціальності 015 «Професійна освіта»**

Результати навчання
Знання
Здатність продемонструвати знання та розуміння сучасної методології, методики та методів наукового педагогічного дослідження, зокрема з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі
Кваліфіковано аналізувати основні підходи, теорії та концепції педагогічної науки, здійснювати відбір змісту, необхідного для наукового самовизначення
Здатність продемонструвати знання та розуміння нормативно-правової бази, що регулює діяльність освітніх установ і сучасні педагогічні технології в реалізації основних освітніх програм вищої освіти
Володіти знаннями теоретико-методологічних підходів щодо гуманітаризації та технологізації вищої освіти, принципів, форм, методів, технологій навчання і виховання у вищій школі
Володіти основними поняттями, особливостями стратегічного менеджменту навчального закладу
Здатність ясно та ефективно описувати етапи проектування нового навчального змісту, технологій, апробації та впровадження педагогічних проектів
Здатність використовувати професійно-орієнтовані знання та практичні навички під час реалізації принципів, організаційних форм і прийомів управління навчально-виховним процесом з урахуванням сучасних умов, індивідуальних особливостей студентів

Закінчення табл. 2

Результати навчання
Уміння
Самостійно й творчо опрацьовувати, аналізувати і представляти результати педагогічної роботи та наукового дослідження засобами інструментарію інформаційних технологій
Володіти методами науково-педагогічних досліджень, формулювати і вирішувати завдання, що виникають в ході науково-дослідної та практичної діяльності
Організувати інформаційний пошук, самостійний відбір і якісну обробку наукової інформації та емпіричних даних
Аналізувати, проводити експертну оцінку освітньої діяльності організацій
Обирати технології навчання залежно від цілей і завдань, що вирішуються в педагогічному процесі, рівня навченості, вихованості студентів
Впроваджувати інноваційні прийоми в педагогічний процес з метою створення умов для ефективної мотивації студентів
Комунікація
Обирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі професійно спрямованої інформації
Спілкуватися та представляти ефективно дослідницькі ідеї в усній та письмовій формах перед фаховою та нефаховою аудиторією
Дотримуватись у своїй діяльності професійно-етичних норм, прийнятих в міжнародній практиці педагогічного менеджменту
Володіти методами та методиками проектування та організації спільної діяльності педагогів і студентів
Презентувати, обговорювати та захищати власні погляди в усній та письмовій формах перед фаховою та нефаховою аудиторією
Створювати умови конструктивної взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу і обирати оптимальні методи, засоби і форми взаємодії, забезпечувати сприятливий морально-психологічний клімат
Вирішувати й попереджати конфліктні ситуації професійної взаємодії
Автономність і відповідальність
Виявляти ініціативу і самостійність в різноманітних видах діяльності, брати відповідальність за результати своєї професійної діяльності, дотримуватись корпоративної культури ВНЗ
Планувати і вирішувати завдання власного професійного та особистісного розвитку
Розвивати набуті навички навчання для подальшого процесу навчання на засадах самокерування та автономії
Презентувати результати власних наукових досліджень у вигляді наукових статей, доповідей на конференціях

Найважливіші та вагомі результати освітньо-наукової програми є результатами наукових досліджень, в процесі яких здобувається або застосовується нове знання (через опубліковані дисертацію, наукові статті, тези, створені навчально-методичні матеріали тощо).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що на сьогодні вищій школі вкрай необхідний високопрофесійний, компетентний викладач нової генерації, який змінив би сенс і характер професійної діяльності, комунікації відповідно до вимог оновленого вишу, поклавши в основу високий професіоналізм, гуманізм, суверенність особистості, неупереджене ставлення до студентів. Презентована освітньо-наукова програма підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта» зумовлена сучасними викликами міжнародної, української наукової спільноти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
2. Коломієць С.С. Концепція створення освітньо-наукової програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PHD) / С.С. Коломієць, О.С. Синекон // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3-4. – С. 5–10.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

5. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

References

1. *Zakon Ukrainy «Pro vyschu osvitu» – 2014»* [Law of Ukraine “On Higher Education” – 2014]. Access mode: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> (In Ukrainian).

2. Kolomiets S.S., Synekop, O.S. (2014). *Kontseptsiiia stvorennia osvith'o-naukovoï prohramy pidhotovky za osvith'o-naukovym rivnem – doktor filosofii (PHD)* [The concept of education and research training programs in educational and scientific level – Doctor of Philosophy (PHD)]. *Neperervna profesijna osvita: teoriia i praktyka* [Continuing professional education: Theory and Practice]. Vol. 3-4, p. 5-10. (In Ukrainian).

3. Ovcharuk, O.V. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukraïns'ki perspektyvy* [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]. *Biblioteka z osvith'oi polityky* [Library of Educational Policy]. Kyiv, 'K.I.S.' Publ., 112 p. (In Ukrainian).

4. Rashkevych, Yu.M. (2014). *Bolons'kyj protses ta nova paradyhma vyschoï osvity* [The Bologna Process and the new paradigm of higher education]. L'viv, L'vivs'ka politekhnika Press, 168 p. (In Ukrainian).

5. Zakharchenko, V.M., Luhovyj, V.I., Rashkevych, Yu.M., Talanova Zh.V. (2014). *Rozroblennia osvithnikh prohram* [Develop educational programs]. Ed. by V.H. Kremin'. Kyiv, DP 'NVTs 'Priorytety' Publ., 120 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена обоснованию концепции образовательно-научной программы подготовки специалистов образовательно-научного уровня – доктор философии (PhD) (специальность 015 «Профессиональное образование»), определены миссия и цели; выделены компетентности: общие компетентности, не зависящие от конкретного направления подготовки; обще-профессиональные компетентности, определяются направлением подготовки; профессиональные компетентности, определяются направленностью программы; освещены способности, знания и умения; рассмотрены инвариантная и вариативная составляющие учебного процесса.

Ключевые слова: доктор философии (PhD), образовательно-научная программа, общие, общепрофессиональные, профессиональные компетентности.

This article is devoted to the substantiation of educational-scientific program's concept developed for postgraduate scientific-and-pedagogic specialists' training on educational-scientific level – Doctor of Philosophy (PhD) (specialization 015 «Vocational Education»). The mission and educational goals are outlined. A number of competencies are highlighted: general competencies that do not depend on the field of specialization; general-professional competencies that are determined by the major; professional competencies that are determined by the program's focus. The capabilities, knowledge, and skills are described; invariable and variable components of educational process are presented.

Key words: Doctor of Philosophy (PhD), educational-scientific program, general, general-professional, professional competencies.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.14.015.62

Г.Ю. ВОШКОЛУП,
*аспірант кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті досліджено сутність понять «професійна компетентність» та «конфліктологічна компетентність». Здійснено узагальнення наукових поглядів на поняття «конфліктологічна компетентність» за чотирма основними напрямками. Сформовано авторський погляд на трактування поняття «конфліктологічна компетентність» та визначено основні компоненти, що мають входити до даного визначення. Доведено важливість формування конфліктологічної компетентності на етапі навчання індивіда у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійна компетентність, конфліктологічна компетентність, фахівець, професіонал, конфлікт, діагностика конфліктів, причини конфліктів, наслідки конфліктів.

Постановка проблеми. Вища освіта виступає сьогодні одним з головних соціальних інститутів, зазначаючи постійних змін в тенденціях розвитку освітньої парадигми та сприяючи певним трансформаціям у системі набуття студентами професійних знань, умінь, навичок. Сучасна вища освіта сповнена процесів глобалізації, гуманізації, трансформації, інтеграції, інформатизації, інноваційності тощо. Це не може не вплинути на процес формування у майбутніх фахівців їх професійних компетентностей.

В напрямку більш детального дослідження складових професійної компетентності фахівця на сьогодні все більшої актуальності набуває дослідження саме конфліктологічної її складової, оскільки професійна діяльність випускників вишів буде спрямована на їх соціальну адаптацію у певному трудовому колективі зі своїм сталим психологічним мікрокліматом. Варто наголосити, що саме в період адаптації нового співробітника до умов трудового колективу може виникати багато непорозумінь та критичних конфліктних ситуацій. Саме з метою їх попередження та можливого усунення варто формувати конфліктологічні компетентності майбутніх фахівців ще під час навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень. У сучасних наукових дослідженнях питання формування конфліктологічної компетентності є недостатньо дослідженими. Проте на сьогодні вже існує низка праць, що дає чітке уявлення стосовно досліджуваного поняття. До таких праць можна, зокрема, віднести дослідження М. Башкіна, Є. Богданова, О. Воронцової, Н. Гришиної, Т. Дзюби, В. Зазикіна, І. Козич, Л. Нікіфорової, Л. Петровської, С. Філь, Б. Хасана, О. Щербакова тощо. В той же час трактування вказаними авторами сутності конфліктологічної компетентності видається різноплановим, що дає можливість для подальшого наукового пошуку уточнення даного поняття.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні існуючих підходів до трактування конфліктологічної компетентності у сучасній психолого-педагогічній науці та пошуку можливого узагальнення таких підходів та формування єдиного комплексного поняття на цій основі.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до основ трактування професійної компетентності, пригадаємо, що, частіше за все, її визначають як характеристику, яка відображає ділові та особистісні якості спеціаліста, рівень його знань, умінь та досвіду, достатній для

досягнення поставлених цілей в певному виді професійної діяльності, а також морально-етичну позицію спеціаліста на своєму робочому місці [1, с. 122].

З іншого боку, професійну компетентність також визначають набір певних якостей поведінки, які забезпечують структуроване керівництво, оцінку та розвиток поведінки у окремих співробітників, їх здатність виконувати роботу правильно [2].

Є. Новак та Ю. Фалалеева вважають професійну компетентність «інтегральною професійно-особистісною характеристикою, що визначає здатність і готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретний історичний момент норм, стандартів та вимог» [3]. На нашу думку, саме таке визначення професійної компетентності дійсно відображає соціальну спрямованість професійної діяльності фахівця, вказуючи на існування певних норм і стандартів соціальної поведінки, в межах яких має ефективно реалізовуватись професійна діяльність.

Проаналізувавши результати досліджень сутності професійної компетентності, неважко зрозуміти, що особистісні характеристики фахівця поряд з його професійними здібностями відіграють важливу роль у її формуванні. Звертаючись саме до особистісних характеристик, вважаємо за потрібне приділити увагу саме конфліктологічним компетентностям, важливість дослідження яких вже доведена в постановці проблеми до даної статті.

Проведений аналіз літератури показав, що в психології та педагогіці протягом всього періоду її існування як науки зберігається постійний інтерес до вивчення різноманітних аспектів природи появи конфліктів, способів їх вирішення та недопущення. Саме вмиле вирішення та (або) недопущення конфліктів є прерогативою конфліктологічної компетентності особистості в найбільш загальному її розумінні. Узагальнення найбільш актуальних, на нашу думку, поглядів на трактування конфліктологічної компетентності здійснено нами в табл. 1.

Таблиця 1

Підходи до трактування поняття «конфліктологічна компетентність» в науковій літературі

Автор	Трактування поняття	Позиція автора статті щодо трактування
Б. Хасан [4, с. 11]	Одна з провідних характеристик особистості та важлива складова комунікативної компетентності, що являє собою рівень розвитку усвідомленості про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації	Відсутність у визначенні питання діагностики конфліктів, а наявність лише стратегій їх вирішення
М. Башкін [5, с. 17]	Вид комунікативної компетентності, що характеризує якості спеціаліста, який володіє професійними знаннями про сутність конфліктів та конфліктних відносин	Відсутність у визначенні даного поняття здатності професіонала вирішувати ці конфлікти та запобігати їм. Тому дане поняття не повною мірою висвітлене вказаним автором
Н. Гришина [6, с. 141]	Компетентність працівника (переважно – керівника) у відношенні до складних, суперечливих ситуацій у взаємовідносинах між людьми	Недостатньо розкрито поняття самої компетентності
Т. Дзюба [7, с. 29]	Уміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та подолання його, що дає змогу знайти закономірності виникнення та розвитку конфлікту, щоб ліквідувати його або сприяти його конструктивному розв'язанню	Відсутність у визначенні уміння діагностувати самі конфлікти
Є. Богданов, В. Зазикін [8, с. 62]	Знання про суттєві характеристики конфлікту, які є основою для запобігання дій конфліктуючих осіб, формування вмінь керувати конфліктом та виступати у ролі третьої особи.	Повною мірою відображає досліджуване поняття
О. Воронцова, Ю. Данечкіна [9, с. 302]	Пізнання психологічних труднощів, механізмів їх прояву у життєдіяльності, а також вміння їх подолати, конструктивно й успішно розв'язувати конфліктні ситуації, обстоювати свої інтереси, уникаючи негативних емоцій у ставленні до партнера	Повною мірою відображає досліджуване поняття

Закінчення табл. 1

Автор	Трактування поняття	Позиція автора статті щодо трактування
Л. Нікіфорова [10]	Здатність запобігати і розв'язувати конфліктні ситуації, уміння надати допомогу за стресових ситуацій, що є однією зі складових емоційної культури (як частини професійної компетентності) в професійній діяльності	Відсутність у визначенні уміння діагностувати самі конфлікти
Л. Петровська [11, с. 137]	Компетентність людини в конфліктній ситуації, основні складові якої: компетентність учасника у власному Я (Я-компетентність), в потенціалі іншого учасника (учасників) та ситуаційна компетентність	Трактування компетентності звужене до поняття самої компетентності
О. Щербакова [12]	Утворення з таких складових: гнучкий індивідуальний стиль управління, особливий когнітивний стиль, творче мислення, відкритість, конфліктостій-кість, рефлексивна культура, культура саморегуляції, комунікативні уміння, сензитивність та ін.	Увага приділена в основному складовим такої компетентності, ніж її сутності
І. Козич [13, с. 37]	Прийоми та способи, за допомогою яких кожен з нас вирішує конфлікти у повсякденному житті, не спираючись на наукові методи	Поняття звужене лише до шляхів вирішення конфліктів, залишено поза увагою їх сутність та можливість запобігання
С. Філь [14, с. 23]	Здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань	Відсутність можливості запобігання конфліктам

Проаналізувавши наведені визначення, можемо дійти висновку, що науковці у своїх поглядах поділились на такі чотири групи: ті, що не враховують важливість ідентифікації та діагностики конфліктів (Б. Хасан, Т. Дзюба, Л. Нікіфорова, І.Козич); ті, що не враховують важливості вирішувати чи попереджувати конфлікти (М. Башкін, С. Філь); ті, що спрощують досліджуване поняття до рівня взаємовідносин між людьми (Н. Гришина, Л. Петровська, О. Щербакова); ті, що повною мірою відображають досліджуване поняття (Є. Богданов, В. Зазикін, О. Воронцова, Ю. Данечкіна).

Кожний з наведених поглядів має право на існування, але підтримуємо погляди представників четвертої групи, які включають до складу конфліктологічної компетентності низку важливих аспектів. До таких аспектів, на нашу думку, важливо віднести такі: діагностика причин конфліктів; ідентифікація сутності та видів конфліктів; пошук шляхів попередження конфліктів; пошук шляхів вирішення конфліктів; пошук шляхів зменшення негативних наслідків конфліктів.

Опишемо більш детально кожен із зазначених аспектів з позиції формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Діагностика причин конфліктів, на нашу думку, є першочерговим завданням будь-якого професіонала, оскільки дозволяє в своїй більшості уникати подібних конфліктів у майбутньому, створюючи більш сприятливий клімат у трудовому колективі. Важливість формування подібних навичок ще під час навчання у ВНЗ беззаперечно, оскільки дозволяє молодому фахівцю при вступі на роботу уміти оцінювати потенційні загрози конфліктологічного характеру вже на початку своєї трудової діяльності. Психологічні прийоми, які фахівець буде при цьому використовувати, мають бути закладені йому ще під час навчання, а їх апробація на практиці дозволить виявити рівень готовності фахівця ефективно застосовувати їх на практиці.

За можливості індивіда діагностувати причини конфліктів йому не важко буде діагностувати і самі види конфліктів, які можуть виникнути через певні причини. Така здатність дозволяє вже на етапі діагностики конфліктів почати розробляти шляхи їх вирішення.

Стосовно пошуку шляхів попередження конфліктів, то психологічна наука виділяє безліч таких прийомів як для попередження потенційного конфлікту, що вже майже наступив, так і для недопущення появи нових конфліктів подібного виду.

Застосування конфліктологічної компетентності в плані вирішення вже існуючих конфліктів та зменшення їх негативних наслідків – теж важливий елемент професійної компе-

тентності фахівця, що потребує реалізації набутих під час навчання знань, умінь та отриманих практичних навичок. Важливу роль в цьому напрямі відіграє як теоретична підготовленість фахівця, так і набутий ним практичний досвід у вирішенні подібних конфліктів (якщо він має місце).

Висновки. Таким чином, зважаючи на вищевикладене, а також спираючись на вже відомі визначення конфліктологічної компетентності фахівця, пропонуємо таке її визначення. Конфліктологічна компетентність – це здатність фахівця уміло ідентифікувати конфлікти, що можуть виникати в його оточенні, діагностувати їх причини, формувати шляхи їх конструктивного вирішення та (або) можливого запобігання і зменшення негативних наслідків їх прояву на основі наявних знань, умінь та навичок.

Формування професіонала у вищому навчальному закладі – це не стільки створення сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов для його майбутньої професійної діяльності, скільки формування професіонала як особистості. Саме тому на початку статті автор наголошує на рівноцінності професійної та особистісної компетентності. У цьому контексті перспективою подальших досліджень визначено формування місця конфліктологічної компетентності у складі особистісної компетентності як «співучасника» професійної компетентності при формуванні конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
2. Анализ понятий «профессиональная компетентность» и «профессионально-педагогическая компетентность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vilkovo.at.ua/blog/analiz_ponjatij_professionalnaja_kompetentnost_i_professionalno_pedagogicheskaja_kompetentnost/2013-11-06-300
3. Новак Е.С. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе как совокупность профессиональных и личностных компонентов / Е.С. Новак, Ю.В. Фалалева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2872219.html>
4. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. – 157 с.
5. Конфликтная компетентность: метод. указания / М.В. Башкин; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 72 с.
6. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе / Н.В. Гришина. – Л.: Лениздат, – 1990. – 174 с.
7. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 29–34.
8. Богданов Е.Н. Психология личности в конфликте: учебное пособие / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
9. Воронцова О.В. Конфліктність та конфліктна компетентність особистості / О.В. Воронцова, Ю. Данечкіна // Вісник Національного університету водного господарства та природокористування: зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – Вип. 3 (35). – С. 302–307.
10. Нікіфорова Л.Б. Роль та значення емоційної культури в професійній діяльності майбутнього менеджера [Електронний ресурс] / Л.Б. Нікіфорова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – Вип. 34. – С. 111–114. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1626/1/07nlbdtmm.pdf>
11. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л.А. Петровская // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 131–142.
12. Щербакова О.И. Проблема развития конфликтологической культуры личности в образовании [Электронный ресурс] / О.И. Щербакова // «Письма в Эмиссия. Оффлайн» – электронное научное издание (электронный научно-педагогический журнал). The Emissia. Offline Letters. – 2008. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1274.htm>

13. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Козич Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2008. – 254 с.

14. Філь С.С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій / С.С. Філь // Наукові записки НаУКМА. – Т. 123. – С. 20–24.

References

1. Mitina, L.M. (2005). *Professional'naja dejatel'nost' i zdorov'e pedagoga* [Professional activity and health educator]. Moscow, Publishing Center 'Academy', 368 p. (In Russian).

2. *Analiz ponjatij «professional'naja kompetentnost'» i «professional'no-pedagogicheskaja kompetentnost'»* [Analysis of the concepts of "professional competence" and "professional and pedagogical competence."]. Access mode: http://vilkovo.at.ua/blog/analiz_ponjatij_professionalnaja_kompetentnost_i_professionalno_pedagogicheskaja_kompetentnost/2013-11-06-300 (In Russian).

3. Novak, E.S., Falaleeva, Ju.V. *Professional'naja kompetentnost' specialista po social'noj rabote kak sovokupnost' professional'nyh i lichnostnyh komponentov* [Professional competence of the expert in social work as a collection of professional and personal components]. Access mode: <http://refdb.ru/look/2872219.html> (In Russian).

4. Hasan, B.I. (1996). *Psihotekhnika konflikta i konfliktnaja kompetentnost'* [Psychotechnics conflict and conflict competence]. Krasnojarsk, Fundof Mental Health Publ., 157 p. (In Russian).

5. Bashkin, M.V. (2014). *Konfliktnaja kompetentnost'* [Conflict competence]. Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, 72 p. (In Russian).

6. Grishina N.V. (1990). *Ja i drugie: obshhenie v trudovom kollektive* [communication in the workplace]. Leningrad, Lenizdat Publ., – 174s. (In Russian).

7. Dzijuba, T. (2004). *Konfliktologichna kompetentnist' direktora shkoli* [The Principal's conflict competence]. *Shljah osviti* [The path of education]. No 1, p. 29-34. (In Ukrainian).

8. Bogdanov, E.N., Zazykin, V.G. (2004). *Psihologija lichnosti v konflikte* [Personality Psychology in the conflict]. 2nd ed. SPb., Piter Publ., 224 p. (In Russian).

9. Voroncova, O.V., Danechkina, Ju. (2006). *Konfliktnist' ta konfliktna kompetentnist' osobistosti* [Conflict and conflict competence of the individual]. Scientific Papers of 'Journal of National University of Water and Environment.' Rivne, Issue 3 (35). p. 302-307. (In Ukrainian).

10. Nikiforova, L.B. (2007). *Rol' ta znachennja emocijnoï kul'turi v profesijnij dijāl'nosti majbutn'ogo menedzhera* [The role and importance of emotional culture in the profession of the future manager]. Bulletin Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Zhitomir, Issue 34, p. 111-114. Access mode: <http://eprints.zu.edu.ua/1626/1/07nlbdmm.pdf> (In Ukrainian).

11. Petrovskaja, L.A. (1977). *O ponjatijnoj sheme social'no-psihologicheskogo analiza konflikta* [About the conceptual scheme of socio-psychological analysis of conflict]. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy social'noj psihologii* [Theoretical and methodological problems of social psychology]. Moscow, p. 131-142. (In Russian).

12. Shherbakova, O.I. (2008). *Problema razvitija konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti v obrazovanii* [The problem of conflictological culture personality development in education]. *'Pis'ma v Jemissija. Offlajn' – jelektronnoe nauchnoe izdanie (jelektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal)* ['Letters in Emissions'. Offline electronic scientific edition (electronic scientific-pedagogical magazine)]. The Emissia. Offline Letters. 2008. Access mode: <http://www.emissia.org/offline/2008/1274.htm> (In Russian).

13. Kozich, I.V. (2008). *Formuvannja konfliktologichnoï kompetentnosti social'nogo pedagoga v umovah magistratury* [Formation conflict competence of the social teacher in the conditions of the magistracy]. *Dis. kand. ped. nauk: spec. 13.00.05* [Dis. Candidate. ped. Sciences in speciality 13.00.05]. Zaporizhzhja, 254 p. (In Ukrainian).

14. Fil', S.S. *Viznachennja, zmist ta struktura konfliktologichnoï kompetentnosti studentiv – majbutnih fahivciv socionomichnih profesij* [Determining the content and structure of conflict competence of students – future specialists sotsionomichnyh professions]. Scientific notes of NaUKMA, Vol 123, p.20-24. (In Ukrainian).

В статье исследована сущность понятий «профессиональная компетентность» и «конфликтологическая компетентность». Осуществлено обобщение научных взглядов на понятие «конфликтологическая компетентность» по четырем основными направлениям. Сформулирован авторский взгляд на трактование понятия «конфликтологическая компетентность» и определены основные компоненты, которые должны входить в данное определение. Доказана важность формирования конфликтологической компетентности на этапе учебы индивида в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность, специалист, профессионал, конфликт, диагностика конфликтов, причины конфликтов, последствия конфликтов.

The essence of the «Professional competence» and «Conflictological competence» is investigated in the article. Generalization of scientific views as to the «Conflictological competence» is done following four directions. The author's own view as to the interpretation of the «Conflictological competence» is formulated and the components that must be included in the of it are . The importance of forming the conflictological competence is well-proven at the stage when an individual is studying at a higher educational establishment.

Key words: professional competence, conflictological competence, specialist, professional, conflict, diagnostics of conflicts, of conflicts, consequence of conflicts.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.1 (477.7)

А.В. ГЛУЗМАН,

*доктор педагогических наук, профессор,
директор, Гуманитарно-педагогическая академия
Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*

С.В. САПОЖНИКОВ,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии
Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ВЫСШАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА СТРАН ЧЕРНОМОРСКОГО РЕГИОНА: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Статья посвящена проблемам высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Освещен опыт функционирования, особенности современного состояния, тенденции развития системы высшего педагогического образования в странах-участницах ОЧЭС. Обоснованы теоретико-методологические основы построения гармонической системы высшего педагогического образования этих стран, конкретизирована сущность понятия «высшее педагогическое образование в странах Черноморского региона», установлено, что каждая страна имеет свои приоритетные подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Выявлено, что существующие проблемы в системах высшего педагогического образования стран Черноморского региона нуждаются в существенных изменениях в ее парадигме.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, профессиональная подготовка педагогических работников, содержание, структура и функции профессиональной подготовки педагогических кадров, страны Черноморского региона, тенденции развития высшего педагогического образования.

Состояние и динамичное развитие мировых систем высшего образования все больше позиционируется международным сообществом как эпоха глобальной модернизации и действенный механизм формирования интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала государства. Происходит интернациональная унификация национальных учебных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование технологий обучения. Вместе с тем каждая из стран стремится обогатить свой исторически наработанный потенциал, активно изучая инновационный опыт организации и содержания систем высшего педагогического образования зарубежья. Это помогает выделить общие закономерности развития профессионального образования, способствует формированию открытого образовательного пространства.

Одним из важных направлений определения тенденций развития высшего образования является анализ закономерностей и тенденций образовательного пространства различных сообществ. Особую роль в этом контексте играет изучение современных образовательных процессов развития высшего образования в Черноморском регионе. В системах высшего образования стран Черноморского региона обучается около 9,7 млн студентов и работает около 800 тыс. преподавателей. Функционирование системы высшего образования обусловлено постепенным объединением государств Черноморского экономического региона и стран Европейского Союза. В начале XXI в. правительства

одиннадцати стран: Болгарии, Грузии, России, Румынии, Турции, Украины (прибрежные страны), Азербайджана, Албании, Армении, Греции, Молдовы – договорились о создании Черноморского экономического сотрудничества (BSEC), в составе которого функционирует Парламентская ассамблея Черноморского экономического сотрудничества (PABSEC). Уставные документы обеих региональных организаций, которые сотрудничают в области высшего образования, ориентируются на европейские образовательные процессы. Все страны региона присоединились к ООН и Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (OSCE). Сегодня интеграционное взаимодействие народов является одной из острых проблем с точки зрения обеспечения их суверенности, развития и процветания, а также международной безопасности. Интеграционные процессы во всех сферах жизнедеятельности народов обсуждаются на различных уровнях: общегосударственном, дипломатическом, политическом и профессиональном. Так, 6 марта 1993 г. в Стамбуле министры Азербайджана, Албании, Болгарии, Армении, Грузии, Молдовы, России, Румынии, Турции и Украины подписали Черноморскую конвенцию о сотрудничестве. Пятнадцать статей конвенции охватывают разнообразные направления деятельности, а также формы сотрудничества в области культуры, образования, науки и информации, в том числе взаимобмен интеллектуальными ресурсами научных, культурных организаций и образовательных учреждений. Конвенция предусматривает мобильность преподавателей, лекторов и студентов, языковую практику, научную и исследовательскую деятельность, обучение, обмен информацией о возможности взаимного признания дипломов и научных степеней, разработку молодежных и культурных программ, межрегиональное сотрудничество, прямое взаимодействие городов и регионов.

Изучение исторического опыта становления и развития систем высшего образования в странах Черноморского региона, особенностей современного функционирования высших педагогических учебных заведений позволило обосновать устойчивые позитивные и отрицательные черты исследуемого феномена. *Целью* нашего многолетнего исследования [1; 2] явилось выявление сущности, исторической эволюции, факторов генезиса, особенностей современного становления, функционирования и развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Высшая школа зарубежных стран рассматривается как часть общенациональной целостной системы высшего образования, как компонент, включающий подготовку педагогических кадров различных специальностей и профилей в различных типах высших учебных заведений, а также как отрасль подготовки специалистов-педагогов, которая принципиально отличается ценностными ориентирами, целями, содержанием, структурой и функциями от подготовки специалистов других профессиональных направлений. Высшее образование в странах Черноморского региона представляет собой сложную динамическую систему, которая имеет общие и особенные характеристики с точки зрения содержания, структуры и функций подготовки педагогических кадров в каждой стране региона. Это обусловлено историческими, геополитическими, культурными, религиозными и национальными традициями.

Обстоятельный анализ мирового опыта подготовки педагогических кадров, тенденций и перспектив развития представляет собой интерес как интегративная научная проблема. Методологические и теоретические аспекты, методические и практические вопросы организации профессионально-педагогической подготовки студентов в высших учебных заведениях стран Черноморского региона еще не были предметом системных исследований ученых. Ведущим аспектом исследования явилось рассмотрение основных *институциональных и интеллектуальных характеристик*, определяющих развитие высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, с акцентом внимания на сопоставлении различных этапов педагогического образования, рассмотрении процессов формирования региональных различий, изменений, происходивших в жизни высших педагогических учебных заведений во второй половине XX – начале XXI вв. Системный подход как методологическая основа исследования высшего педагогического образования в странах Черноморского экономического сотрудничества позволил определить цивилизационные и культурно-общественные традиции становления, развития национальных систем высшего образования. В процессе исследования стало возможным рассмотрение оптимальных форм организации, которые обеспечивают высокий уровень

подготовки кадров для образовательной отрасли этих стран, выявление особенностей развития высшего педагогического образования в каждой стране, анализ основных направлений современных образовательных реформ, направленных на развитие систем управления высшими педагогическими учебными заведениями. Использование системно-содержательного, системно-структурного и системно-функционального подходов позволило раскрыть особенности содержания, структуры и функций многоуровневой системы высшего педагогического образования в странах Черноморского региона.

Изучение опыта возникновения и развития педагогических высших учебных заведений в странах Черноморского региона, их деятельности в различных историко-экономических условиях имеет особое значение для построения современной целостной системы высшего педагогического образования в каждой из стран Черноморского региона. На основании анализа научных исследований по историографии, истории педагогики, сравнительной педагогики и научно-педагогической литературы по истории развития систем высшего образования в странах Черноморского региона выделено три основных этапа развития высшего педагогического образования стран Черноморского региона. *Первый* этап – образование и формирование национальных систем высшего образования – охватывает период от создания первого высшего учебного заведения университетского типа и демократических преобразований в стране в начале XX в. *Второй* этап включает период новейшей истории, который охватывает развитие национальных систем высшего педагогического образования стран Черноморского региона. Хронологические рамки данного этапа – это период от первых демократических преобразований в исследуемой стране до масштабных геополитических изменений, которые приходятся на 90-е годы XX в. *Третий* этап – создание единого европейского образовательного пространства, который охватывает период от масштабных мировых геополитических изменений 90-х годов XX в. до настоящего времени. На основании системно-исторического анализа основных этапов становления высшего образования в постсоветских странах (Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова) и Албании доказано, что процессы формирования национальных систем высшего образования в указанных странах происходили в период новейшей истории их развития. Эти страны сегодня находятся на втором этапе развития собственных систем высшего педагогического образования благодаря «искусственному форсированию» процесса модернизации за счет реформ, вызванных конкуренцией более развитых стран.

Реформы в сфере высшего образования в странах Организации Черноморского экономического сотрудничества (ОЧЭС) влияют на все основные сферы системы высшего педагогического образования: формирование контингента студентов, масштабы, функции, содержание учебной подготовки специалистов, формы и методы обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований, повышение квалификации. Сравнительный анализ этапов развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона создал основы для определения особенностей и тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Доказано, что управление и финансирование высшими педагогическими учебными заведениями в странах ОЧЭС осуществляется в условиях *централизованной* системы управления. Наряду с этим, демократические преобразования в европейском образовательном пространстве влияли на процессы управления, в ряде стран определили пути *децентрализации* с элементами академических и административных свобод.

Подготовка педагогических кадров происходит в классических и педагогических университетах, в специализированных высших учебных заведениях и вузах университетского типа: колледжах, факультетах, педагогических институтах и отделениях при университетах. Ведущие высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку учителей в странах Черноморского региона, являются мощными образовательно-научно-производственными комплексами, в которых учится значительное количество студентов (Турция, Румыния, Греция). Они объединяют академии, научно-исследовательские институты, колледжи, факультеты, департаменты, отраслевые центры, проблемные и экспериментальные школы-лаборатории. Особенностью системы высшего педагогического образования в Черноморском регионе является функционирование многопрофильных высших учебных заведений – *университетов*, которые имеют в своем составе мощные научные школы, научно-

исследовательские институты и центры, лаборатории, отделы, координирующие учебно-воспитательный и научно-исследовательский процесс. Это позволяет университетам гибко менять специальности, специализации и профили подготовки специалистов в зависимости от условий функционирования рынка образовательных ресурсов высшего образования. Университеты включают также научные школы, коллективы ученых-исследователей и педагогов – интеллектуальной элиты общества. Современные университеты являются крупными национальными и региональными научно-образовательными центрами, расположенными в больших городах с соответствующей инфраструктурой, и существенно влияют на развитие науки и образования. В настоящее время существует приоритет государственных университетов стран Черноморского региона в вопросах подготовки педагогических кадров. Различие систем высшего педагогического образования в исследуемых странах отражает их культурное, социальное, политическое, религиозное и экономическое разнообразие. В процессе исследования обосновано, что приоритет государственных классических и педагогических университетов стран-членов ОЧЭС в вопросах подготовки педагогических кадров сохранится и в будущем.

Актуальным вопросом развития системы высшего образования в странах Черноморского региона является проблема **приема** в высшие учебные заведения абитуриентов, которые получили документ о среднем образовании. Характерной особенностью высшего образования в странах Черноморского региона является организация «открытого», «конкурсного» и «селективного» приема студентов. Открытый прием означает предъявление минимальных требований к абитуриентам: наличие документа, подтверждающего успешное завершение полного среднего образования. Свободный прием в вузы явился проявлением демократических тенденций в образовательной политике стран Черноморского региона: предоставлением общих прав для всех граждан при поступлении, возможностью выбирать учебные заведения в соответствии с личными интересами и потребностями, уровнем подготовленности абитуриента. Конкурсный прием осуществляют высшие учебные заведения, которые формируют «элитарные» группы студентов. К указанным вузам относятся частные, исследовательские университеты, которые предлагают студентам систему вступительных экзаменов, собеседований и тестирований. В некоторых университетах дополнительно требуется характеристика из школы или рекомендация отдельных компетентных лиц из выбранной абитуриентом области знаний. Селективный прием абитуриентов используется в университетских колледжах свободных искусств и на специализированных факультетах, где существует отбор студентов, поступающих по программам повышенного уровня подготовки в специализированных творческих отраслях (музыка, живопись, литература, театр, балет).

Результаты анализа нормативно-правовой базы в области образовательной политики стран Черноморского региона позволяют говорить, что в каждой из исследуемых стран используются собственные *формы отбора абитуриентов* в высшие учебные заведения. Так, в *Албании* функционирует *конкурсный* прием – поступление в университеты страны происходит по конкурсу. Программой вступительных экзаменов предусматривается выполнение письменной контрольной работы, которая состоит из двух частей. Первая, разработанная Министерством образования и науки для проверки базовых знаний, является обязательной для всех, вторая – разрабатывается каждым факультетом высшего учебного заведения отдельно. Подавляющая часть учебных программ высших учебных заведений рассчитана на четыре года, после чего студент получает диплом бакалавра. Возможно дальнейшее обучение для получения диплома магистра. Конкурсный прием является характерным и для *Армении*. В соответствии с приказом Министерства образования и науки Республики Армения организация и контроль вступительных экзаменов осуществляют республиканской комиссией. Для абитуриентов, которые не прошли по конкурсу первой заявки, осуществляется конкурс для обучения за деньги и бесплатно согласно последовательности специальностей, указанных в заявке. В *Греции* функционирует также конкурсный прием абитуриентов в высшие учебные заведения. Для поступления абитуриенты сдают общий вступительный экзамен по 9 предметам. Экзамены проводятся в два этапа: письменные и устные (30 и 70% соответственно). Общими требованиями к отбору лиц для получения педагогического образования является гражданство Греции, знание греческо-

го языка, нравственная чистота (отсутствие в картотеке полиции). В *Молдове* осуществляется конкурсная система приема в высшие учебные заведения, согласно которой количество принятых студентов определяется государственной квотой. В соответствии с правилами доступ к высшему образованию происходит при наличии разрешения на участие в конкурсном экзамене. В высшее учебное заведение зачисляются абитуриенты, успешно сдавшие конкурсный экзамен. В *Румынии* используется конкурсная система приема в высшие учебные заведения, согласно которой количество принятых студентов определяется квотой. Доступ к высшему образованию происходит при наличии разрешения на участие в конкурсном экзамене. Иностранные студенты, желающие учиться в Румынии, допускаются в высшие учебные заведения при условии, если платят за обучение без вступительного конкурса, а также докажут, что имеют квалификацию, необходимую для получения высшего образования в стране.

Открытый прием в высшие учебные заведения существует в *Болгарии*. На национальном и институциональном уровнях правила приема в вузы Болгарии регулируются Актом о высшем образовании и государственными требованиями по допуску абитуриентов к обучению. Лица, которые получили сертификаты о завершеном среднем образовании, имеют право поступать в вузы любого типа, независимо от того, в какой школе они учились, выбирать сферу исследования и форму обучения, предложенные высшим учебным заведением. С 2005 года в *Грузии* осуществляется открытая система приема в высшие учебные заведения (*numerus clausus/numerus fixus*), согласно которой выпускники общеобразовательных школ поступают в вузы по результатам Единого национального экзамена. Отметим, что все выпускники школ сдают 4 экзамена, из них 3 (логика, грузинский и иностранный языки) являются обязательными. Перечень учебных предметов определяет высшее учебное заведение, в которое поступает абитуриент. Абитуриенты, набравшие достаточно высокие баллы, получают грант от государства, который на 100% покрывает расходы на обучение. Если баллы ниже, то абитуриент получает 70–30% государственного финансирования. Для *Турции* характерным является открытый прием абитуриентов. В высшие учебные заведения поступают не только граждане страны, но и абитуриенты из приграничных стран. ÖSYM [Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi] (Центральный избирательный студенческий комитет) определяет уровень владения турецким языком иностранными абитуриентами. Основанием для допуска ÖSYM к экзамену является завершение обучения в лицее, уровень которого соответствует последнему классу турецкой школы. Экзамен состоит из выполнения абитуриентами стандартизированного теста на владение турецким языком Toefl, который состоит из двух частей. Первая – тест на общее интеллектуальное развитие и способность мыслить абстрактно в речевой деятельности. Вторая часть – тест на владение турецким языком (Tlpt (Turkish Language Proficiency Test)). Когда все оценки будут выставлены в Examination Results Card (экзаменационную карту), абитуриент должен определиться с программой, по которой будет обучаться, а также языком обучения. В высшие учебные заведения Украины абитуриенты поступают по условиям открытого приема. В государственные и частные высшие учебные заведения по основным учебным программам профессионального образования принимаются граждане Украины, соотечественники за рубежом, а также иностранные граждане и лица без гражданства. На обучение для получения образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста, бакалавра (специалиста, магистра) принимаются лица с полным общим средним образованием. Для конкурсного отбора лиц, которые на основе полного общего среднего образования поступают в вузы, зачисляются баллы сертификата Украинского центра оценивания качества образования.

Высшее педагогическое образование в странах Черноморского региона рассматривается на основе положений системно-сравнительного анализа, позволившего обосновать и презентовать **организационную модель** высшего педагогического образования в исследуемых странах, рассмотреть ее концептуальные основы. *Миссией* современного высшего педагогического образования стран Черноморского экономического сотрудничества является формирование педагогической и научно-педагогической элиты страны, которая будет осознать свою ответственность за государство, уважать права и свободы граждан страны и, опираясь на национально-культурные и просветительские традиции своего народа, на-

правлять достижения образовательных, научных, социальных, культурных целей граждан. Системы высшего педагогического образования стран Черноморского региона предполагают комплексную подготовку конкурентоспособных педагогических работников, ориентированных на усвоение и внедрение образовательно-воспитательных технологий. Такая подготовка осуществляется на основе формирования профессионально-личностного мировоззрения, культуры мышления, педагогического и методического мастерства специалистов, способных предложить пути творческого решения поставленных проблем в условиях современного глобализованного мира и информационной революции, стремящихся к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Интегративной целью подготовки педагогов в высших учебных заведениях стран Черноморского региона является обеспечение образовательных учреждений компетентными, конкурентоспособными педагогическими кадрами нового поколения с фундаментальной гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Весомой составляющей цели подготовки каждого специалиста-педагога в большинстве стран (Албания, Болгария) является формирование способности к сохранению и обогащению национальной культуры и науки, духовных и культурных ценностей, традиций своего народа; в Азербайджане, Албании, Российской Федерации – профессиональной готовности будущего учителя к воспитанию, обучению и развитию подрастающего поколения; в Греции, Турции, Украине – формирование всесторонне развитой личности будущего учителя, способного осуществлять профессиональную деятельность, быть конкурентоспособным на рынке труда.

Приоритетной целью высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в XXI в. определено создание условий для формирования *духовной, свободной, творческой и общественно ориентированной личности*, которой присущи открытость миру, восприимчивость к новой информации, чуткое реагирование на освоение опыта поколений, оригинальность мышления, которая отличается самостоятельностью, нестандартностью, самобытностью продуцируемых идей.

Системными признаками направленности системы высшего педагогического образования стран Черноморского региона является подготовка будущих учителей к таким видам профессиональной деятельности в образовательном учреждении, как *педагогическая, методическая, социально-психологическая, производственно-технологическая, культурно-просветительская, организационно-управленческая, научно-педагогическая, научно-исследовательская*. Вместе с тем направленность подготовки учителей в некоторых странах ОЧЭС имеет несколько другие векторы. Так, в Албании подготовка будущего учителя, прежде всего, должна быть направлена на борьбу с безграмотностью (А. Хаджиумери). В Болгарии будущий педагог должен уметь работать преподавателем в специализированных учебных заведениях для подростков с социальными проблемами, а также на должности старшего преподавателя в работе с детьми, подростками, которые нуждаются в помощи в социальной реабилитации и адаптации (Д. Венгер). В Грузии подготовка учителей направлена на овладение будущими педагогами умениями по составлению учебных планов, управлению учебными заведениями (Н. Нахуцришвили).

Анализ нормативных и методических документов высших учебных заведений позволяет утверждать, что **образовательный процесс** в педагогических вузах стран Черноморского региона имеет свои особенности и специфику. Сравнительный анализ выявил существенные различия в целях, предмете, организации, назначении, кадровом обеспечении, социально-культурных и типовых условиях образовательной среды. Определено, что учебный процесс в каждом учебном заведении стран Черноморского региона организуется в соответствии с его типом и профилем, формой обучения (дневной, вечерней, заочной, дистанционной), а также с системой обучения (лекционно-семинарской, курсовой, предметной), которая также устанавливается в зависимости от типа учебного заведения, формы обучения. Образовательный процесс в педагогических вузах стран ОЧЭС определяется сложностью связей и направлений взаимодействия субъектов образования, динамичностью признаков обучения в современном мире, а также специфичностью содержания, структуры и функций высшего педагогического образования, целостностью, что предполагает взаимодействие всех компонентов педагогического процесса и обеспечивает возможность организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста.

В процессе исследования систем подготовки педагогических кадров в странах Черноморского региона осуществлен анализ особенностей **структуры, содержания и функций** профессиональной подготовки педагогических кадров в странах ОЧЭС. Сегодня во всех странах Черноморского региона в соответствии с миссией, целями и принципами Болонского процесса *структура профессиональной подготовки* педагогических кадров традиционно включает три квалификационных уровня: «бакалавр», «магистр», «доктор наук». После успешного освоения первого цикла с продолжительностью обучения 3-4 года студент получает степень бакалавра. Второй и третий циклы – получение степени магистра (1-2 года обучения) и получение степени доктора наук (3-4 года) при условии общей продолжительности обучения 7-8 лет. Однако сегодня в каждой из исследуемых стран сохранились иерархические компоненты, которые являются традиционными для их национальных систем высшего образования. Так, в Армении функционирует многоуровневая система подготовки педагогических кадров, которая включает квалификационные уровни: «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр», «исследователь», «доктор наук». В Украине, согласно Закону о высшем образовании (2002 г.), функционируют образовательно-квалификационные уровни «младший специалист», «бакалавр», «специалист», «магистр»; степени «кандидат наук» и «доктор наук» являются не академическими, а научными. В Республике Молдова существует «степень лицензиата», что соответствует квалификационному уровню «бакалавр», а высшей научной квалификацией является степень «хабилитованный доктор наук» (Doctor abilitatin), которая присуждается во всех научных отраслях. Соискатели вышеуказанной квалификации должны иметь диплом доктора наук по соответствующему научному направлению.

Содержание профессиональной подготовки студентов в системе высшего педагогического образования стран ОЧЭС состоит из шести блоков учебных дисциплин: фундаментальной, профессиональной, специально-гуманитарной, культурологической, научно-исследовательской и профессионально-практической подготовки, которые реализуются во время целостного учебно-воспитательного процесса в высших педагогических учебных заведениях. Для определения состава каждого из шести блоков содержания подготовки будущих педагогов в странах Черноморского региона обоснованы системные требования. Они включают содержание высшего педагогического образования, которое формируется, исходя из цели, задач и соответствующих компетенций будущего специалиста в отношении определенного образовательного уровня и вида обучения, а также учитывают национальные, региональные и религиозные особенности, основные принципы высшего педагогического образования. К таким системным принципам построения высшего образования относятся принципы демократизации, гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, интеграции, универсализации, интеллектуализации, индивидуализации и дифференциации, инновационности, педагогизации, непрерывности образования.

Конструирование содержания образования основывается на объективных закономерностях развития различных отраслей знаний и с учетом тенденций соответствующей отрасли современной педагогической науки. Процесс оптимизации объема и равномерного распределения учебно-научной информации происходит гибко и вариативно, с учетом специальностей, специализаций и профилей будущих специалистов. Основной особенностью содержания образования являются внутрипредметные и межпредметные связи учебных курсов, циклов дисциплин и видов обучения, имеющих учебную, научную, профессиональную и культурологическую общность. Содержание образования ориентирует студентов на усвоение новых образовательных и информационных технологий, которые обеспечивают основу для формирования определенного мировоззрения, профессионального мышления, культуры, мастерства и компетентности будущих педагогов.

Подготовка будущих педагогов к осуществлению *профессиональных функций* в педагогических университетах стран Черноморского региона является органической составляющей системы высшего образования. Сравнительный анализ систем образования стран Черноморского региона позволил прийти к выводу, что профессиональная подготовка предполагает получение будущим учителем широких психолого-педагогических знаний, обеспечение их превращения в устойчивые убеждения, практические действия, выявление откло-

нений, анализ их причин, формирование определенных мероприятий для их профилактики и устранения. Анализ научных трудов позволил выделить три основные группы функций: фундаментальные, профессиональные и специальные. К группе *фундаментальных* принадлежат функции, которые имеют познавательную направленность, способствуют приобретению будущим учителем широких психолого-педагогических знаний для использования их в педагогической деятельности, обеспечивают непрерывность в формировании профессиональных знаний, умений, навыков в процессе учебных занятий, выполнение научной работы и прохождения педагогической практики в школе. Группа *профессиональных* функций предполагает их направленность на планирование педагогического процесса и организацию самостоятельной деятельности студентов с целью овладения знаниями; создание условий для внедрения новых достижений психолого-педагогической науки в практику обучения; научное обоснование учебного процесса. Группа *специальных* функций обеспечивает преобразование знаний в стойкие убеждения, практические действия, направленность на выявление отклонений в их усвоении, анализ причин, формирование определенных мероприятий для их профилактики и устранения.

Проведенный научный поиск позволил утверждать, что учебно-воспитательный процесс в высшей педагогической школе стран Черноморского региона обеспечивает высокий уровень компетентности будущего специалиста. Этот уровень включает: широкий объем знаний и умений по вопросам общей педагогики, теории, методики и техники воспитательной работы; достаточный уровень овладения дидактикой, которая является основой школьной деятельности, знаний о человеке как объекте и субъекте педагогического воздействия; соответствующую подготовку к решению дидактических задач, в целом; уровень сформированности личностных и профессиональных качеств. Главной задачей современного обучения и воспитания педагога является развитие творческого потенциала будущего специалиста, способного к преобразованию социума, создание новых форм общественной жизни, нестандартного выполнения профессиональных функций. Реализация этой задачи предусматривает использование в учебном процессе высших учебных заведений новых *педагогических технологий*, важными показателями которых являются образовательные ценности будущих специалистов: профессиональное саморазвитие, самообразование, самореализация и самосовершенствование.

Установлено, что каждая страна Черноморского региона имеет свои приоритетные подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях: технологический; педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; личностно-деятельностный; содержательно-процессуальный; диалогический; компетентностный; личностно-дифференциальный; имитационно-игровой. В процессе исследования учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях стран Черноморского региона выявлены эффективные педагогические технологии. Активно внедряются проектная, интегративно-модульная технологии, технологии контекстного обучения, суггестивная, личностно ориентированная, проблемного обучения, развивающей кооперации, блочная и модульная технологии, кейс-технология и информационно-коммуникационные технологии. Проектная технология эффективно применяется в педагогических вузах Албании, Болгарии, Греции, Молдовы, Румынии, Турции. Интегративно-модульные технологии активно применяются в учебном процессе педагогических высших учебных заведений Азербайджана, Болгарии, Молдовы, Румынии, Турции, Украины. Технология проблемного обучения является наиболее распространенной в педагогических вузах Азербайджана, Албании, Армении, Грузии, Молдовы, России, Украины. Наиболее эффективной педагогической технологией при подготовке учителей в Болгарии сегодня является суггестивная технология. Использование кейс-технологии считается эффективным в учебно-воспитательном процессе педагогических высших учебных заведений Армении, Греции, Грузии, Молдовы, России. Информационно-коммуникационные технологии активно применяются в учебном процессе во всех высших педагогических учебных заведениях стран Черноморского региона. Проведенный научный поиск позволил прийти к выводу, что современная национальная политика в области образования стран-участниц ОЧЭС направлена на широкое использование активных педагогических технологий, ориентированных на формирование широкого круга учебных и научно-исследовательских компетенций у студентов – будущих учителей.

Фундаментальность и специализация высшего педагогического образования в странах – участницах Организации Черноморского экономического сотрудничества – подчеркивают **направленность педагогических работников** на работу с учащимися в различных образовательных заведениях стран (школах, гимназиях, лицеях, детских садах), профессиональных колледжах и высших учебных заведениях. Причем *трудоустройство* выпускников осуществляется как самостоятельно, на общих началах, так и при условии участия в ежегодном конкурсном отборе на замещение вакантных должностей после сдачи соответствующих государственных экзаменов по подтверждению квалификации. Изучение состояния проблемы позволило констатировать, что уровень привлекательности педагогической профессии в некоторых странах (Азербайджан, Болгария, Грузия, Турция) повышается благодаря получению гарантированной стабильной заработной платы в условиях сложной экономической ситуации. Но в большинстве исследуемых стран этот уровень является достаточно низким, потому что, как правило, оплата труда преподавателя является ниже, чем средняя зарплата в промышленности, несмотря на разнообразие проведенных государственных мероприятий, направленных на привлечение подрастающего поколения к педагогической профессии. Это, в свою очередь, влияет на то, что на педагогические профессии в высшие учебные заведения Албании, Греции, России и Украины сегодня наблюдаются небольшие конкурсы, что обусловлено недостаточным уровнем социального престижа педагогического труда в регионах: низкой заработной платой, отсутствием социальных гарантий. В большинстве стран Черноморского региона обеспеченность преподавательскими кадрами соответствует общественному заказу. Только в Албании и Болгарии ощущается недостаточное количество научно-педагогических кадров, что обусловлено низким уровнем заработной платы научно-педагогических работников, недофинансированием системы высшего образования. Это заставляет их искать дополнительные источники заработка, что существенно влияет на качество преподавания.

Сравнительный анализ концептуальных основ развития систем высшего педагогического образования, опыта деятельности ведущих высших учебных заведений стран Черноморского региона позволил определить **тенденции и стратегические приоритеты**, которые являются общими для всех рассматриваемых стран. В ходе исследования разработана *методика прогнозирования тенденций* высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, дана характеристика ведущих аспектов подготовки педагогических кадров в контексте глобализационных образовательных процессов, проведена экспертиза и получены результаты сценарного прогнозирования систем подготовки педагогов в странах, которые являются предметом научного поиска.

Для осуществления прогноза основных тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в исследовании выбран метод сценарного прогнозирования. Специфика сценарного прогнозирования в сфере высшего педагогического образования заключается в содействии возможности осмысления действий, которые происходят сегодня, в свете будущих тенденций. В процессе разработки методики прогнозирования были подготовлены соответствующие сценарии, выделены такие этапы сценарного прогнозирования: *постановочный* этап (проведение эмпирических исследований и выявления ключевых тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, сформированных сегодня); *априорный* этап (проведение структурного анализа направлений развития высшего педагогического образования в исследуемых странах путем контент-анализа философской, психолого-педагогической, методической литературы для подтверждения и расширения выводов, сделанных на постановочном этапе сценарного прогнозирования); этап *параметризации и идентификации* (экспертный анализ выявленных тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона с целью выявления типичных кластеров, которые характеризуют тенденции, сложившиеся в определенных условиях); этап *интерпретации* (выявление возможных сценариев развития событий ситуации в будущем с учетом стратегий развития высшего педагогического образования в настоящем).

В соответствии с выделенными этапами был разработан алгоритм сценарного прогнозирования при принятии решений о стратегии развития высшего педагогического образования, каждый элемент которого включал определенную последовательность дей-

ствий. Определение тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в социообразовательной динамике позволило подойти к прогнозированию преобразований в высшем педагогическом образовании, предложить предусмотренный сценарий развития образовательной политики стран Организации Черноморского экономического сотрудничества. Ретроспективный анализ становления систем высшего педагогического образования стран ОЧЭС, осмысление его современного состояния, перспектив развития позволили авторам исследования с помощью группы экспертов моделировать разные по содержанию и сути сценарии их функционирования в последующие десять лет. В исследовании были представлены четыре сценария: первый – определяющей роли тенденций развития высшего педагогического образования сегодня и в будущем; второй – определяющей роли тенденций настоящего; третий – будущей роли тенденций развития высшего педагогического образования; четвертый – фоновой определяющей роли тенденций развития высшего педагогического образования. Как свидетельствует анализ полученных эмпирических данных, выделенные выше сценарии развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона с учетом определяющей роли конкретных тенденций имели разную плотность распределения с точки зрения их насыщенности тенденциями развития. Группа тенденций развития, относящихся к первому сценарию, направленных на демократизацию, секуляризацию, гуманизацию, гуманитаризацию и универсализацию высшего педагогического образования, представляла собой основы современного состояния систем подготовки педагогических кадров в странах Черноморского региона. Группа тенденций второго сценария, как свидетельствовали результаты экспертной оценки, демонстрировала современное наличие тенденций, которые теряли свою актуальность и перспективность в ближайшем будущем. Наиболее сильную группу представляли направления развития, которые относились к третьему сценарию, определяющему существенные изменения, происходящие в теоретико-методологических основах, принципах, содержании, структуре, функциях учебного процесса, технологиях и формах взаимодействия преподавателей и студентов вузов. В исследовании освещались такие тенденции, как интеграции высшего педагогического образования в мировое образовательное пространство, институализация и диверсификация высшего педагогического образования и его институциональных форм, формирование системы регионального образования как совокупности субъектов высшего педагогического образования конкретных стран, профессионализация управления и руководства системой высшего педагогического образования. Значимую роль имели тенденции индивидуализации и дифференциации обучения студентов, универсализации научно-педагогического обеспечения подготовки учителей, педагогизации учебно-воспитательного процесса.

Эксперты определили в этой группе тенденции, имеющие перспективное значение для развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Они выходили на первый план в связи с повышением их актуальности и значимости в ближайшее десятилетие. Именно эти тенденции могли стать основой для формирования новых стратегий, концепций, доктрин, программ развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. По мнению экспертов, довольно многочисленную группу направлений развития представлял собой четвертый сценарий. Эта группа тенденций, в которую входят пять из шести выделенных экспертами негативных направлений развития, определяла ситуацию сегодняшнего дня и отражала переходный период в становлении демократической системы высшего педагогического образования. Эксперты отмечали их присутствие в тенденциях развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, но их влияние на его состояние сегодня является несущественным.

Таким образом, анализ исторической эволюции, закономерностей и особенностей современного функционирования высшего педагогического образования в странах Черноморского региона позволяет утверждать, что направления развития этой системы связаны с социально-культурной ситуацией в этих странах, тенденциями, формирующимися в мировом образовательном пространстве.

Выполненное исследование позволило сделать следующие выводы.

Системно-исторический анализ проблемы становления и развития высшего образования в странах Черноморского региона дал возможность сформулировать понятие «высшее

педагогическое образование в странах Черноморского региона». Этот феномен рассматривается как сложная динамическая система, имеет общие и особенные характеристики с точки зрения содержания, структуры и функций подготовки педагогических кадров в каждой стране региона, что обусловлено историческими, геополитическими, культурными, религиозными, национальными образовательными традициями. Благодаря использованию системного и цивилизационного подходов как методологической основы исследования высшего педагогического образования в странах Черноморского экономического сотрудничества, определены культурно-общественные и просветительские традиции функционирования национальных систем высшего образования, оптимальные формы организации профессионально-педагогического образования, особенности современного состояния высшего педагогического образования в каждой стране. Доказано, что высшее педагогическое образование создает условия для формирования в высших учебных заведениях стран Черноморского региона специалистов педагогической отрасли, которых характеризует универсальная образованность, фундаментальная и научно-исследовательская подготовка, гуманитарная направленность личности, креативный стиль мышления, национальное самосознание, гражданственность, конкурентоспособность на мировом рынке труда.

Результаты системно-исторического анализа развития высших педагогических учебных заведений в странах Черноморского региона, их деятельность в различных исторических условиях позволили выявить особенности исторических этапов развития высшего педагогического образования. К первому этапу (XVIII – XIX вв.) возникновения высшей школы в странах Черноморского региона относится открытие первых университетов (академий, высших школ), что, в свою очередь, послужило толчком для расширения ряда начальных и средних школ, училищ, подготовки профессиональных учителей, распространения грамоты и просвещения среди населения. Второй этап (конец XIX – первая половина XX вв.) связан с борьбой населения этих стран с национальным угнетением, революционными перестройками и открытием ряда высших учебных заведений, направленных на развитие различных отраслей промышленности, науки, техники. Третий этап развития высшего педагогического образования в странах ОЧЭС (вторая половина XX – начало XXI вв.) знаменуется функционированием высших учебных заведений в условиях независимости, демократических перемен, трансформации высшей школы и направленности на создание единого европейского образовательного пространства.

Анализ нормативных и методических документов педагогических высших учебных заведений стран Черноморского региона позволяет утверждать, что учебный процесс в каждом учебном заведении стран Черноморского региона организуется в соответствии с действующим законодательством в сфере высшего образования, типом вуза и профилей подготовки, организационных форм обучения. Установлено, что каждая страна Черноморского региона имеет собственные подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Системное исследование этих подходов позволило интегрировать опыт функционирования педагогических вузов стран Черноморского региона. Современная национальная политика в области образования стран ОЧЭС направлена на широкое применение именно информационно-коммуникативных технологий.

Системно-сравнительный анализ систем высшего педагогического образования в странах Черноморского региона позволил обосновать и разработать организационную модель высшего педагогического образования в странах ОЧЭС, в которой представлены: миссия и цели; этапы эволюции и развития; модель финансирования и управления; организационная структура; количественный состав студентов и преподавателей; количество программ подготовки специалистов педагогического профиля; показатели программ научных исследований, наличие базовых средних учебных заведений и экспериментальных площадок; административно-управленческий персонал. Сложность организационной модели системы высшего педагогического образования в странах ОЧЭС обусловлена разнообразием социокультурных условий становления, развития систем подготовки педагогических кадров в каждой стране, образовательными и религиозными традициями, реализацией каждого компонента модели в педагогической действительности.

С целью определения тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона разработана и реализована методика прогнозирования,

выделены ее этапы: постановочный, априорный, параметризации идентификации, интерпретации сценарного прогнозирования. Согласно выделенным этапам разработан алгоритм сценарного прогнозирования стратегий развития высшего педагогического образования. Определение тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в социообразовательной динамике позволило подойти к прогнозированию преобразований в высшем педагогическом образовании, предложить предусмотренный сценарий развития образовательной политики стран Организации Черноморского экономического сотрудничества.

Системно-сравнительный анализ нормативно-правовой базы образовательной отрасли стран Черноморского региона дал возможность определить стратегические приоритеты систем подготовки педагогических кадров. Такие приоритеты включают интеграцию высшего образования каждой страны в европейское образовательное пространство, приведение системы образования страны в соответствие с требованиями рынка образовательных ресурсов и труда, совершенствование действующей законодательной и нормативно-правовой базы, обеспечение равного доступа к высшему педагогическому образованию на всех ее уровнях. Национальные стратегии стран ОЧЭС должны способствовать развитию профессиональных компетенций граждан, улучшению качества образования и обеспечению его конкурентоспособности на отечественном, международном рынках труда, совершенствованию механизмов управления высшими педагогическими учебными заведениями путем развития их автономии. К позитивным тенденциям трансформирования системы высшего педагогического образования, которое происходит путем создания новых учреждений или структурных подразделений на базе имеющихся университетов, относится также реформирование системы исследований и инноваций путем демополизации ее финансирования, с использованием соответствующих правил, направленных на поддержку передового опыта в области образования и науки. Независимо от положительных тенденций, которые существуют в системах высшей школы стран Черноморского региона, специалисты в области педагогики профессионального образования определяют и негативные тенденции: унификацию обучения студентов в классических и педагогических университетах; сокращение сети высших педагогических учебных заведений; сокращение доли бюджетного финансирования и рост платы за образовательные услуги. Имеющиеся проблемы в системах высшего педагогического образования стран Черноморского региона требуют существенных изменений в ее парадигме.

Список использованных источников

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография / А.В. Глузман. – Киев: Просвита, 1996. – 312 с.
2. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ: Інновація, 2013. – 480 с.

References

1. *Glusman, A.V. (1996). Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opyt sistemnogo issledovaniya* [University pedagogical education: systematic research experience]. Kyiv, Prosvita Publ., 312 p. (In Russian)
2. *Sapozhnykov, S.V. (2013). Vyscha pedahohichna osvita v krainakh Chornomors'koho rehionu: istoriia i suchasnist'* [Higher pedagogical education in the Black Sea countries: history and reality]. Dnepropetrovsk, Innovation Publ., 480 p.

Статтю присвячено проблемам вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. Висвітлено досвід функціонування, особливості сучасного стану, тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в країнах-учасницях ОЧЕС. Обґрунтовано теоретико-методологічні основи побудови гармонійної системи вищої педагогічної освіти цих країн, конкретизовано сутність поняття «вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону», встановлено, що кожна країна має свої прио-

ритетні підходи до організації навчального процесу у вишах. Виявлено, що існуючі проблеми у системах вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону потребують суттєвих змін в її парадигмі.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, професійна підготовка педагогічних працівників, зміст, структура та функції професійної підготовки педагогічних кадрів, країни Чорноморського регіону, тенденції розвитку вищої педагогічної освіти.

The article is devoted the issues of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region. The experience of functioning, features of the modern state, the trends of developing the system of higher pedagogical education as reflected in the countries-participants of BSEC are elucidated. The theoretical and methodological bases of construction of the harmonious system of higher pedagogical education in these countries are grounded. The essence of the concept is «higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region» is specified, and it is determined that every country has its own priorities when organizing the educational process at higher educational institutions. It is shown that the existing problems in the systems of higher pedagogical education of the countries in the Black Sea region make substantial changes in its paradigm necessary.

Key words: higher pedagogical education, professional preparation of pedagogical workers, maintenance, structure and functions of the professional training of pedagogical staff, countries of the Black Sea region, trends in progress of higher pedagogical education.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.2:379.85

В.В. ГРУШКА,
*кандидат географічних наук,
доцент кафедри фізичної та економічної географії
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПІДПРИЄМСТВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ (КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД)

У статті розглянуто компетентнісний підхід при підготовці фахівців туристичної індустрії. Виявлено специфіку та особливості підготовки спеціалістів галузі туризму. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури визначено основні компетенції та основні виробничі функції майбутніх менеджерів з туризму.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенції, фахівці туристичної індустрії, етапи підготовки, професійні якості, вміння, навички.

Актуальність. Останні десятиліття ознаменувалися інтенсивним розвитком туристичної індустрії, яка є провідною галуззю економіки багатьох країн світу і однією з найбільших користувачів природних ресурсів, які визначають її територіальну організацію, напрями спеціалізації, формують туристичні потоки та рівень ефективності роботи туристичних закладів. Основою розвитку туристичної індустрії є кваліфікований та компетентний персонал. Особливо актуальною ця проблема є в Україні, адже туристичний потенціал країни величезний, але саме людський чинник стримує розвиток даної галузі. Вітчизняний туризм поступається світовим стандартам щодо якості послуг, використання інноваційних форм організації туристичних подорожей, культури обслуговування. Тому проблема забезпечення туристичної індустрії кваліфікованими фахівцями, які повинні вчасно реагувати на зміни, аналізувати інформацію, забезпечувати конкурентоспроможність України на ринку туристичних послуг, має вирішуватись комплексно та концептуально, починаючи з професійної підготовки фахівців.

Основний виклад матеріалу. В Україні підготовку фахівців туристичної індустрії здійснює понад 80 вишів. Нині для всіх цих закладів освіти характерний компетентнісний підхід, який передбачає відповідний зміст та досягнення очікуваних результатів освітньої діяльності. Концептуальні основи такого підходу використовуються і в професійній підготовці майбутніх фахівців в сфері туризму.

Використання в даному випадку компетентнісного підходу передбачає аналіз особливостей практичної діяльності, специфіки завдань, вибір стратегії їх розв'язання, що створює ефективні умови для формування професійного мислення фахівця. В. Лозовецька зауважує: «...основним у цьому є адекватне сприйняття майбутнім фахівцем вимог та потреб сучасного ринку туристичного продукту, усвідомлене розуміння необхідності професійного удосконалення, формування додаткових знань і умінь відповідно до аналізу уподобань та потреб сучасного споживача» [3, с. 19].

І. Болотнікова вважає, що професійна компетентність та професіоналізм є складовими психічної зрілості особистості [1]. А. Маркова трактує компетентність як сукупність психічних якостей, психічних станів, які дозволяють діяти самостійно і відповідально, уміння і здатність людини виконувати певні професійні функції [6, с. 23].

Різновид всіх компетентностей характеризує рівень професіоналізму працівників у таких сферах:

1) спеціальна – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) соціальна – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

3) особистісна – володіння прийомами особистісного самовиявлення й саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації особистості;

4) індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, стійкість до професійного старіння, уміння раціонально організувати власну працю без перевантаження часу й сил, здійснювати її без напруження, втоми і навіть із активізуючим ефектом;

5) екстремальна – готовність до роботи в ситуації раптового ускладнення, що виявляється в здатності розв'язувати проблеми, пов'язані зі зміною професії, перенавчанням, і як результат – зменшення ризику безробіття [1].

Перед розглядом професійних компетентностей фахівців туристичної індустрії слід розглянути вимоги до вмінь та навичок здобувачів освіти за напрямом підготовки «Туризм», які зазначені в Галузевих стандартах вищої освіти України.

Бакалавр з туризму повинен уміти проектувати організаційну структуру підприємств у сфері туризму, управляти бізнес-процесами таких підприємств, застосовувати основи комунікативного менеджменту в практичній туристичній діяльності, аналізувати та прогнозувати результати господарської діяльності підприємств у туристичній галузі, вести облік формування та використання фінансових результатів у туризмі, проводити комплексні маркетингові дослідження та визначати ринкові можливості розвитку підприємств туристичної індустрії, перспективні цільові сегменти споживачів, обґрунтовувати товарну, цінову, комунікаційну, збутову політику та брендинг підприємств сфери туризму.

Фахівець туристичної галузі повинен аналізувати тенденції та закономірності розвитку туризму, економічні, соціальні, політичні, культурологічні чинники для прогнозування розвитку туризму, економічну та соціальну ефективність туристських обмінів, доходів від туризму, мультиплікативного його впливу на розвиток економіки, обсяги реалізації туристичного продукту, ризики підприємницької діяльності в туристичній сфері [2, с. 11–13].

Виходячи з вищезазначених вимог, І. Саух зазначає, що професійна компетентність менеджера туризму – це «...найбільш загальна характеристика здатності фахівця ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) у своїй професійній сфері діяльності (туристичній індустрії), своєрідний вимірник, індикатор, якісно-кількісна характеристика рівня професіоналізму ...важливий аспект його професійної культури, здатність до здійснення стратегічних, аналітичних, організаційно-розпорядчих, консультативно-дорадчих, контрольних функцій та ефективної самореалізації в умовах практичної діяльності на підставі спеціальних знань, умінь, цінностей, необхідних для професійної діяльності у сфері туристичної індустрії» [7].

Наказом Міністерства освіти і науки України № 476 від 14.06.2004 р. було встановлено складові галузевих стандартів вищої освіти з напрямку «Туризм». Згідно наказу: «освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей» [8].

Основними виробничими функціями фахівця туристичної галузі є проектувальна, організаційна, управлінська, виробнича (технологічна).

– *проектувальна* (визначення форм, видів і типів туристської діяльності у складі групи фахівців та в умовах визначеного терміну виконання із урахуванням досвіду щодо напрямів розвитку туристської галузі; обґрунтування рішень з питань розробки проекту туристського маршруту, окремої туристської послуги, проекту тур продукту);

– *організаційна функція* (організація рекламної діяльності туристичного підприємства, розробки та реалізації тур продукту, партнерських відносин і діяльності тур підприємства);
– *управлінська* (управління якістю та конкурентоспроможністю туристських послуг);
– *виробнича* (технологічна: формування туристичного продукту; оформлення спеціальної документації на різних стадіях формування та реалізації туру; перевірка функціонування системи споживання турпродукту, окремої туристської послуги; контроль та оцінка якості туристської послуги) [8].

Разом з цим Г. Лоїк зазначає, що нині спостерігається стійка залежність між професійними успіхами менеджерів туризму і якістю їх підготовки з інформаційних технологій. Це в основному визначається не тільки обсягом засвоєного ними змісту знань, які швидко змінюються, особливо в сфері інформаційних технологій, а й рівнем розвитку мислення, вмінням самостійно вчитися впродовж життя, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, безперервно самовдосконалюватися.

Зростання вимог до інформаційної діяльності в сфері менеджменту, пов'язаних з необхідністю швидкої обробки інформаційних потоків, зумовлює впровадження інформаційних технологій для підвищення результативності, інтенсивності та інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів використання ними інформаційного ресурсу. Разом з тим аналіз професійної діяльності менеджерів туризму свідчить про недостатній рівень їх знань, умінь і навичок роботи зі спеціалізованими комп'ютерними програмами, умінь виконувати інформаційно-аналітичну управлінську діяльність.

Більшість менеджерів не володіють засобами створення веб-сторінок, без творчого підходу виконують професійну інформаційно-комп'ютерну діяльність. У менеджерів туризму є проблеми щодо роботи з інформаційними системами менеджменту та виконання комунікативної діяльності з використанням телекомунікаційних засобів. Тому актуальними питаннями підготовки менеджерів туризму є формування їх інформативних компетентностей [4].

Для усунення вищезазначених проблем необхідно активно застосовувати при навчанні майбутніх менеджерів з туризму інформаційні технології, які є основою інформативних компетентностей.

Також важливим етапом в підготовці фахівців туристичної індустрії є формування мовленнєвих компетентностей. Іноземна мова, як навчальна дисципліна, виконує додаткові функції, які допомагають розвитку креативних, логічних та індивідуальних якостей особистості. Відсутність мовних бар'єрів розширює коло можливостей для працевлаштування, отримання освіти за кордоном, а також дозволяє встановити ділові контакти з іноземними колегами та партнерами на комунікативно-достатньому рівні. Таким чином, першочерговою метою вивчення іноземної мови є формування комунікативної компетентності, успішне становлення якої не можливе без граматичної складової.

Спираючись на сучасні наукові дослідження, Т. Любишева зазначає, що для спеціалістів туристичної індустрії можливо виділити такі критерії професійної компетентності:

Мотиваційний критерій містить професійні якості особистості, які спрямовані на задоволення потреб споживачів послуг туристичної індустрії, а також потреб самовдосконалення та самовираження.

Когнітивний критерій полягає у формуванні стійких знань в галузі міжкультурних комунікацій, інформаційних технологій та спеціальних професійних знань, оволодінні теорією, закономірностями, правилами, методами, проблематикою індустрії туризму.

Діяльнісний критерій являє собою сукупність професійних вмінь та навичок створення технологій забезпечення для кожного клієнта максимально сприятливих умов. Поєднує в собі такі показники, як здатність професійно застосовувати інтегровані загальнонаукові та професійні знання на практиці, тобто вміння забезпечувати комплексне обслуговування, яке спрямоване на задоволення потреб клієнтів туристичної індустрії з професійним застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій для створення нових видів туристичного продукту і туристичних послуг, зокрема в іншомовному середовищі [5].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що в Україні туристська освіта перебуває на етапі становлення: розробляється теоретико-методологічна основа, затверджуються стандарти, удосконалюються навчальні плани, програми тощо, про що

свідчать численні сучасні наукові дослідження проблем щодо професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі. Туристська освіта має свою специфіку, тому що кваліфікований фахівець, окрім підготовки з базових дисциплін, повинен мати високий мовленнєвий, психологічний та інформаційно-технологічний набір знань. Саме це зумовлює необхідність застосування компетентнісного підходу при підготовці майбутніх менеджерів туристичної індустрії.

Список використаних джерел

1. Болотнікова І.В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості / І.В. Болотнікова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm
2. Галуzeвий стандарт вищої освіти України (ГСВОУ) 6.140103-12. – К.: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. – 17 с.
3. Лозовецька В.Т. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму в умовах ринкового середовища / В.Т. Лозовецька // Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В.Т. Лозовецька, Л.Б. Лук'янова, Л.В. Козак та ін.]; за заг. ред. В.Т. Лозовецької. – К, 2010. – С. 10–86.
4. Лоїк Г.Б. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів туризму засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед.наук / Г.Б. Лоїк. – Вінниця, 2014. – 20 с.
5. Любышева Т.М. Формирование профессиональной компетентности у будущих менеджеров индустрии туризма на основе интегративного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Любышева. – Чебоксары, 2013. – 24 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1996. – 308 с.
7. Саух І.В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі / І.В. Саух // Економіка. Управління. Інновації. – 2010 р. – № 2(4) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://firearticles.com/menedjment-ukr/292-modeli-kompetentnosti-menedzhera-turystychnoi-industrii.html>
8. Складові галуzeвих стандартів вищої освіти вищої освіти з напрямку 0504 «Туризм» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0863-04/page#Find>

References

1. Bolotnikova, I.V. Profesionalizm ta profesiyna kompetentnist yak skladovi psihichnoyi zrilosti osobistosti [Professionalism and professional competence as components of mental maturity of personality]. Access mode: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.html (In Ukrainian).
2. The Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine (2012). Industry Standard of Higher Education of Ukraine (HSVOU) 6.140103-12. Kyiv, 17 p. (In Ukrainian).
3. Lozovetska, V.T., Luk'yanova, L.B., Kozak, L.V. (et al.) (2010). *Teoretiko-metodologichni zasady formuvannya profesynoyi kompetentnosti fahivtsya sferi poslug i turizmu v umovah rinkovogo seredovischa* [Theoretical and methodological principles of formation of professional competence of professional service and tourism in a market environment]. *Formuvannya profesynoyi kompetentnosti fahivtsya sferi poslug i turizmu* [Formation of professional competence of professional service and tourism]. V.T.Lofovetska (ed.), Kyiv, p. 10-86. (In Ukrainian).
4. Loyik, G. B. (2014). *Formuvannya profesynoyi kompetentnosti maybutnih menedzheriv turizmu zasobami informatsiyno-komunikatsiynih tehnologiy* [Formation of professional competence of the future managers of tourism by means of information and communication technologies]. Synopsis Diss. cand. ped. Sciences. Vinnitsya, 20 p. (In Ukrainian).
5. Lyubyisheva, T.M. (2013). *Formirovanie professionalnoy kompetentnosti u buduschih menedzherov industrii turizma na osnove integrativnogo podhoda* [Formation of professional

competence of the future managers of tourism by means of information and communication technologies]. Synopsis Diss. cand. ped. sciences. Cheboksaryi, 24 p. (In Russian).

6. Markova, A.K. (1996). *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, EKSMO-Press, 308 p. (In Russian).

7. Sauh, I.V. (2010). Modeli profesiynoyi kompetentnosti menedzhera turistichnoyi industrii yak osnova konkurentospromozhnosti galuzi [Models of professional competence of the manager of the tourism industry as the basis of competitive industry]. *Ekonomika. Upravlinnya. Innovatsii*. [Economy. Management. Innovation]. No 2(4). Access mode: <http://firearticles.com/management-ukr/292-modeli-kompetentnosti-menedzhera-turystychnoi-industrii.html> (In Ukrainian).

8. Ministry of Ukraine. Skladovi galuzevih standartiv vischoyi osviti vischoyi osvity z napryamu 0504 «Turizm» [Components of industry-specific standards of higher education in the field 0504 'Tourism']. Access mode: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0863-04/page#Find> (In Ukrainian).

В работе рассмотрен компетентный подход при подготовке специалистов туристической индустрии. Обнаружены специфика и особенности подготовки профессионалов сферы туризма. На основании научно-педагогической литературы определены основные компетенции и основные производственные функции будущих менеджеров по туризму.

Ключевые слова: компетентный подход, компетенции, специалисты туристической индустрии, этапы подготовки, профессиональные качества, умения, навыки.

The competency approach in training specialists of tourist industry was presented in the article. The specifics and peculiarities of training professionals in the field of tourism were highlighted. On the basis of scientific – pedagogical literature the basic competences and the basic professional functions have been defined for future tourism managers.

Key words: competency approach, competences, specialists of tourist industry, stages of preparation, professional qualities, skills.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378:81'1(045)

І.Д. ДАВИДЧЕНКО,
*викладач кафедри української та російської філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО Й ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКАЗУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглядаються актуальні питання психолого-педагогічних і лінгвокультурологічних особливостей формування умінь усного й письмового переказу у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Співпраця лінгвістів і педагогів утворила чудовий прецедент – ініційоване практикою навчання переказу і творча увага до тексту як основного продукту мовленнєвої діяльності особистості. У теорії та методиці професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів аксіоматично виникла необхідність розрізняти вивчення системи мови та її функціонування, вивчення системи мовних понять і вивчення функціонування, застосування, використання мовних засобів для комунікативно-мовного спілкування з іншою особистістю, групою, колективом.

Ключові слова: актуальні питання, психолого-педагогічні особливості, лінгвокультурологічні особливості, усний і письмовий переказ, професійна підготовка майбутніх вихователів.

Актуальність. Оволодіння рідною мовою як засобом людського спілкування й пізнання – є одним з найважливіших надбань дитини у дошкільному віці. Якщо дитина не досягла певного рівня мовного розвитку до п'яти-шести років, то цей шлях, як правило, «не може бути успішним на більш вікових етапах». У зв'язку з цим постала необхідність розрізняти вивчення системи мови та її функціонування, системи мовних понять і функціонування, застосування, використання мовних засобів для комунікативно-мовного спілкування у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Мета статті полягає у розгляданні актуальних питань психолого-педагогічних і лінгвокультурологічних особливостей формування умінь усного й письмового переказу у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Основний виклад матеріалу. Вихователь дошкільного навчального закладу – це «людина культури», креативна особистість, яка обізнана із своїм національним корінням, шанує культурні надбання інших народів, здатна розкрити й підтримати у кожному вихованцеві його індивідуальні здібності, захопити «пристрасним словом рідної мови і через неї формувати толерантну особистість з розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур» [6].

Вихователі дошкільних навчальних закладів покликані розвивати усне мовлення дітей дошкільного віку. Ефективність роботи з розвитку мовлення багато в чому залежить від чітко продуманої системи педагогічного впливу, від педагогічних умінь та навичок вихователя [1].

Традиції визнання пріоритетного значення роботи з розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі знайшли відображення у працях А. Богуш,

Н. Орланової, Н. Зеленко, В. Лихолетової та ін. Так, А. Богуш наголошує, що «виникнення і розвиток мови тісно пов'язані з виникненням і розвитком мислення. Мова така ж давня, як і свідомість. Подібно до свідомості, мова виникає лише з потреби, настійної необхідності спілкування з іншими людьми. Єдність мови і людського мислення корениться в спільній основі їх виникнення – в трудовій діяльності людей. Без мови немає людського мислення, як без мислення не може бути мови» [5].

Сьогодні, на жаль, недостатньо уваги приділяється працям І. Срезневського, В. Голубкова, М. Рибникова, Л. Бабенко, Н. Рудякова, Л. Щерби, що поклали початок розробці теорії аналізу текстів, рекомендованих до використання в навчанні усному чи письмовому переказу.

На думку Н. Гавриш, завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі у дошкільному навчальному закладі. Навчання зв'язного мовлення одночасно є і метою, і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей, таких як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинуеного зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно висловити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості [2].

Традиції навчання переказу мають глибокі історичні корені. Уміння слідувати хорошему стилю українська школа завжди відносила до гідності мовця усного та писемного мовлення.

Аналізуючи ставлення до роботи над переказом у кінці ХХ – початку ХХІ ст., слід підкреслити значущість для розвитку теорії та практики навчання усного та письмового переказу мовознавчих праць (Л. Щерба, О. Гвоздєв, Л. Федоренко), психологічних досліджень з різних питань розвитку дитячого мовлення (С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, А. Маркова, О. Лентьєв), праць з фізіології (І. Павлов, А. Іванов-Смоленський, М. Кольцова), сучасних методичних досліджень (А. Богуш, Н. Орланова, В. Лихолетова, Н. Зеленко).

Як показує аналіз психолого-педагогічних і лінгвокультурологічних досліджень останніх десятиліть ХХ ст., процес навчання української мови зміцнюється позиціями наукового осмислення комунікативних якостей особистості і комунікативних ресурсів мови. При цьому взаємодія лінгвістів і педагогів утворила прецедент – ініційоване практикою навчання переказу і творчу увагу до тексту як основного продукту мовленнєвої діяльності особистості. При такому ставленні науки до практики навчання української мови помітно зросла роль підготовки студентів до усних і письмових переказів творів, що підтверджується підручниками та навчальними посібниками, рекомендованими для використання при підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих навчальних закладах: уміння та навички, що формуються в процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення студентів, мають свої особливості: з їх допомогою студенти освоюють досвід творчої діяльності з створення тексту.

Теоретичне осмислення особливостей неоднорідного мовленнєвого середовища та специфіки зв'язного мовлення дало підстави стверджувати, що у побудові системи вправ з розвитку зв'язного мовлення необхідно врахувати такі чинники: система вправ має відповідати таким основним дидактичним вимогам: урахування вікових особливостей студентів та рідномовних умінь і навичок; урахування знань, що отримуються на заняттях української мови і літератури; набуття знань з української мови та розвиток умінь і навичок у зв'язку з усіма видами мовленнєвої діяльності; зв'язок із заняттями української літератури; активізація мисленнєвої діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та ін.); розвиток різних видів пам'яті; навички самостійної роботи, тобто всі вправи мають бути послідовно розташовані, що відповідає етапам засвоєння знань і формування образномовленнєвих навичок.

Особливе місце в наукових дослідженнях посідають перекази з творчим завданням, роботі над якими присвятили свої праці (А. Буянов, Г. Іваницька, О. Караман, С. Караман, В. Мельничайко, М. Стельмахович). У зв'язку з переказуванням тексту художнього стилю висуваються завдання: поширити авторський текст через уведення розповіді, розду-

му чи опису; змінити особу оповідача; змінити структури тексту; зробити перестановку частин тексту для більшої логічності і компактності викладу; надати оцінку подіям, про які розповідається в тексті; висловлювати своє ставлення до дійових осіб, подій, явищ; розповісти про те, що найбільше сподобалося в тексті і чому; доповнити текст, зберігаючи авторський стиль викладу; продовжити основний текст переказу; ввести окрему частину тексту.

Логіці створення моделі професійної діяльності викладача щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відповідає включення у роботу педагога такого теоретичного матеріалу:

- відомості з лексикології для організації словникової роботи;
- знання з морфології та синтаксису, що забезпечують правильність використання граматичних засобів;
- теорія тексту, що коригує відтворення або творче конструювання зв'язного мовлення.

Основне навантаження щодо здійснення навчальної роботи, що супроводжує підготовку до усного та письмового переказу, виконують доцільно організовані методи і прийоми розвитку мовлення (мовний синтез) у поєднанні з методами мовного аналізу засобів мови, його структури, правил та особливостей функціонування.

Розглянемо застосування у роботі з розвитку мовлення навчання «за зразками», при цьому зауважимо універсальність цього методу для навчання переказу (письмового та усного):

- є такі вміння, які можуть бути засвоєні тільки за зразком і ніяк інакше (вимова звуку мови, поєднання звуків і т. д.);
- переказ з творчими доповненнями та змінами у своїй основі базується на зразку наслідування;
- необхідно чітко відрізнити ефективний метод навчання за зразком від догматичного, що базується на простому заучуванні і відтворенні; на відміну від догматичного навчання за зразком в обов'язковому порядку супроводжується пізнавальною активністю, самостійністю, застосуванням лінгвокультурологічного аналізу та синтезу, узагальнення, а іноді – створення моделі зразка.

Актуальним для нашого дослідження є метод конструювання тексту, який, за словами В. Кононенка, повинен спиратися на теорію мови, досліджуваний відповідно до програми теоретичний матеріал. Важливою умовою реалізації цього методу є свідоме застосування на практиці пропозицій і текстів, що конструюються за заданими характеристиками (від прийомів роботи над словосполученням, реченням до прийомів роботи над текстом переказу і різними жанрами творів) [4].

Письмовий переказ первинного тексту вимагає від студентів, окрім орфографічних і пунктуаційних навичок, і мовленнєвих умінь. Так, до комплексних умінь, пов'язаних із переказом, належать уміння:

- слухати і розуміти текст, усвідомлюючи тему та основну думку, логіку переказу, відповідний тип мовлення (розповідь, опис, роздум), стиль мовлення, особливості авторського стилю;
- запам'ятовувати конкретні факти, послідовність викладу матеріалу;
- усвідомлювати взаємозумовленість мікротем, індивідуальний стиль автора (в тому випадку, якщо пропонується текст публіцистичного чи художнього стилю);
- відтворити почуте в переказі (з урахуванням виду переказу (докладного, стислого, вибіркового) та особливостей типу і стилю мовлення);
- оформляти текст у вигляді автономного висловлювання (наявність початку і кінця в тексті);
- удосконалювати переказ відповідно до завдання первинного тексту, теми, основної думки, типу і стилю мовлення.

Функціонуюча сьогодні у вищих навчальних закладах модель навчання переказу відповідає логіці репродуктивної мовної діяльності, що доводиться такими фактами:

- робота починається з осмислення змісту тексту;
- студенти, які навчаються, усвідомлюють основну думку оповідання або тексту, відокремлюють головне від другорядного;

- запам'ятовують основні факти, їх послідовність;
- установлюють своє ставлення до подій в оповіданні, до характеру і поведінки дійових осіб.

Формулювання педагогічного завдання конкретизується установкою на характер роботи: викласти текст детально; підготувати стислий переказ тексту; передати зміст тексту зі зміною особи оповідача. При цьому переказ може бути контрольним або навчальним.

За типом мовлення (характером текстового матеріалу) перекази можуть виступати у вигляді розповідей, описів, роздумів. Залежно від того, як опрацьовується студентами зміст і переказ тексту, перекази бувають: докладні (детальні), стислі, вибіркові, творчі, перекази-переклади. Різновидом, який навчає переказу, що отримав широке поширення у вищих навчальних закладах, є переказ-мініатюра.

Традиційний переказ художнього тексту потребує уваги як до зовнішнього, змістовного плану, так і внутрішнього глибинного, що несе ідею і авторську оцінку, слід зазначити необхідність посилення наукового розуміння комунікативно-естетичної природи тексту художньої літератури.

При написанні стисло переказу актуалізується робота з навчання умінням трансформувати пряму мову в непряму, використовувати для цього ресурси українського синтаксису (граматичні та стилістичні).

При підготовці до переказу, близького до тексту (тобто докладного), студенти повторюють відомості про діалог, отримують можливість побачити його роль у тексті, повніше виявити ідейну і естетичну цінність твору. Робота з вичленування в тексті структурно-композиційних частин, мікротем використовується цілеспрямовано – для розуміння студентами зв'язності і взаємозалежності його частин і пропозицій.

Однак такий аспект аналізу мікротем не вичерпує дидактичні можливості цього виду роботи, орієнтованого на формування лінгвокультурологічної компетенції. Розподіл тексту на мікротеми становить основу лексико-стилістичної підготовки студентів до докладного переказу. Така підготовка, розосереджена в часі на кілька занять, створює можливості звертатися до зображально-виразних засобів, що розкриває тему та доводить основну думку тексту. Доцільно підготовку проводити в чотири етапи:

- бесіда про особливості художніх засобів і виконання завдань щодо їх виявлення у тексті дозволяють повторити і систематизувати відомості про зображально-виразальні засоби української мови;

- проведення часткового лінгвокультурологічного аналізу тексту з включенням в нього визначення теми, основної думки, мікротем, опорних слів;

- оцінка комунікативних якостей зображально-виразальних засобів, що є у тексті (мікротеми) опорними словами; робота з синонімами, антонімами, словами-концептами національної культури; використання редагування для виправлення лексико-стилістичних недоліків, невдалих вживань образотворчих засобів.

Робота здійснюється у двох напрямках: а) повний аналіз тексту по частинах, складання складного плану, виконання завдань з вибору синонімів, антонімів тощо; б) складання плану і переказ тексту.

У цілому, погоджуючись з такими напрямками роботи, слід звернути увагу на те, що включення в оригінал як лексичних, так і синтаксичних синонімів, замість використаних автором мовних одиниць у хорошому тексті знижує його комунікативні якості. Аналогічні завдання проблемного характеру відповідає завданням формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У збірнику переказів для державної підсумкової атестації з української мови наведено зразки текстів різних функціональних стилів української мови, які ознайомлюють студентів з історичним минулим нашого народу, звичаями, традиціями й оберегами, духовною культурою й мистецтвом, природою й відомими пам'ятками України, видатними постатями національної історії, культури, науки та їхніми досягненнями [3]. Дібрані тексти мають значний виховний і пізнавальний потенціал, вони забезпечують реалізацію культурологічного й комунікативного принципів навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах і сприяють утіленню вимог відповідних змістових ліній чинної програми з української мови.

Згідно з практикою педагогічної презентації тексту переказу можна прокоментувати особливості трьох взаємообумовлених видів сприйняття тексту: слухання глобальне (сприйняття в цілому, коли важливо зрозуміти, про що йде мова, яка основна думка, що головне в позиції автора); слухання детальне (усвідомлення основних смислових блоків тексту з більшим чи меншим набором деталей залежно від установки на вид переказу – докладний, вибірковий, стислий); слухання критичне (вироблення своєї точки зору на те, про що і як йдеться в тексті).

Висновки. Наукова спроможність різних досліджень з використання схеми лінгвістичного аналізу тексту на заняттях переказу, твори, в роботі з навчання виразного читання, культури мовлення, рецензування та редагування доведена часом. Будучи особливою технологічною формою, пов'язаною з розвитком інтелекту, схема лінгвістичного аналізу тексту в дослідженні набула розширення сфери свого застосування як спеціальна форма навчальної роботи, за рахунок якої організовувалася послідовність розумових операцій і дій на етапі аналізу і синтезу, узагальнення та творчого перенесення умінь здійснювати різні види мовних дії над первинним і вторинним текстом. Все це визначало зміст лінгвокультурологічного аналізу тексту.

Схема лінгвістичного аналізу тексту була використана у процесі підпорядкування думки студентів і викладачів як вторинного тексту певній логіці і послідовності в аргументованій оцінці тексту викладу. В цілому лінгвістичний аналіз тексту став стрижнем культурно-нормованої системної навчальної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які оволодівають умінням сприйняття первинного тексту і конструювання на його основі вторинного тексту.

Виходячи з досліджень власне лінгвістичного спрямування, можна констатувати, що наука про культуру мовлення і мови є теоретичною і практичною дисципліною, суміжною зі стилістикою, історією літературної мови, літературознавством, країнознавством, що узагальнює положення та висновки з метою впливу на живий мовленнєвий досвід.

Отже, основні напрями педагогічної діяльності щодо формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у рамках якої передбачаються всі види роботи над переказом, пов'язані з формуванням умінь і навичок, що забезпечують збагачення активного запасу слів, вільне користування всіма засобами граматики, словотворчими моделями, з формуванням умінь створювати текст (усний і письмовий) з метою висловлення своїх думок, знань, почуттів, намірів. Реалізація такої мети потребує вирішення завдань засвоєння і дотримання студентами мовної норми, вимог культури мови і стилістики.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / А.М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Гавриш. – Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – К., 2002. – 438 с.
3. Збірник переказів для державної підсумкової атестації з української мови: 11-й кл. / уклад. О.М. Авраменко, В.Ф. Чукіна – К.: Центр навч.-метод. л-ри, 2014. – 96 с.
4. Кононенко В.І. Мова у контексті культури. / В.І. Кононенко – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – 391.
5. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: навч. пос. для студ. / А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, В.К. Лихолетова; за ред. А.М. Богуш. – Київ: Вища школа, 1992. – 414 с.
6. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О.М. Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

References

1. Bohush, A. M. (1999). *Vytyky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku* [The origins of language development of preschool children]. *Prohrama ta metodychni rekomendatsii* [Program and guidelines]. Odesa, Maiak Publ. (In Ukrainian).

2. Havrysh, N.V. (2002). *Rozvytok movlennievotvorchoi diialnosti v doshkilnomu dytynstvi: dys... d-ra ped. nauk: 13.00.02* [The development speaking of a preschool child]. Thesis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv, Pivdennoukrainskyi state pedagogical university named after K.D.Ushynskiy. 438 p. (In Ukrainian).

3. Avramenko, O.M., Chukina, V.F. (2014). *Zbirnyk perekaziv dlia derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii z ukrainskoi movy: 11-i kl.* [Collection of transfers to the state final certification of the Ukrainian language]. Kyiv, Centre of educational and methodical literature. 96 p. (In Ukrainian)

4. Kononenko, V. I. (2008). *Mova u konteksti kultury* [The language in the context of culture]. Ivano-Frankivsk, Plai Publ., 391 p. (In Ukrainian).

5. Bohush, A.M., Orlanova, N.P., Zelenko, N.I., Lykholietova, V.K. (1992). *Metodyka rozvytku ridnoi movy i oznaiomlennia z navkolyshnim u doshkilnomu zakladi* [Methodology of developing the native language and getting familiarized with the environment in preschools]. Manual for students. Ed. by A. M. Bohush. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 414 p. (In Ukrainian).

6. Semenoh, O.M. (2005). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury* [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature]. Sumy: VVP 'Mriia-1' TOV Publ., 404 p. (In Ukrainian).

Рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогических и лингвокультурологических особенностей формирования умений устного и письменного изложения в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Сотрудничество лингвистов и педагогов создало замечательный прецедент – инициированное практикой обучение изложению и творческое внимание к тексту как основной продукт речевой деятельности личности. В теории и методике профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений аксиоматически возникла необходимость различать изучение системы языка и его функционирования, системы языковых понятий и функционирования, применения, использования языковых средств для коммуникативно-речевого общения с другой личностью, группой, коллективом.

Ключевые слова: актуальные вопросы, психолого-педагогические особенности, Лингвокультурологические особенности, устный и письменный перевод, профессиональная подготовка будущих воспитателей.

The paper examines topical issues of psychological and pedagogical as well as linguistic and cultural features forming skills of oral and written retelling in the training of future teachers of preschool education. Cooperation of linguists and teachers created a wonderful precedent, initiated by practice of learning retelling and creative attention to a text as the main product of the individual's speech activity. In theory and methodology of professional training of future preschool teachers there emerged an axiomatic need to distinguish between the study of language and its functioning, the study of language concepts and study of function, application, use of language means for communicative and speech intercourse with another person, group, or team.

Key words: topical issues, psychological and pedagogical features, linguistic and cultural features, oral and written retelling, professional training of future preschool teachers.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.4

Г.М. ДЗИМАН,

*викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БІОТЕХНОЛОГІВ

У статті охарактеризовано професійно орієнтовану комунікативну компетентність у письмі на просунутому етапі навчання інженерів-біотехнологів у вищому технічному навчальному закладі. Було визначено вимоги до професійної освітньо-кваліфікаційної компетентності у англомовному письмі майбутніх інженерів-біотехнологів із метою уточнення структури компонентного складу професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі на старших етапах навчання англійської мови у вищому технічному навчальному закладі.

Ключові слова: письмо, складові професійно орієнтованої комунікативної компетентності, писемне мовлення, комунікативна компетентність.

Постановка наукової проблеми. Процес модернізації системи освіти вимагає підвищення рівня якості вищої освіти, що передбачає не тільки поглиблення знань за фахом, але й здатність майбутніх випускників вищих навчальних закладів до реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища. Так, формування іншомовної професійної комунікативної компетентності є одним із завдань виховання повноцінної мовної особистості в умовах університетської освіти.

Аналіз останніх джерел. Проблема формування компетентності в письмі у вищій школі привертала увагу багатьох дослідників. Ця проблема розглядається у різноманітних аспектах. Зокрема питання визначення змісту професійно орієнтованого навчання англійської мови розглядається у працях О.Б. Тарнопольського, навчання студентів економічних спеціальностей створення англійською мовою писемних форм професійного ділового спілкування присвячено праці Н.В. Зінукової, О.П. Биконі, Г.С. Скуратівської, В.В. Бебих та О.М. Устименко, навчання писемного мовлення з використанням комп'ютерних технологій висвітлено у працях О.О. Москалець, Г.Ф. Кривчикової, В.І. Клочко, М.Г. Прадівляного, навчання студентів академічного письма розглядається у працях Е.В. Васильєвої, Т.М. Корж. Таким чином, проблема формування англомовної професійно орієнтованої писемної компетентності майбутніх інженерів-біотехнологів є актуальною та потребує подальших досліджень для її вирішення. Наразі відсутні роботи, що повною мірою висвітлюють особливості навчання професійно орієнтованого письма на просунутому етапі, зокрема написання текстів наукового стилю.

Формулювання мети. Навчання майбутніх інженерів-біотехнологів англомовної професійно орієнтованого писемного мовлення є важливим компонентом процесу формування англійської комунікативної компетентності, адже складно уявити подальше професійне життя кваліфікованого інженера, який не має навичок і вмінь, необхідних для професійного спілкування. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою напряму підготовки «Біотехнологія» майбутні інженери-біотехнологи повинні вміти у англомовному письмі:

- писати зрозумілі, деталізовані тексти, пов'язані з академічною та професійною сферами (наприклад, резюме, звіт про конференцію, анотації, тези доповідей, статті, тощо);
- готувати і продукувати ділову та професійну кореспонденцію, враховуючи соціокультурні норми написання (стиль, форму, структуру, тощо);
- вміти описувати проведений експеримент, графіки, схеми; писати з високим ступенем граматичної коректності;
- писати наукові та технічні звіти, публікації з результатами проведеного дослідження, есе тощо;
- організовувати текст як послідовність абзаців з їхніми заголовками та підзаголовками;
- коректно наводити цитати;
- складати бібліографію;
- вичитувати та виправляти роботу.

Зважаючи на вищевикладене, метою навчання письма майбутніх інженерів-біотехнологів є формування у них англомовної професійно орієнтованої писемної компетентності. Звідси метою нашої статті є уточнення компонентного складу професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі на старших етапах навчання англійської мови у вищому технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. В.Ф. Аітов вважає, що іншомовна професійна компетентність являє собою сукупність окремих компетентностей і дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою здійснювати професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості [1, с. 15].

Як зазначає у своїй праці І.В. Секрет, іншомовна професійна компетентність є утворенням, подібним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови. Реалізується іншомовна професійна компетентність під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови або в іншомовному середовищі [4, с. 11].

Дослідження компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності займалися такі вчені, як Н.І. Ушакова, Л.О. Єрмакова, Л.С. Знікіна, В.Ф. Аітов, О.С. Іссерс та ін.

Одним із перших досліджень іншомовної професійної комунікативної компетентності була праця Л.О. Єрмакової, в якій дослідниця виділяє п'ять компонентів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, а саме: лінгвістичний, предметний, формально-логічний, лінгвосоціокультурний та паралінгвістичний компоненти.

Л.С. Знікіна у своєму дослідженні виділяє та характеризує три структурні компоненти професійної комунікативної компетентності: професійну рефлексію, міжкультурну перцепцію та соціальну перцепцію. Так, професійно орієнтовані тексти є засобом набуття студентами професійних знань, а іноземна мова професійного спрямування виступає в ролі інструмента ефективної професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Міжкультурна перцепція має на меті розвиток у студентів якостей, необхідних для реалізації вже набутих знань та вмінь про вербальні та невербальні особливості комунікації. Соціальна перцепція відповідає за сприйняття та усвідомлення вихідної інформації, її інтерпретацію та перенесення на сферу професійного спілкування [3, с. 222].

Згідно з В.Ф. Аітовим, іншомовна професійна комунікативна компетентність включає лінгвістичну компетентність, соціолінгвістичну компетентність, яка поділяється на лінгвокультурологічну та соціокультурну. До третьої категорії, який автор називає прагматичним рівнем, входять предметна, інформаційна та самоосвітня компетентності [1, с. 10].

Формування професійної комунікативної компетентності, як зазначає Н.І. Ушакова, передбачає формування мовленнєвої компетентності (знання про мовні норми та вміння ними користуватись у відповідних ситуаціях), лінгвістичної (знання про мову та метамову) та культурознавча компетентність (знання про мову та культуру народу) [6, с. 43].

З наведених класифікацій видно, що вчені виділяють різні складові іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Проаналізувавши ці складові, ми можемо виділити ті, що сприятимуть формуванню ПОКК у письмі майбутніх інженерів-біотехнологів.

Формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності фахівців немовних спеціальностей полягає в набутті майбутніми фахівцями вмінь, знань та навичок з іноземної мови з точки зору розуміння сутності та соціальної значущості своєї професії, вмінні застосувати фахово-спрямовану іноземну мову з метою виконання професійної діяльності [2, с. 20]. Так, викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах має носити професійно орієнтований характер, тому його завдання визначаються, насамперед, комунікативними та практичними потребами фахівців.

З точки зору підготовки фахівців немовних спеціальностей з поглибленим професійно спрямованим вивченням іноземної мови, комунікативна компетентність може розглядатись як така, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [2, с. 15]. Проте набір компонентів ПКК залежить лише від цілей навчання і впливатиме на методику та організацію навчання.

Зокрема ПОКК компетентність у письмі можна визначити як здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання [10]. Компетентність у письмі передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування у цільовій національно-культурній спільноті. Компетентність у письмі ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, умінь і знань особистості. Успішність формування компетентності у письмі залежить від сформованості мовленнєвих навичок, рівня розвитку вмінь у письмі, обсягу набутих і засвоєних знань про цей вид спілкування та динамічної взаємодії зазначених складових на основі загальних комунікативних здібностей [2, с. 63].

Спираючись на освітньо-кваліфікаційну характеристику напряму підготовки «Біотехнології» та мету навчання письма майбутніх інженерів-біотехнологів, вважаємо за доцільне виділити чотири компоненти, необхідні для формування англomовної професійно орієнтованої писемної компетентності у письмі майбутніх інженерів-біотехнологів.

Таким чином, серед компонентів ПОКК у письмі виділяємо (рис. 1):

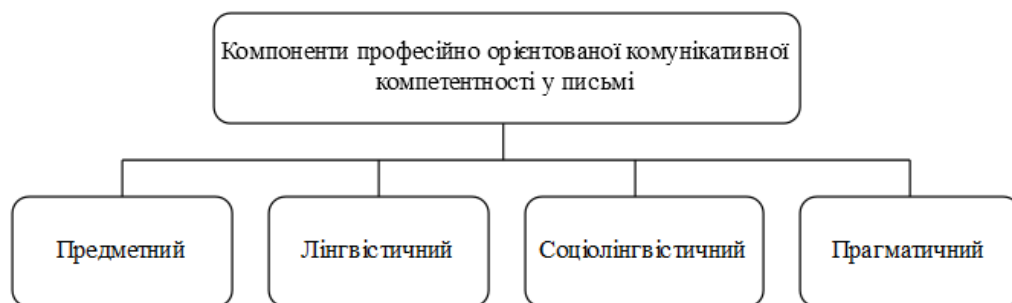


Рис. 1. Компоненти професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі

Чи не найбільшу вагу має предметний компонент, оскільки він забезпечує змістовий бік комунікації, який потребує професійних знань. Предметна компетентність стоїть дещо осторонь від інших трьох, впливаючи на їхню реалізацію через необхідний зміст комунікації, проте, у свою чергу, знаходиться під їхнім впливом через ті засоби спілкування, які використовуються та відбираються на основі функціонування трьох інших компетентностей. Тому однією з умов успішного навчання письма на просунутому етапі є використання професійно-орієнтованих матеріалів, а саме наукових статей, періодичних видань та онлайн матеріалів із професійної тематики. Це дасть змогу одночасно поглибити предметні знання студентів та, в той же час, занурить їх в автентичне мовне середовище.

Ще однією невід'ємною складовою ПОКК є лінгвістичний компонент, який забезпечує власне мовленнєве спілкування засобами іноземної мови, у тому числі і професійну підмову спеціальності. Лінгвістичний компонент включає лексичні та граматичні знання і вміння

та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їхніх варіантів і від прагматичних функцій їхньої реалізації.

Наведемо приклади деяких ознак, притаманних науковим текстам, що належать до лінгвістичного компоненту. Так, до найуживаніших у наукових текстах модальних дієслів належать такі модальні дієслова, як *can*, *may*, *might* та *should*, наприклад:

... the approach *could* be used to create entirely intragenic plants where all the transferred DNA.

The use of intragenic technologies with all-potato DNA *may* ultimately remove the need for genetic modification labeling.

Ще однією рисою наукових текстів є активне використання пасивного стану дієслова (Passive Voice), наприклад:

This DNA *was ligated* into expression vector...

...deposition of amorphous and crystalline growth rings *may have been altered* in the transgenic lines.

Важливою характеристикою наукових текстів та текстів галузі біотехнології, зокрема наукових статей, є вживання конструкцій типу V+Prep. Слід зазначити, що для наукових текстів характерний набір прийменникових конструкцій (add to, concentrate on, invest in, point out, etc.), наприклад:

Goodson (2001) *points out* the dangers of overspecialization.

Правильно обираючи лексичні та граматичні засоби для написання статті, студент може досягти граматичної повноти висловлювання, що допоможе точно передати змістовий відтінок та уникнути суперечливості у викладі матеріалу.

До складу лінгвістичної компетентності ми включаємо формально-логічний компонент. Ми не вважаємо за необхідне виділяти формально-логічну компетентність як окрему складову професійної іншомовної комунікативної компетентності, оскільки за будь-якого спілкування формально логічні зв'язки втілюються у мовних засобах, а тому немає необхідності окремо формувати відповідні навички, їхнє формування відбуватиметься у нерозривній єдності з формуванням іншомовної лінгвістичної компетентності, приділяючи розвиткові цього аспекту окрему увагу. Основною функцією формально-логічного компоненту ПОКК у письмі є логічна зв'язність викладу тексту та підтримання формальних зв'язків між його складовими, що забезпечує сприйняття тексту читачем та приводить його до формування правильних умовиводів. Однією з властивостей тексту є його зв'язність, яка зумовлюється наявністю в ньому спеціальних засобів зв'язку між фразами і абзацами [2, с. 64]. Розрізняють засоби зв'язності лексичного типу (повний і частковий лексичний повтор, синонімічний повтор і займенниковий повтор) та граматичного типу (сполучники, сполучні прислівники, частки, вставні слова і словосполучення) [10]. Наведемо приклади декількох із зазначених засобів зв'язності:

– лексичні та граматичні повтори повтори (слова та семи), наприклад:

Epilepsy is a brain or neurological disorder where excess electrical energy causes *seizures*. *Seizures* result when the brain's nerve cells, or neurons, produce an excessive or abnormal amount of electrical *activity*. Depending on this *activity*...

– сполучникові прислівники та їхні еквіваленти, які використовуються для додавання інформації (*in addition*, *last*, *moreover*, *next*, *second*, *still*, *too*), порівняння (*although*, *and yet*, *at the same time*, *notwithstanding*), підсумовування (*finally*, *in brief*, *in conclusion*, *to summarize*) і т.д., наприклад:

Therefore, a complete but hybrid *SBEII* intragene containing a single intron to prevent bacterial translation was assembled from cDNA and genomic DNA fragments

– особові та вказівні займенники, наприклад:

Amylose is synthesised by granule-bound starch synthase, whereas *a large complex* of enzymes is required to synthesise amylopectin. *This complex* consists of four soluble starch synthases and two types of starch branching enzyme, with various debranching enzymes, kinases and other enzymes also involved.

– означений артикль «the» як показник залежності наступних пропозицій від попередніх, наприклад:

...followed by an in-gel activity reaction and staining for SBE reaction products. *The two isoforms* of SBE were identified based on the migration of rice...

Наступним компонентом є прагматичний компонент, який визначають як уміння користуватись правилами, максимами, конвенціями спілкування, законами комунікації, когнітивними та інструментальними прийомами, спрямованими на самовдосконалення індивідуальної комунікативної діяльності. Цей компонент також включає уміння обирати ефективний інструментарій і стилістику спілкування залежно від поставленої мети. Прагматична компетентність прямо пов'язана з функціональним вживанням лінгвістичних засобів, володінням ознаками предметного дискурсу, ідентифікації типів і форм текстів. Прагматична компетентність формується у процесі розвитку соціолінгвістичної та лінгвістичної компетентностей. Прагматична компетентність є невід'ємною частиною у навчанні професійно орієнтованого письма на старшому етапі, оскільки має на меті розвиток композиційно-стилістичних умінь, а саме структурної організації тексту за його логіко-композиційною моделлю, знання вимог наукового стилю та їх чіткого дотримання. Для наочності реалізацію прагматичного аспекту можна зобразити у вигляді схеми.

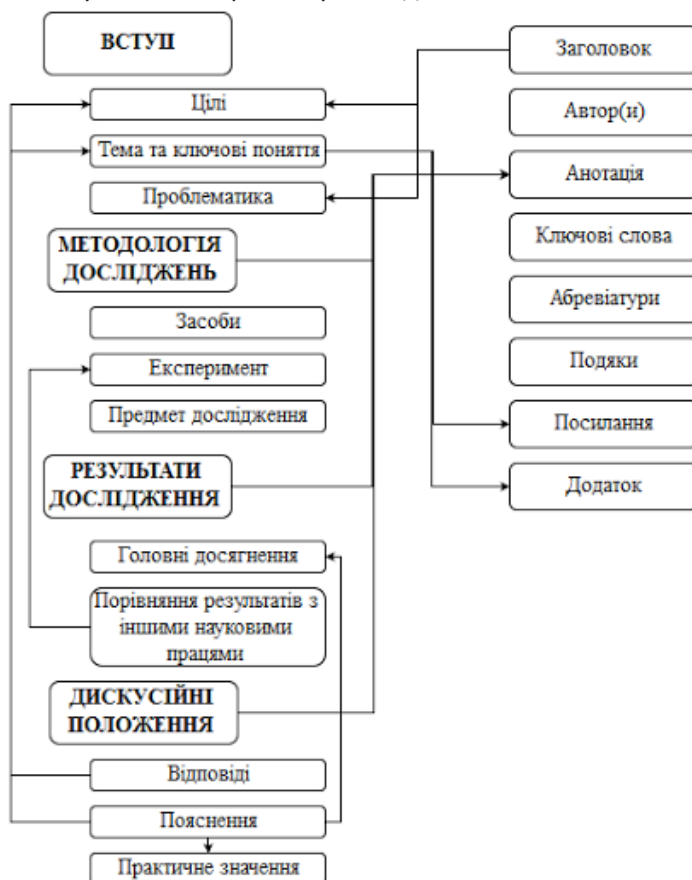


Рис. 2. Реалізація прагматичного аспекту ПОКК на прикладі оформлення наукової статті

Не менш важливою є соціолінгвістична компетентність. У навчанні професійно орієнтованого письма на старших етапах ця компетентність не має такого великого значення, як, скажімо, у навчанні говоріння на старших етапах. Це відбувається через те, що у написанні наукових статей майже відсутній соціокультурний компонент, тобто знання правил ввічливості та норм привітання та спілкування відступають на другий план. Проте необхідність включення цього компонента до структури ПОКК у письмі є беззаперечною, оскільки до складу цього компонента додаємо паралінгвістичну компетентність, яка стосується оформлення тексту відповідно до міжнародних вимог оформлення наукових робіт. Під оформленням робіт ми маємо на увазі правила пунктуації, організація та оформлення схем, рисунків та посилань на джерела.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що мета навчання професійно орієнтованого письма на просунутому етапі залежить від складових частин професійно орієнтованої комунікативної компетентності у письмі. Компоненти ПОКК, що перебувають у структурних і нерозривних взаємозв'язках, визначають зміст навчання, його наповнення та засоби реалізації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи вправ для навчання майбутніх інженерів-біотехнологів професійно орієнтованого письма англійською мовою.

Список використаних джерел

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; Нижегородский госуд. лингв. ун-т им. Н.А. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – 18 с.
2. Задорожна І.П. Формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в письмі / І.П. Задорожна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 73. – С. 63–68.
3. Зникина Л.С. Лингводидактические основания профессионально-коммуникативной компетенции / Л.С. Зникина // Весник КемГУ. Сер.: Педагогика и методика преподавания иностранных языков. – 2013. – № 2(54). – С. 221–223.
4. Клочко В.І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: монографія / В.І. Клочко, М.Г. Прадівляний. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 196 с.
5. Секрет І.В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Секрет. – Київ, 2012. – 20 с.
6. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности в системе непрерывного образования / Е.А. Смирнова, О.С. Ушакова // Світ соціальних комунікацій. – К.: КиМУ, 2013. – Т. 10. – С. 43–44.
7. Тарнопольський О.Б. Формулировка цели обучения английскому языку на I курсе экономических и технических вузов в условиях интеграции преподавания языка и специальности / О.Б. Тарнопольський, З.М. Корнева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер.: Педагогіка і психологія – 2013. – № 1(5). – С. 65–73.
8. Федоренко О.М. До питання про модель професійно-спрямованої іншомовної підготовки студентів юридичних спеціальностей / О.М. Федоренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 363–367.
9. Мороз Т.О. Формування іншомовної професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Т.О. Мороз. – Режим доступу: <http://int-konf.org/konf012014/688-k-p-n-moroz-t-o-formuvannya-nshomovnoyi-profesynoyi-kompetentnost-u-proces-pdgotovki-maybutnh-fahvcv.html>
10. Устименко О.М. Загальна характеристика іншомовної компетентності у письмі учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / О.М. Устименко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2014/Pedagogica/5_156382.doc.html

References

1. Aitov, V.F. (2007). *Problemno-proektnyi podkhod k formirovaniyu ynoiazychnoi professionalnoikompetentnostistudentov(naprimere neiazykovykh fakultetovpedahohycheskykh vuzov): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk* [Problem-project approach to the formation of the foreign language professional competence of students (for example, non-language faculties of pedagogical high schools). Doct.of Pedagogy Thesis synopsis]. Nizhegorodski State. Linguistic University named after N.A. Hertsen. Sankt-Peterburh, 18 p. (In Russian).
2. Zadorozhna, I.P. (2014). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv anhlo movnoi kompetentnosti v pysmi* [Formation of competence in writing in would-be teachers of English]. Herald of Zhytomyrsky State University named after Ivan Franko. Issue 73. pp. 63-68. (In Ukrainian).
3. Znikina, L.S. (2013). *Linhvodidaktycheskie osnovaniia professionalno-kommunikativnoi kompetentsii* [Lingual and didactic bases of professional communicative competence]. Herald of KemHU. Ser. Pedagogy and Methodology of Teaching ther Foreign languages No 2(54), pp. 221-223. (In Russian).

4. Klochko, V.I., Pradivliannyi, M.H. (2009). *Formuvannia profesiino spriamovanoi inshomovnoi kompetentnosti fakhivtsiv tekhnichnykh ta ekonomichnykh spetsialnostei zasobamy suchasnykh informatsiynykh tekhnolohii* [Formation of professionally focused foreign language competence of professionals of technical and economic specialties by means of modern information technologies]. Monography. Vinnytsia, VNTU Publ., 196 p. (In Ukrainian).

5. Miasoid, G.I. (2009). *Navchannia napysanniu tez dopovidej naukovoi konferentsii anhlijs'koiu movoiu: z dosvidu roboty* [Teaching writing a conference absyact in English: from teaching experience]. Herald of Chernihiv State Pedagogical University named after T.Shevchenko. Issue 63, Series Pedagogical Sciences, Journal, Chernihiv, ChDPU Publ., 2009, pp. 122-125. (In Ukrainian).

6. Sekret, I.V. (2012). *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh dystantsiinoi osvity: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 Teoriia i metodyka profesiinoi osvity* [Theoretical and methodological bases of formation of the foreign language professional competence in students in higher technical educational institutions in distance education: Thesis. candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education] Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

7. Smirnova, E.A., Ushakova, O.S. (2013). *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti v sisteme nepreryvnoho obrazovaniia* [Formation of communicative competence in continuing education]. *Svit sotsialnykh komunikatsii: nauk. zhurn* [The World of Social Communication. Journal]. Kyiv, KyMU Publ., Chapter 10. pp. 43-44. (In Russian).

8. Tarnopolsky, O.B., Kornieva, Z.M. (2013). *Formulirovka tseli obuchenii anhliiskomu yazyku na I kurse ekonomicheskikh i tekhnicheskikh VUZov v usloviiakh intehtatsii prepodavaniia yazyka i spetsialnosti* [Setting English learning objectives and the first year of economic and technical higher educational establishment in terms of integration of teaching the language and the specialty]. Herald of Alfred Nobel University. Ser. Pedagogy and psychology. No1(5), pp. 65-73. (In Russian).

9. Fedorenko, O.M. (2013). *Do pytannia pro model profesiino-spriamovanoi inshomovnoi pidhotovky studentiv yurydychnykh spetsialnostei* [On the model of vocational and foreign language training aimed law students]. Herald of Chernihiv State Pedagogical University named after T.Shevchenko. Issue 111, Series Pedagogical Sciences, Journal, Chernihiv, ChDPU Publ., pp. 363-367. (In Ukrainian)

10. Moroz, T.O. *Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti u protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv* [Formation foreign language professional competence in training of would-be professionals]. Access mode: <http://int-konf.org/konf012014/688-k-p-n-moroz-t-o-formuvannya-nshomovnoyi-profesynoyi-kompetentnost-u-proces-pdgotovki-maybutnh-fahvcv.html> (In Ukrainian).

11. Ustyhenko, O.M. *Zahalna kharakterystyka inshomovnoi kompetentnosti u pysmi uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [General characteristics of foreign language writing competence of students of secondary schools]. Access mode: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2014/Pedagogica/5_156382.doc.html (In Ukrainian).

В статье охарактеризована профессионально ориентированная коммуникативная компетентность в письме на продвинутом этапе. Рассмотрена и уточнена структура компонентного состава профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в англоязычном письме на старших этапах обучения английскому языку в высшем техническом учебном заведении.

Ключевые слова: письмо, профессионально-ориентированное письмо, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность.

The article is devoted to developing professional communicative competence in writing at the advanced level. Much attention is paid to the description of the structure of professional communicative competence in writing. Teaching English writing to students majoring in biotechnology at tertiary schools is considered.

Key words: writing, professional writing, professional communicative competence.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.14.015.62

А.Ю. ЗАБОЛОЦЬКИЙ,
*директор центра дистанційного навчання
Університету економіки і права «КРОК» (м. Київ)*

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема якості дистанційного навчання. Розвиток України як європейської держави значною мірою залежить від якості та доступності освіти, яку здобувають її громадяни. При європейській інтеграції України система освіти повинна передбачати не лише здобуття знань тими, хто навчається, але й внаслідок постійного і швидкого оновлення інтелектуальної бази, формування здатності індивіда до безперервного оволодіння навичками і уміннями самоосвіти, а також до продуктивно-креативного підходу до навчання протягом усього активного життя людини.

Ключові слова: дистанційне навчання, якість дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

Актуальність. Освіта має стати таким соціальним інститутом, який здатен надавати особі різноманітні послуги, зокрема отримання післядипломної та додаткової освіти, що дозволяє навчатися безперервно. Цей процес неможливий без запровадження у вищі навчальні заклади України дистанційного навчання, а отже, виникає потреба якості дистанційного навчання.

Метою статті є розгляд проблеми якості дистанційного навчання. Основною метою статті є висвітлення основних питань якості дистанційної освіти.

Основний виклад матеріалу. Проблема підвищення якості результатів людської діяльності в усіх галузях виробництва, науки та освіти, як зазначає Н. М. Островерхова «є наріжним каменем світової цивілізації». Дослідниця стверджує, що її виникнення «в галузі освіти пояснюється тим, що в останні роки з'явилися нові системи цінностей на фоні прогресуючої деідеологізації освіти, кризи попередніх систем цінностей, які культивували знання, а не формування життєздатної та життєтворчої особистості» [6].

Якість дистанційного навчання, як повноцінної форми навчання, не досліджена повноцінно і має експериментально визначатися під час роботи у вищих навчальних закладах.

Значну роль у підтримці якісної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процеси управління. В галузі використання ІКТ у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал – праці В.Ю. Бикова, В.П. Беспалька, А.Ф. Верланя, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, Л.А. Карташової, Т.І. Коваль, А.П. Кудіна, О. Ляшенка, Н.В. Морзе, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, С.А. Ракова, В.П. Сергієнка, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна та ін.

За твердженням В.Г. Кременя, освіта повинна готувати [5]: демократичну, знанняєву, інноваційну людину з інноваційним типом мислення, культури, діяльності; самодостатню розвинуту особистість; людину, здатну ефективно жити і діяти в глобалізованому середовищі; технологічну і ціннісно орієнтовану людину.

Під «дистанційним навчанням» В.Ю. Биков та В.М. Кухаренко [3] розуміють форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередньо навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають

поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою).

Дистанційна освіта— освіта, реалізована за допомогою дистанційного навчання [4].

Поняття якості в он-лайн-навчанні є складним, як, насправді, і саме навчання в режимі он-лайн. Існує багато літератури з якості вищої освіти, з великою кількістю термінів і понять. Часто це показує натяг між двома ролями забезпечення якості: як засіб відповідальності і як шлях до підвищення якості. Існує ще одне ключове питання про роль студента у визначенні якості. Деякі стверджують, що визначення якості у сфері вищої освіти, повинно виходити з того, що он-лайн-навчання є процес спільного виробництва між середовищем он-лайн-навчання і учня, з точки зору учня, як відправної точки розвитку якості через всі різноманітні сфери навчання в режимі он-лайн. Ці протиріччя «Стають все більш складними, оскільки нові способи забезпечення частіше стають частиною традиційної вищої освіти, а також оскільки установи намагаються використати ті ж механізми для боротьби з цими повністю новими формами курсів» [7]. Що ж являє собою якість в он-лайн-навчанні? Кілька різних критеріїв або стандартів якості були визначені і протестовані в численних контекстах по всьому світу. Загальні аспекти якості досвіду в он-лайн середовищі навчання можуть бути визначені. Це:

- інституційна підтримка (бачення, планування, і інфраструктура);
- розробка курсу;
- викладання і навчання (інструкція);
- структура курсу;
- підтримка студентів;
- підтримка професорсько-викладацького складу;
- технології;
- оцінка студента;
- безпека екзаменації.

Успішне забезпечення якості потребує ефективних інституційних структур. Тим не менш, ми не повинні допускати, що створення структур щодо забезпечення якості (таких, які ми описали нижче) автоматично покращує якість. Наприклад, в Національному університеті біоресурсів та природокористування для забезпечення якості електронних навчальних ресурсів створено комісію із сертифікації таких ресурсів.

Незважаючи на цю напругу між узгодженістю / підзвітністю та самовдосконаленням / інноваціями, потрібні інституційні структури забезпечення якості. Враховуючи різноманітність інституційного залучення в он-лайн навчання, ми не можемо рекомендувати ідеальну структуру забезпечення якості.

Активність студента є важливим аспектом забезпечення якості он-лайн навчання. Он-лайн-навчання не повинно бути чимось, що просто «доставлено» до пасивного студента. Замість цього якість навчання в режимі он-лайн є побудованою через «процес спілкування між учнем і вчителем». В Університеті економіки і права «КРОК» було проведено анкетування студентів дистанційної форми навчання. Фактори якості, що студенти самі визначили, як важливі, включають:

- Надання підтримки в навчанні з використанням широкого спектра засобів масової інформації.
- Технічні стандарти (де технічні стандарти не виконуються, студенти, як правило, набувають дуже негативного досвіду щодо курсу).
- Прозорість і доступність інформації про курс та установу, що пропонує курс.
- Структура курсу та гнучкість.
- Тип «дидактичної установки», який включає в себе такі чинники, як результати навчання, зміст (у тому числі довідкові матеріали), викладання та навчання методології, і на матеріали на сайті.

У процесі побудови педагогічних систем реалізація принципів відкритої освіти, використання сучасних методів і засобів ІКТ, як зазначає В.Ю. Биков, «дозволяє суттєво розширити потенційний простір навчального середовища, забезпечити формування і використання так званого єдиного освітнього простору, коли доступне навчальне середовище не об-

межується наявною в даному навчальному закладі різноманітністю складових навчального середовища». Це, в першу чергу, стосується доступної якісної і кількісної різноманітності інформаційних освітніх ресурсів, які стають можливими для використання в навчально-виховному процесі завдяки розподіленим автоматизованим банкам даних і знань, що підтримуються в глобальній комп'ютерній мережі Інтернет. У цьому випадку можна говорити про потенційно необмежене навчальне середовище (глобальне навчальне середовище). У такому навчальному середовищі створюються умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання і виховання людини, забезпечення адаптації складових навчального середовища до індивідуальних можливостей і потреб особистості, що є безперечним позитивом необмеженого навчального середовища [1].

Навчальний заклад, який з точки зору процесів, які в ньому відбуваються, і наявності кінцевого продукту (мети діяльності), за В.Ю. Биковим, можна трактувати як цілісну скінченну множину об'єктів і зв'язків між ними, які виділені з оточуючого її середовища за ознакою належності виділених об'єктів і зв'язків до реалізації цілей навчання і виховання учнів (педагогічних цілей) в даному навчальному закладі, тобто деяку систему, яка є динамічною і керованою [2].

Висновки. Дистанційне навчання є основою для надання студенту вільного доступу до знань. Без якісного дистанційного навчання не побудувати систему безперервного навчання. Університет «КРОК» проводить програму, яка адаптує студентів дистанційної форми навчання після ряду кроків у підготовці до он-лайн навчання. Ці кроки включають в себе: отримання налаштування для навчання, зростання до успішного студента, навички навчання та зразок блоку, що студенти можуть пройти, щоб «зрозуміти, що являє собою дистанційне навчання». Важливо, що вони знають, на яку підтримку вони можуть розраховувати і як отримати доступ до неї.

Існує багато аспектів системи дистанційного навчання, якщо ви дійсно хочете гарантувати успіх вашої програми в режимі он-лайн. Потрібно оцінити багато аспектів, таких як ваш учень, контент, викладач, програма, інфраструктура, людські ресурси. Для підвищення якості дистанційного навчання необхідно дотримуватись таких правил:

- доречність матеріалів для читання та завдань;
- технологічні інструменти;
- зворотній зв'язок/відгуки викладача та спілкування з викладачем;
- організація курсу;
- чіткість цілей та вимог;
- формат контенту.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання, 1 (1). ISSN 2076-8184 <http://lib.iitta.gov.ua/506/>
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: АТІКА, 2009. – 684 с.
3. Технологія розробки дистанційного курсу: навчальний посібник / [Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. та ін.], за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
4. Волобуєва Т.Б. Самовчитель з організації дистанційної освіти / Т.Б. Волобуєва. – Харків, Основа, 2010.
5. Кремень В.Г. Яку людину має готувати освіта: на чому слід зосередити увагу, модернізовуючи освітню діяльність / В.Г. Кремень // Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». – 2006. – № 5. – С. 4–7.
6. Островерхова Н.М. Феномен аналізу якості уроку як педагогічної системи [Електронний ресурс] / Н.М. Островерхова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/6_NITSHB_2011/Pedagogica/2_80505.doc.htm
7. Daniel, J. (2011). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. <http://www.academicpartnerships.com/research/white-paper-making-sense-of-moocs>

References

1. Bykov, V. Yu. *Teoretyko-metodolohichni zasady modelivannia navchalnoho seredovishcha suchasnykh pedahohichnykh system Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Theoretical and methodological principles of modeling educational environment of modern educational systems Information technology and learning tools], 1 (1). ISSN 2076-8184. Access mode: <http://lib.iitta.gov.ua/506/> (In Ukrainian).
2. Bykov, V. Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia* [Models of organizational systems of open education]. Kyiv, ATiKA, 684 p. (In Ukrainian).
3. Bykov, V. Yu., Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H. (et al.) (2008). *Tekhnolohiia rozrobky dystantsiinoho kursu* [Technology development distance course]. Ed. by V. Yu. Bykov, V. M. Kukharenko. Kyiv, Milenium Publ., 324 p. (In Ukrainian).
4. Volobuieva, T.B. (2010). *Samovychytel z orhanizatsii dystantsiinoi osvity* [Tutorial of Distance Education]. Kharkiv, Osnova. (In Ukrainian).
5. Kremen, V. H. (2006). *Yaku liudynu maie hotuvaty osvita: na chomu slid zoseredyty uvahu, modernizovuiuchy osvitniu diialnist* [Which people should prepare education: what should focus, while modernizing educational activities]. *Vseukrainskyi naukovopraktychnyi zhurnal "Dyrektoreshkoly, litseiu, himnazii"* [Ukrainian scientific-practical magazine 'Director of schools, lyceums, gymnasiums']. No 5, p. 4-7. (In Ukrainian).
6. Ostroverkhova, N. M. *Fenomen analizu yakosti uroku yak pedahohichnoi systemy* [Phenomenon analysis lesson as a pedagogical system]. Access mode: www.rusnauka.com/6_NITSHB_2011/Pedagogica/2_80505.doc.htm (In Ukrainian).
7. Daniel, J. (2011). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. <http://www.academicpartnerships.com/research/white-paper-making-sense-of-moocs/> (In Ukrainian).

В статье рассматривается проблема качества дистанционного обучения. Образование должно стать таким социальным институтом, который способен предоставлять лицу разнообразные услуги, в частности получение последипломного и дополнительного образования, позволяет учиться непрерывно. Этот процесс не возможен без внедрения в высшие учебные заведения Украины дистанционного обучения, а следовательно, возникает потребность в специально подготовленной методике работы, и применения технологии дистанционного обучения (ИКТ).

Ключевые слова: дистанционное обучение, качество дистанционного обучения, информационно-коммуникационные технологии в образовании.

The issue of the quality of distance education is discussed in the article. Education must become such a social institution that is able to give a person a variety of services, including postgraduate and additional education that allows one to learn continuously. This process is impossible without the introduction of distance learning at higher educational institutions of Ukraine. Therefore, there is a need for special methodology of using distance learning technologies (ICT). Without high-quality distance education building the system of lifelong learning cannot be implemented. A special program developed at the university «KROK» implements distance learning after students are led through a series of steps preparing them for online instruction. These steps include: reception setting for learning, developing students' successful learning skills, and a sample unit from which students can understand what distance learning is. It is important that they know which support they can expect and how to access it.

Key words: distance learning, the quality of distance learning, information and communication technology in education.

Одержано 5.02.2016.

УДК 81'276,6: 656.61.052

Н.О. ІВАСЮК,

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови № 1
Національного університету «Одеська морська академія»*

Є.В. БОНДАРЕНКО,

*викладач кафедри англійської мови № 1
Національного університету «Одеська морська академія»*

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИСВІТЛЕННЯ СУТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу контекстуального наповнення поняття «професійно-мовленнєва компетентність» спеціалістів вищої кваліфікації, а саме майбутніх судноводіїв як спеціалістів лінгвістичного профілю. Відслідковано взаємозв'язок та взаємозалежність таких понять, як «професійна компетентність» та «компетенція», «мовна» і «мовленнєва компетентність» і «компетенція», «мовна культура» та їх роль у професійній підготовці і формуванні професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього спеціаліста вищої кваліфікації.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, мовна компетенція.

Постановка проблеми. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв у процесі фахового навчання в інтернаціональному екіпажі у зв'язку із значною кількістю міжнародних нормативних документів світової суднобудівної індустрії набуває неабиякої важливості.

Аналіз наукових джерел. Ми проаналізували сучасні наукові праці, які присвячені дослідженню змісту професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів вищої кваліфікації.

Аналіз наукових джерел (Н. Бібік, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) свідчить, що доцільно розглядати поняття «компетентність» як таке соціально-особистісне утворення, котре відображає знання, вміння, ціннісні орієнтації, інтереси, етичні норми, досвід. Висвітленням структури поняття «компетентність» у галузі освіти займалися багато вітчизняних і зарубіжних науковців (П. Борисов, І. Глазкова, І. Зимняя, М. Князян, Н. Кузьміна, А. Хуторський, С. Шишов, М. Cohn, Dulay Heidi, J. Harmer, R. Lado, M. Wallece).

Мета дослідження пов'язана з аналізом контекстуального наповнення поняття «професійно-мовленнєва компетентність» спеціаліста вищої кваліфікації, зокрема майбутнього судноводія. Як спеціалістів лінгвістичного профілю нас цікавить процес формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв та її складові.

У цій роботі ми намагаємося прослідкувати взаємозв'язок та взаємозалежність таких понять, як «професійна компетентність» та «компетенція», «мовна» і «мовленнєва компетентність» і «компетенція», «мовна культура» та її роль у професійній підготовці та формуванні професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього спеціаліста вищої кваліфікації.

Як відомо, слово «компетентність» походить від латинського «competentes», «competentis», що означає «відповідний», «здатний», а отже, компетентний – це той, хто має знання в тій чи в іншій галузі.

Існує позиція (О. Савченко, А. Фасоля), що «компетентність» – це є сформована у процесі навчання інтегрована здатність студента, яка складається із знань, ставлення, вмінь та досвіду, що можуть бути реалізовані на практиці. Цілком правомірно науковець звертає увагу на позитивні якості особистості, котрі є соціально значущими [7; 8].

Як зазначає Л. Варзацька, компетентність – це сформована сукупність знань, умінь, навичок, здібностей у певній особистісно або соціально значущій сфері. Компетентність дає студентові змогу накопичувати знання, вміння та досягати поставлених цілей [1]. З іншого боку, багато авторів (О. Волченко, Г. Крючкова, Н. Харитонova, В. Цетлін) наполягають на тому, що саме компетентність є показником кінцевого результату професійної підготовки майбутніх учителів.

На думку М. Бібік, компетентність – це є надрівень сформованих знань. Через систему усвідомлених знань висвітлює поняття «компетентність» і А. Вербицький, який слушно стверджує, що студенту, аби бути теоретично й практично компетентним, необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Такий перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, а це і робить отриману інформацію знанням [3].

На соціальній значущості володіння компетентністю у професійній діяльності правомірно наголошує В. де Ландшеер. Так, на думку науковця, компетентність – це є такий рівень навченості, який потрібен особистості, щоб успішно функціонувати в суспільстві [4].

Щодо суті професійної компетентності, то науковці наголошують, що її слід розуміти як складне та багатоаспектне поняття. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців вивчають багато науковців (В. Байденко, Р. Гурін І. Зимняя, Е. Зеєр, А. Маркова, Н. Кузьміна, О. Коваленко, Л.Тархан, Ю.Татур), які роблять акцент у своїх дослідженнях на суті і структурі професійної компетентності. І. Ісаєв, А. Маслюк, Л. Морська, О. Овчарук, Н. Руденко, В. Сластенін, А. Щербаков небезпідставно пропонують аналізувати професійну компетентність з точки зору об'єктивних критеріїв та вимог до підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті В. Байденко правомірно зазначає, що структура професійної компетентності є сукупністю загально професійних, спеціалізованих та вузько-спеціалізованих компетенцій.

Із поняттям «компетентність» тісно пов'язане поняття «компетенція». Компетенція – це є поєднання знань, умінь, навичок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі. Існує декілька поглядів на суть понять «компетентність» та «компетенція»: так, деякі вчені (наприклад, М. Пентелюк) вважають, що ці два терміни співвідносяться як загальне і конкретне [6]. Поряд з цим Н. Бібік стверджує, що компетенція має більш вузький характер.

Поняття «competence based education» було запропоноване М. Хомським [9]. Відповідно до теорії мови, трансформаційної граматики у нашому дослідженні професійномовленнєву компетентність майбутніх судноводіїв будемо розглядати, виходячи з лінгвістичних рівнів мови, які пропонує у своїх працях М. Хомський, а також трьох аспектів володіння мовою (О. Залевська), а саме: значення мови (мовна компетенція); володіння мовою (мовленнєва компетенція); використання мови (комунікативна компетенція).

Для нас є важливим, що від мовної компетенції як потенційних лінгвістичних знань та сукупності правил аналізу та синтезу одиниць мови, якими оволодівають наші курсанти, є можливим перехід до їхньої мовленнєвої компетенції, а потім до їхньої професійномовленнєвої компетентності.

До формування даної професійномовленнєвої компетентності будемо ставитися як до такого процесу, що базується, насамперед, на теоретико-комунікаційній моделі мови, а також вимогах до фонологічної, морфологічної та синтаксичної моделі граматичної правильності речень.

Розглядаючи мовленнєву компетентність, науковці (Н. Бабич, О. Горошкіна, О. Гончарук, І. Ланова, Н. Лячук, М. Орап) підкреслюють, що це є здатність ефективно використовувати різноманітні мовні засоби, адекватні меті спілкування. Поряд з цим є доречним ефективно використовувати вербальні засоби. Як зазначають Н. Завініченко, С. Макаренко, О. Нещерет, Н. Шацька, мовленнєва компетентність – це складова професійної діяльності, зокрема такої, котра тісно пов'язана із здійсненням комунікації.

Мовна компетентність – це усвідомлене засвоєння мовних норм, що відображають фонетичні, лексичні, граматичні, семантичні й стилістичні норми, застосування відповідних правил у будь-якій діяльності при використанні певної мови (Т. Гриценко) [2].

Мовленнєвий розвиток студентів – фахівців такого профілю визначається якісним рівнем їхньої мовленнєвої діяльності, котра має вплив на характер професійної діяльності. На думку І. Зимньої, О. Киричука, О. Леонтєва, В. Семиченко, має сенс розглядати різні фактори, які сприяють успішному розвитку професійного мовлення у студента.

У цьому контексті привертає увагу думка І. Ланової, яка безпідставно стверджує, що мовленнєва компетентність – це різновид комунікативної компетентності, котра відображає спроможність людини до практичного використання знань у процесі спілкування. Мовна компетентність є джерелом розвитку різних видів компетентностей: комунікативної (мовленнєвої), психолінгвістичної, соціолінгвістичної та культурологічної.

На думку І. Ланової, наразі недостатньо вивчено й розроблено засади та прийоми формування у студентів якостей саме в аспекті мовленнєвої компетентності. Тому необхідно шукати нові рішення навіть у питаннях розвитку професійної мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів.

Багато науковців (Н. Бабич, Г. Волкотруб, О. Горбул, С. Єрмоленко, С. Караванський, О. Кубрак, М. Пентиліук, О. Пономарів, О. Сербенська, Т. Чмут, С. Шевчук та інші) приділяли значну увагу розвитку професійної мовленнєвої культури. Як свідчить аналіз наукового фонду, особливу увагу дослідники зазначеної проблеми приділяли саме розвитку культури мовлення.

З точки зору Г. Винокур, є доцільним розглядати поняття «культура мовлення» не тільки з позиції правильності, але й вишуканості. З погляду Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, А. Капської, О. Леонтєва, має сенс акцентувати на об'єктивній потребі й можливості формування важливих компонентів, котрі відображають багатство словника, досконале володіння засобами поєднання слів у реченні, що і є системоутворюючими для професійної мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів.

Мовна освіта сьогодні орієнтована на виховання особистості, спроможної вільно й доцільно спілкуватися в усіх сферах суспільного життя.

Отже, перед сучасним майбутнім фахівцем виникають нові вимоги до формування особистісних і професійних якостей. Тому система вищої технічної освіти вимагає ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями, вміннями систематизації та практичного застосування інформації, а також обов'язковим знанням іноземної мови. Знання іноземної мови є вагомим частинкою професійної підготовки майбутнього фахівця високого рівня.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, а саме судноводіїв, завжди привертала увагу в сучасній професійній освіті; зокрема основні положення про формування та розвиток особистості майбутнього судноводія висвітлені в працях В. Захарченко, М. Кулакова, В. Онищук, О. Попова, І. Сокол, В. Чернікова та ін.

Сьогодні існує багато визначень понять «підготовка» та «професійна підготовка». Як зазначає Н. Ничкало, термін «підготовка» не може існувати в самостійному значенні, він завжди відображає контекстуальну специфіку професії, яка розглядається [5]. «Професійна підготовка» – це є процес формування професійних знань, навичок і умінь, трудового досвіду, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності.

Науковець М. Кулакова розглядає підготовку до професійної діяльності фахівців морського профілю з позиції управлінського підходу та наголошує, що така підготовка є керованим навчально-виховним процесом, який спрямований на оволодіння курсантами якостями, зазначеними в освітньо-кваліфікаційних характеристиках певної спеціальності відповідного рівня.

З точки зору М. Шерман, В. Чернікова, англійська мова за професійним спрямуванням для майбутніх судноводіїв є не просто навчальною дисципліною, а поступово стає засобом професійної комунікації; вона є також компонентом фахової підготовки разом зі спеціальними предметами.

Зокрема, на думку окреслених науковців, провідними особливостями професійної підготовки майбутніх судноводіїв є нерівномірність навчального процесу (котра зумовлена тривалістю морської практики), професійної орієнтованості змісту, зростання ролі самостійної роботи.

У період відсутності курсанта на навчальних заняттях через необхідність його участі в морській практиці постає проблема дефіциту доступу до джерел інформації. Окрім цього

го, є недостатньою й кількість аудиторних занять, спостерігається відставання курсанта-практиканта від інших у засвоєнні програмного матеріалу як, наприклад, у аспекті занять з навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»: майбутні судноводії відчують труднощі щодо усвідомлення, опрацювання та використання пакета навчальної інформації в умовах ліміту часу. Втім опанування англійською професійно-мовленнєвою компетентністю визначає ефективність майбутнього судноводія на міжнародному ринку праці. А отже, без спеціально розроблених засобів, прийомів, в цілому методики формування професійно-мовленнєвої компетентності неможливо забезпечити підготовку професіонала міжнародного рівня і підвищення кваліфікації судноводія у морському вищому навчальному закладі.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики судноводія дозволяє виокремити в структурі професійно-мовленнєвої компетентності такі компоненти: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний*.

Мотиваційний компонент відображає переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, культурою спілкування. Окрім цього, пріоритетними є й інтерес до української та іноземних мов, що й визначають високий рівень сформованості професійно-мовленнєвої компетентності.

Когнітивний компонент професійно-мовленнєвої компетентності містить знання таких двох груп:

- знання про правила й норми мови, а також про правильність, доречність, логічність, чистоту, виразність мовлення, етикет, культуру країни, мова якої вивчається;

- знання про особливості професійної діяльності судноводія, котрі актуалізуються в мовленні фахівця, а саме визначення місцезнаходження, навігаційна вахта, використання радіолокатора та САРП для забезпечення безпеки мореплавства, ЕКНІС для безпеки судноводіння, використання рятувальних засобів та пристроїв, сприяння безпеці персоналу та судна.

Діяльнісний компонент зазначеної компетентності відображає вміння аудіювання, говоріння (монологічного, діалогічного), читання, письма з проєкцією на специфіку професійної діяльності судноводіїв.

Висновки. Таким чином, виходячи з попереднього вивчення наукової літератури, присвяченої аналізу професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців вищої кваліфікації, їхньої мовної та мовленнєвої компетенцій, а також корелюючи структурні елементи мовної та мовленнєвої компетенцій з конкретним їх застосуванням у професійній діяльності майбутніх спеціалістів-моряків, ми маємо змогу розробити механізми засвоєння ними знань, формування навичок та вмінь зазначеної компетентності в ході вивчення спеціальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. Проектна діяльність у системі компетентнісної мовної освіти / Л. Варзацька // Дивослово. – 2012. – № 9. – С. 7–9.
2. Гриценко Т.Б. Українська мова та культура мовлення: навч. посібник / Т.Б. Гриценко. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 536 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы бразования. – 1988. – № 1. – С. 27–34.
5. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» / за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 54–80.
6. Пентиліук М. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок? / М. Пентиліук // Дивослово. – 2010. – № 3. – С. 2–5.
7. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8, 9.
8. Фасоля А. Компетентісно зорієнтоване навчання на уроках літератури: проблеми становлення / А. Фасоля // Дивослово. – 2012. – № 9. – С. 2–6.

9. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский; [пер. с англ.; под ред. В.В. Раскина]. – М.: Из-во Москов. ун-та, 1972. – 122 с.

10. Шерман М.І. Іншомовна компетентність як чинник розвитку творчих здібностей майбутніх судноводіїв / М.І. Шерман, В.О. Чернікова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. пр. ХНТУ / [голов. ред. В.Г. Бутенко]. – Херсон. – 2013. – Вип. 1(8). – 428 с. – С. 413–417.

References

1. Varzats'ka, L. (2012). *Proektna diial'nist' u systemi kompetentnisnoi movnoi osvity* [Project activity in the system of competency-language education]. *Dyvoslovo* [Dialogist]. No 9, p. 7-9. (In Ukrainian).

2. Hrytsenko, T.B. (2003). *Ukrains'ka mova ta kul'tura movlennia* [Ukrainian language and culture of speech]. Kyiv, *Tsentr navchal'noi literatury* [Center textbooks], 536 p. (In Ukrainian).

3. Verbickij, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active learning in higher education: context Approach]. Moscow, Vyssh. shk. Publ, 207 p. (In Russian).

4. Landsheer, V. (1988). *Koncepcija «minimal'noj kompetentnosti»* [The concept of 'minimum competence']. *Perspektivy: voprosy brazovanija* [Prospects: education issues]. No 1, p. 27-34. (In Russian).

5. Nychkalo, N.H. (2000). *Neperervna profesijna osvita: mizhnarodnyj aspekt* [Continuing professional education: international dimension]. International scientific conference "Creative personality in the system of continuous professional education". Ed. by S.O. Sysoieva, O.H. Romanovs'kiy. Kharkiv, KhDPU Press, p. 54-80. (In Ukrainian).

6. Pentyliuk, M. (2010). *Uroky rozvytku zv'язnogo movlennia chy komunikatyvnykh umin' i navychok?* [Lessons of the coherent speech or communication skills?] *Dyvoslovo* [Dialogist]. No 3, p. 2-5. (In Ukrainian).

7. Savchenko, O. (2011). *Kliuchovi kompetentnosti – innovatsijnyj rezul'tat shkil'noi osvity* [Key competencies – the result of an innovative school]. *Ridna shkola* [Native School]. No 8, 9. (In Ukrainian).

8. Fasolia, A. (2012). *Kompetentisno zoriientovane navchannia na urokakh literatury: problemy stanovlennia* [Competence oriented learning the lessons of literature: problems of becoming]. *Dyvoslovo* [Dialogist]. No 9, p.2-6. (In Ukrainian).

9. Chomsky, N. (1972). *Jazyk i myshlenie* [Language and Thought]. Translated from Eng., V.V. Raskin (ed.), Moscow, Moscow University Press, 122 p. (In Russian).

10. Sherman, M.I., Chernikova, V.O. (2013). *Inshomovna kompetentnist' iak chynnyk rozvytku tvorchykh zdibnostej majbutnikh sudnovodiiv* [Foreign language competence as a factor of development of creative abilities of future navigators]. Actual problems of public administration, education and psychology: Coll. Science. Pr. KNTU]. Ed. by V.H. Butenko. Kherson. Issue 1(8), 428 p., p. 413-417. (In Ukrainian).

Статья посвящена анализу контекстуального наполнения понятия «профессионально-речевая компетентность» специалиста высшей квалификации, в частности будущего судоводителя. Прослеживается взаимосвязь и взаимозависимость таких понятий, как «профессиональная компетентность» и «компетенция», «языковая» и «речевая компетентность» и «компетенция», «языковая культура» и их роль в профессиональной подготовки и формировании профессионально-речевой компетентности будущего специалиста высшей квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция речевая, компетентность.

The article is devoted to the analysis of the contextual essence of definition «professional speaking competence» of a higher qualification specialist, in particular, a future navigator. In this article we try to investigate the interconnection and interdependence of such definitions as «professional competence», «competency», «language» and «speech competency», «linguistic culture» and their role in professional training and acquiring professional speech competence of a future specialist of higher qualification.

Key words: professional competence, speech competency, competency.

Одержано 28.01.2016.

УДК 372.853

О.О. КАЛЕНИК,

*кандидат фізико-математичних наук, старший викладач
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Т.Л. ЦАРЕГРАДСЬКА,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики фізичного
факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ

Розглянуто перспективи впровадження мультимедійних презентацій в систему навчання студентів-іноземців підготовчих відділень ВНЗ України у сфері фізико-математичних дисциплін. Запропоновано новий методичний підхід до структуризації та подачі навчального матеріалу при викладанні математики та фізики, який розширює рамки традиційного викладання. Мультимедійне представлення навчального матеріалу дозволяє реалізувати дидактичні функції процесу систематизації знань студентів в предметно-змістовому та мовному аспектах навчання. Показано, що використання мультимедійних сценаріїв занять підвищує рівень сприйняття навчального матеріалу іноземними студентами, при цьому значно зростає абсолютна успішність та якість навчання.

Ключові слова: мультимедійна презентація, мультимедійний сценарій заняття, студенти-іноземці підготовчих відділень.

Постановка проблеми. Впровадження сучасних інформаційних технологій в навчальний процес, зокрема мультимедійних презентацій, відкриває нові можливості підвищення якості засвоєння навчального матеріалу студентами-іноземцями. Процес навчання студентів-іноземців вимагає системного та поетапного використання засобів візуалізації навчального матеріалу, особливо на початковому етапі навчання. Цей етап потребує максимальної адаптації та наочного представлення, відбору та структурно-логічної організації навчального матеріалу з метою реалізації принципів наочності та систематизації знань. У випадку з навчанням іноземних студентів цей принцип має абсолютну актуальність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасного стану наукових досліджень з теорії та методики викладання фізико-математичних дисциплін іноземним студентам підготовчих відділень ВНЗ України показав, що лідером в проведенні подібних досліджень є кафедра природничих наук Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Питання використання мультимедійних технологій в навчальному процесі розглядаються в працях Б.Б. Андерсена, Е.Л. Суздальцева, Л.В. Задорожньої, В.Н. Єгорової, М.А. Епифанової, І.М. Жовтоніжко, Є.Н. Бабакішієвої, Л.М. Корочкіної. Актуальна проблема впровадження мультимедійних засобів в систему навчання студентів-іноземців підготовчих факультетів потребує подальших досліджень; необхідно розробляти та впроваджувати в навчальний процес програми структурно-методичної організації навчального матеріалу, сценаріїв занять з урахуванням професійно-комунікативних та мовленнєвих потреб студентів-іноземців.

Формулювання мети. Мета статті полягає у встановленні впливу застосування мультимедійних презентацій в системі навчання студентів-іноземців підготовчих факультетів на успішність та якість отриманих знань при вивченні математики та фізики.

Виклад основного матеріалу. Мультимедійні технології являють собою один з найважливіших та найперспективніших напрямів інформаційних технологій, який інтегрує потужні освітні ресурси, забезпечує середовище формування та прояви ключових компетенцій, до яких відносять, в першу чергу, інформаційну та комунікативну. Мультимедійні технології активізують мотивацію студентів, їх креативне мислення, самостійність у навчанні. Принцип наочності впливає із сутності процесу сприйняття, осмислення й узагальнення іноземними студентами навчального матеріалу. Викладання математики та фізики, з огляду на особливості дисциплін, являє собою найбільш сприятливу сферу для застосування сучасних інформаційних технологій. На заняттях з фізики можна застосовувати різноманітні технології: комп'ютерне моделювання та візуалізацію фізичних експериментів і явищ, процесів; проведення віртуальних лабораторних робіт; вивчення пристрою і принципу дії різних фізичних приладів. Слід підкреслити, що комп'ютерна демонстрація фізичних явищ розглядається не як заміна реального фізичного демонстраційного досліду, а як його доповнення. Найбільш важливим моментом, особливо на початковому етапі навчання, є використання мультимедійних сценаріїв занять [1–2].

Сценарій заняття – це інформаційний пакет навчально-методичної організації одного заняття або їх сукупності для викладання нового матеріалу, закріплення та систематизації знань. Складовими сценарію є: мета заняття (знання та компетенції); структурно-логічні компоненти заняття та їх зв'язки; методи подачі та контролю матеріалу; мовний матеріал в навчально-професійній сфері. Сценарії занять готуються у формі мультимедійних презентацій з використанням, наприклад, програми Power Point з пакета Microsoft Office.

Розглянемо методичні переваги використання мультимедійних презентацій на прикладі викладання математики та фізики студентам-іноземцям. В основу побудови сценарію для мультимедійної презентації навчального матеріалу і підготовки професійно-орієнтованих текстів для студентів-іноземців на етапі введення загальних дисциплін (через 2 місяці після початку вивчення української або російської мов) покладено такі положення:

- 1) методична організація навчального матеріалу реалізується з урахуванням комунікативного, мовленнєвого та прагматичного аспектів;
- 2) змістова складова навчального матеріалу формується на основі використання комунікативних завдань різної складності як механізму управління пізнавальною діяльністю;
- 3) компоненти граматичної системи представляються комплексно і системно з чіткою структуризацією і необхідною мінімізацією на основі практичної спрямованості навчання.

Одним з основних завдань побудови сценарію для мультимедійної презентації навчального матеріалу є: вирішення питань специфічного відбору та організації навчального матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування в навчально-професійній сфері; реалізація когнітивного аспекту навчання на основі управління пізнавальною діяльністю студентів в предметно-змістовому та мовленнєвому аспектах; розкриття змістової і оперативної сторін пізнавальної діяльності з урахуванням комунікативних потреб студентів у навчально-професійній сфері; формування предметних, комунікативно-професійних і операційних компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності [3].

Такий підхід було покладено для побудови структури та змісту створених авторами навчальних посібників «Фізика для студентів-іноземців», «Математика для студентів-іноземців», «Научный стиль речи» [4–6]. В посібниках представлені професійно-орієнтовані тексти з математики та фізики для побудови мультимедійних сценаріїв занять. Організація матеріалу в посібниках підпорядкована двом головним принципам: принципу адекватного подання основних особливостей мови спеціальності та принципу тематико-ситуативної обумовленості. Добір текстів (у тому числі для самостійної роботи студентів) і система вправ спрямовані на закріплення мінімуму загальнонаукової лексики і обмеженого кола спеціальної, мінімуму словосполучень і конструкцій, характерних для наукового стилю мовлення, на формування у студентів уявлень про тип і структуру навчально-наукового тексту, вміння виділяти основні логіко-композиційні частини мови, а також головну, конкретизуючу і надлишкову інформацію в абзаці або в тексті, вміння будувати монологічне ви-

словлювання на основі заданої ситуації. Лексико-граматичний матеріал вводиться на синтаксичній основі через типові мовні зразки і структури наукового стилю мови, що забезпечує системність і комунікативність у поданні мовного та професійно-предметного матеріалу. Кожен текст має супутні розділи; після текстів даються вправи, що сприяють засвоєнню термінології, а також закріпленню певного лексико-граматичного матеріалу. Перші розділи посібників містять максимально адаптовані тексти, побудовані на найпростіших структурах. Поступово ступінь адаптації зменшується, і подальші матеріали включають ряд неадаптованих матеріалів. Робота з мікротекстами і вправами передбачає вирішення проблеми формування основних структурних компонентів наукових знань та навичок основних видів мовленнєвої діяльності.

На базі цих професійно-спрямованих текстів відповідно до їх змісту побудовано мультимедійні сценарії занять з урахуванням усіх структурних компонентів, з перекладом основних термінів та структур наукового стилю мовлення на мову відповідного контингенту студентів-іноземців.

Протягом 2013–2014 та 2014–2015 навчальних років на підготовчому відділенні для іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка проводився експеримент з впливу застосування створених авторами мультимедійних сценаріїв занять на ефективність засвоєння навчального матеріалу при викладанні математики та фізики.

В табл. 1 наведено узагальнені результати виконання контрольних робіт (без урахування результатів перескладання) студентами підготовчого відділення для іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка за 2013–2014 н.р. (викладання дисциплін без застосування мультимедійних засобів навчання) та за 2014–2015 н.р. (викладання дисциплін із застосуванням мультимедійних засобів навчання).

Таблиця 1

Результати виконання контрольних робіт студентами підготовчого відділення для іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка

№ з/п	Дисципліна	Група	Кількість студентів	Виконували КР		Одержали оцінки				Абсолютна успішність,%	Якість, %
				Кіль-кість	%	5	4	3	2		
2013–2014 навчальний рік (без застосування при викладанні дисциплін мультимедійних засобів навчання)											
1.	Математика	PI-2	9	8	89	1	3	2	2	75	50
		PI-3	13	12	92	2	3	5	2	83	42
		PE-2	6	6	100	0	2	3	1	83	33
2.	Фізика	PI-2	9	8	89	1	2	4	1	87	37
		PI-3	13	12	92	3	2	4	3	75	42
2014–2015 навчальний рік (із застосуванням при викладанні дисциплін мультимедійних засобів навчання)											
1.	Математика	PI-1	8	7	87	2	3	1	1	86	71
		PI-2	7	6	86	1	2	3	0	100	50
		PE-2	5	5	100	1	2	1	1	80	60
2.	Фізика	PI-1	8	7	87	2	2	2	1	87	69
		PI-2	7	6	86	2	2	1	1	83	67

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок про те, що завдяки застосуванню мультимедійних презентацій при викладанні математики абсолютна успішність збільшилась в середньому на 7%, якість – на 18%; при викладанні фізики – на 4% та 28% відповідно.

Отже, застосування мультимедійних презентацій при викладанні математики та фізики дозволяє реалізувати обґрунтований вибір ефективного варіанта навчання з точки зору

підвищення мотивації студентів до навчання, активізації їх мовленнєвої діяльності, формування практичних навичок як професійно-спрямованих та і навичок володіння мовою предмета. При використанні мультимедійних презентацій необхідно враховувати, що подібний вид подання нового матеріалу різко скорочує час, необхідний на засвоєння матеріалу.

Таким чином, представлений підхід до подання навчального матеріалу розширює рамки традиційного викладання фізико-математичних дисциплін і формує комунікативно-мовленнєвий аспект наукового стилю мовлення, а мультимедійне подання навчального матеріалу дозволяє в максимальній мірі реалізувати дидактичні функції процесу систематизації знань студентів-іноземців.

Практична реалізація цих питань можлива тільки на основі міждисциплінарної координації при вивченні мов та фізико-математичних дисциплін. Така координація передбачає вироблення сукупності завдань і прийомів навчання у вигляді предметних, комунікативно-професійних і операційно-мовленнєвих компетенцій на всіх етапах процесу навчання, а також формування моделі мовленнєвої поведінки студента на основі визначення ситуативно-тематичного мінімуму інформації (теми, підтеми, ситуації), поетапних комунікативних завдань і мовленнєвих способів їх вираження.

Висновки. Показано, що необхідність і дидактична цінність використання мультимедійних презентацій в навчальному процесі підготовчих відділень для іноземних студентів є очевидною. Мультимедійні засоби навчання підвищують рівень сприйняття навчального матеріалу іноземними студентами, при цьому значно зростає абсолютна успішність та якість навчання. Запропонована модель комунікативно-когнітивного навчання студентів-іноземців у сфері професійного спілкування може бути впроваджена в навчальний процес на основі корекції програм з російської та української мов та фізико-математичних дисциплін з чіткою фіксацією в них комунікативних компетенцій у предметно-змістовному та мовленнєвому аспектах, визначення ситуативно-тематичного і лексичного мінімуму з кожної дисципліни, структур наукового стилю мовлення, способів реалізації основних видів мовленнєвої і пізнавальної діяльності студентів, створення диференційованих підручників гуманітарного та фізико-математичного напрямів навчання.

Список використаних джерел

1. Андерсен Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс: [пер. с англ.] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2-е изд.; испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 221 с.
2. Суздальцев Е.Л. Применение современных технических средств как фактор повышения качества обучения / Е.Л. Суздальцев // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 125–126.
3. Каленик А.А. Методические пути реализации коммуникативно-когнитивного аспекта в обучении студентов-иностранцев языкам и естественным дисциплинам / А.А. Каленик, Л.Н. Корочкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5. – С. 172.
4. Проскуркина Я.И. Научный стиль речи: учебное пособие для студентов-иностранцев / Я.И. Проскуркина, Т.Л. Цареградская. – К.: Кафедра, 2013. – 293 с.
5. Корочкина Л.М. Фізика для студентів іноземців: навчальний посібник / Л.М. Корочкина, О.О. Каленик. – Київ: Інтерсервіс, 2013. – 194 с.
6. Каленик О.О. Математика для студентів іноземців: Навчальний посібник / О.О. Каленик, О.В. Порхун. – Київ: Інтерсервіс, 2015. – 207 с.

References

1. Andersen, B.B., Brink, Van Den K. (2007). *Multimedia v obrazovanij: spetsializirovannij uchebnij kurs* [Multimedia in education: Teaching Specialized Course]. 2nd ed. Moscow, Drofa Publ., 221 p. (In Russian).
2. Suzdaltsev, E.L. (2008). *Primenenie sovremennikh tekhnicheskikh sredstv kak factor povysheniya kachestva obuchenija* [Application of modern assets as tehnycal factor of increase quality of teaching]. *Informatika i obrazovanije* [Informatics and education]. No 9, p.125-126. (In Russian).

3. Kalenyk, O.O., Korochkina, L.M. (2014). *Metodicheskie puti realizatsii komunikativno-kognitivnogo aspekta v obuchenii studentov-inostantsev yazykam i estestvennim distsiplinam* [Methodical ways to implement communicative and cognitive aspects in teaching students foreign languages and natural sciences]. *Mejdunarodnij jurnal eksperimentalnogo obrazovanija* [International journal of experimental education], No 5, p.172. (In Russian).

4. Proskurkina, Ya.I., Tsaregradskaya, T.L. (2013). *Nauchniy stil' rechi. Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrantsev* [Scientific style of speech. Textbook for foreign students]. Kyiv, Kafedra Publ., 293 p. (In Russian).

5. Kalenyk, O.O., Korochkina, L.M. (2013). *Fizika dlya studentiv-inozemtsiv* [Physics for international students]. Kyiv, Interservis Publ., 194 p. (In Ukrainian).

6. Kalenyk, O.O., Porhun O.V. (2015). *Matematika dlya studentiv-inozemtsiv* [Mathematics for international students]. Kyiv, Interservis Publ, 207 p. (In Ukrainian).

Рассмотрены перспективы внедрения мультимедийных презентаций в систему обучения студентов-иностранцев подготовительных отделений вузов Украины в сфере физико-математических дисциплин. Предложен новый методический подход к структуризации и подаче учебного материала, который расширяет рамки традиционного преподавания. Мультимедийное представление учебного материала позволяет реализовать дидактические функции процесса систематизации знаний студентов в предметно-содержательном и языковом аспектах обучения. Показано, что применение мультимедийных сценариев занятий повышает уровень восприятия учебного материала иностранными студентами, при этом значительно возрастает абсолютная успеваемость и качество обучения.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, мультимедийный сценарий занятия, студенты-иностранцы подготовительных отделений.

The perspectives of the introduction of multimedia presentations in teaching foreign students physical and mathematical sciences at preparatory departments of universities in Ukraine were researched. The new methodological approach helps to structure and provide the educational material that extends beyond traditional teaching. A multimedia presentation of the educational material allows for the didactic function of the process, helps to systematize the knowledge of students in the subject-content and the linguistic aspects of learning. It is shown that the use of multimedia training raises the level of perception of educational material of foreign students, while significantly increasing the absolute quality of education.

Key words: presentation of multimedia, multimedia scenario classes, foreign student of preparatory departments.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.14:005:339.54

С.Г. КАЧМАРЧИК,

*старший викладач кафедри англійської філології Національного університету
біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ

Стаття присвячена розгляду культури іншомовної комунікативної компетентності як складової особистісної та професійної характеристик майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. В статті наведено результати досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених щодо проблеми іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Викладено різні підходи до визначення ІКК та її структурних компонентів.

Ключові слова: культура спілкування, мова, іншомовна комунікативна компетентність, професійна освіта, компетентність мовна, лінгвістична, соціокультурна, соціолінгвістична, дискурсивна, прагматична, компоненти.

Постановка проблеми. Вдала інтеграція вітчизняної економіки у світову економіку, підвищення конкурентоспроможності українських організацій і фахівців на міжнародних ринках суттєво мають залежність від рівня фахової підготовки економіко-управлінського апарату. Країна потребує керівників, які будуть мати стрижневу освітню базу, вмітимуть вправно керувати організаціями, будуть здатні небезуспішно розв'язувати комплексні завдання за умов ринкової економіки та будуть спроможні конструктивно взаємодіяти з іноземними партнерами. Тому іншомовна професійна підготовка фахівців – один з ключових напрямів модернізації української вищої професійної освіти.

Однією з важливих складових моделі конкурентоспроможного фахівця з менеджменту ЗЕД є володіння декількома іноземними мовами, що дозволить йому вміло оперувати значними потоками інформації, встановлювати ділові та міжкультурні контакти та відносини. У зв'язку з цим актуальною стає потреба суспільства, ділових корпоративних громад, самих студентів в оволодінні іноземною мовою як важливим засобом здійснення ділової та міжкультурної комунікації.

Актуальність проблеми, яка досліджується, пояснюється ще й тим, що професія управлінця є однією з найпопулярніших, престижних серед сучасного юнацтва. Отже, не є несподіванкою той факт, що велика кількість освітніх навчальних закладів, як державних, так і недержавної форм власності готують студентів до майбутньої професійної діяльності управлінця. З цієї причини потрібне не лише розширення діапазону знань, умінь і навичок, необхідних при використанні іноземної мови як засобу іншомовного професійного спілкування для встановлення перших контактів, ведення ділової кореспонденції, телефонних розмов, участі в нарадах та переговорах, міжнародних конференціях, але й формування комунікативної ключової компетенції, яка буде забезпечувати конкурентоспроможність фахівця-професіонала. Проблема готовності майбутніх фахівців з економіки та менеджменту до професійного іншомовного спілкування сьогодні є об'єктом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, філологів, психологів, лінгвістів тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Культура іншомовної комунікації, безперечно, позитивно позначається на професійному розвитку майбутніх фахівців управлінської сфери, сприяє високопродуктивному управлінню виробничими процесами, що, у відповідь, позитивно впливає на суспільну стабільність. Саме тому формування культури іншомовної комунікації майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) є важливою метою вищої професійної освіти України.

Завдання розвитку професійного становлення менеджерів, їхню фахову підготовку у своїх доробках досліджували В. Авдєєв, Л. Балабанова, О. Биконя, О. Віханський, І. Герасимова, В. Данюк, Н. Замкова, О. Капітанець, О. Кириченко, О. Кузьмін, О. Мельник, Л. Парашенко, Т. Становиська, В. Устименко, Е. Уткін, М. Мескон, Ф. Хедоурі, П. Вейлл, Д. Френсіс, М. Шоу; компетентнісний підхід у сучасній освіті відобразили у працях Н. Бібік, І. Зимної, Т. Коваль, І. Козубовської, А. Коломієць, О. Овчарук, О. Пометуна, Г. Терещук, А. Хуторського та ін.

Проблему формування культури іншомовного спілкування досліджують у своїх працях вітчизняні й зарубіжні науковці І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнев, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Є. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Тарнопольський, Д. Хаймс.

Суттєвий плідний досвід підготовки менеджерів, формування в них іншомовної комунікативної компетентності накопичили закордонні вищі навчальні освітні заклади. Дослідження навчальних програм та планів ВНЗ Великобританії, США, Німеччини дає привід визнати, що формування комунікативних вмінь і навичок є таким, яке відповідає найважливішим потребам сучасності, а дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у ВНЗ негуманітарного профілю вже давно перейшла зі статусу побічних предметів до базових профільних дисциплін.

Актуальність цієї проблеми визначається також у документації Ради Європи з питань проблем освіти і підготовки майбутніх фахівців. Європейське Об'єднання є вірним політиці, акцентованій на формування і розвиток вмінь і навичок вільної іншомовної комунікації в професійній діяльності майбутніх фахівців. Для переходу на сучасну парадигму формування та розвитку навичок ділового мовлення студентів факультету менеджменту, які необхідні для здійснення ефективної комунікації в професійному середовищі в сучасній педагогіці, наявні достатні методологічні та теоретичні підґрунтя.

Теоретична та практична актуальність проблематики зумовили **мету статті**, а саме: дослідити праці вітчизняних та зарубіжних науковців та їх погляди на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом декількох останніх років фахівці прагнуть того, щоб володіння випускниками ВНЗ іноземною мовою було комунікативно достатнім. Проте стає очевидним, що з роками діючі концептуальні засади, методики викладання, способи оволодіння студентами іноземними мовами не відповідають сучасним вимогам. Необхідний перехід на іншу модель оволодіння іноземними мовами, формування готовності до іншомовної комунікації. В основу такого переходу покладено такі концептуальні положення: розробка спеціальних заходів з розвитку мотиваційної сфери особистості, спрямованої на усвідомлення необхідності володіння вміннями іншомовного спілкування, перехід до технологій, які базуються на основі комунікаційної компетенції; забезпечення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності; розробка навчальних методик на основі функціонально-прагматичного підходу.

Відзначимо, що орієнтована на компетенції освіта формувалась в 1970-х роках в США в загальному контексті запропонованого Н. Хомським поняття «компетенція» стосовно теорії мови. Н. Хомський вперше виділив в окреме поняття лінгвістичну компетенцію (linguistic competence) і використовував його щодо теорії мови у зв'язку з дослідженням проблем генеративної (трансформаційної) граматики. Спочатку термін «компетенція» означав здатність, необхідну для здійснення мовленнєвої діяльності, переважно рідною мовою.

Відтоді у відношенні до теорії навчання мовам розпочинаються наукові дослідження різних типів мовної компетенції. Здатність бути учасником мовленнєвої діяльності етнолінгвіст Д. Хаймс назвав комунікативною компетенцією, хоча сама концепція комунікативної компетенції була сформована в працях М.М. Бахтіна. В іншомовну комунікативну компетенцію Д. Хаймс включає такі компетенції: лінгвістичну (правила мови); соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови); дискурсивну (правила побудови смислового висловлювання); стратегічну (правила підтримання контакту із співрозмовником).

У російській лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був запроваджений в наукові кола М.В. Вятютневим. Він запропонував розглядати комунікативну компетенцію як вибір та реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежно від здібності людини орудувати в тому чи іншому оточенні спілкування.

Поняття комунікативної компетенції вченими (Є.М. Бастрікова, І.Л. Бім, М.Н. Ватютнев, Д.І. Ізаренков, Н. Хомський та ін.) характеризується як творча здатність людини вживати сукупності мовних засобів (у вигляді висловлювань, дискусій), котра утворюється зі знань та готовності до їх осмисленого використання.

А тепер звернемося до трактування поняття «іншомовна комунікативна компетенція». Ось кілька визначень, які були надані вченими різних країн у різний час.

Стосовно навчання іноземним мовам рядом дослідників (З.І. Конновою, Н.С. Сахаровою, Г.Р. Хамітовою) вводиться поняття «іншомовна компетенція», під якою, так само, як і комунікативною, розуміємо два аспекти – мова зі всіма її одиницями, та мовлення як мова в дії. Культура іншомовної комунікації розглядається дослідниками як коректне володіння іноземною мовою в повсякденному житті та професійній сфері, здатність розуміти і породжувати іншомовне висловлювання відповідно до конкретної ситуації, певної цільової настанови та комунікативного наміру.

Коли йдеться про термінологічну визначеність того, що саме потрібно формувати у студентів вищих нефілологічних навчальних закладів на заняттях з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», то тут простежується значна різноплановість дефініцій, а саме: «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «професійна іншомовна комунікативна компетентність», «професійна іншомовна компетентність», «іншомовна професійна компетентність» тощо, що не допомагає процвітанню єдиної педагогічної концепції.

Уподібнення понять «формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей» та «професійна компетентність фахівця» можна спостерігати у працях А. Андрієнко, Е. Бібікової, Ю. Солоднікової, О. Кравченко та С. Склярової, Н. Ізорія та інших. Скажімо, у своїх доробках А. Насіханова стверджує, що формування культури іншомовного спілкування є однією з цілей виховання взірця мовного індивідууму в умовах вищої освіти. Так, дається визначення поняттю іншомовної компетенції як наслідку професійної підготовки, готовності до іншомовної діяльності у різноманітних галузях, враховуючи уподобання особистості. Іншомовна компетенція є комплексним поєднанням знань, умінь та навичок, проте, як результат навчальної діяльності, вона демонструє взаємодію іншомовних знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості. Як процес розвитку, іншомовна компетенція є зміною станів особистості у багаторівневій освітній системі.

З точки зору Н. Ізорія, іншомовна компетентність є цілісною особистісно-професійною якістю людини з певним рівнем володіння мовної освіти, яка здійснюється у підготовленості певною мірою до вдалої, результативної та ефективної діяльності із застосуванням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної кооперації з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [5, с. 5].

Ю. Солоднікова, аналізуючи іншомовну комунікативну компетентність як передумову покращання професійної підготовки фахівця соціальної роботи, запевняє, що іншомовна компетентність є складним особистісним ресурсом, що забезпечує можливість ефективної взаємопов'язаності у сфері соціальної роботи, процесі використання іноземної мови як засобу для вирішення професійних завдань соціальної роботи. При цьому Ю. Солоднікова виділяє у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця два окремих компоненти: іншомовну комунікативну компетентність та загальну професійну компетентність [6, с. 3].

Не беручи до уваги сталу тенденцію професійного оволодіння викладанням іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі, навчання здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Як зауважує В. Тенішева, у більшості праць дослідників, професійна іншомовна комунікативна компетенція студента виступає, перш за все, як спроможність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із завданнями гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування. У навчанні відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяль-

ності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Згідно з В. Теніщеву, навчити студента іншомовного спілкування, а потім запровадити його іншомовну комунікативну компетентність у систему виробничих зв'язків, її предметно-технологічний, соціальний і психологічний контексти часто виявляється досить проблематичним завданням. Щоб усунути такий недолік В. Теніщева пропонує «накладання» іноземної мови на контекст професійної діяльності [7, с. 22].

Під іншомовною комунікативною компетентністю А. Андрієнко розуміє здатність майбутнього випускника вищого немовного навчального закладу діяти у режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн, готовність до здійснення міжкультурної професійної взаємодії у полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції [1, с. 4].

Е. Бібікова визначає професійну компетентність як об'єднану якість особистості фахівця – системне явище, що охоплює знання, уміння і навички, які є професійно важливими та забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Як інтегративне утворення, професійна компетентність охоплює функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти [2, с. 7]. Згідно із загальною структурою професійної компетентності, іншомовну комунікативну компетентність Е. Бібікова розглядає як системне утворення у поєднанні мотиваційного, функціонального та рефлексивного елементів.

Для працівників управлінської сфери комунікативна компетенція входить до поняття професійної компетентності, а конкурентоспроможність цього фахівця визначається не тільки його високою кваліфікацією в професійній сфері, а й готовністю вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. Таким чином, комунікативна компетентність, в тому числі іншомовна, для сучасного фахівця з менеджменту ЗЕД є невід'ємним компонентом його професійного становлення.

Необхідність формування у майбутніх менеджерів ЗЕД іншомовної компетентності потребує удосконалення системи їх ділової комунікації: розробки нових методів та форм навчання, пошуку технологій організації навчального процесу, адекватних сучасним вимогам.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумувавши вищевикладене, можна зробити висновок, що останні десятиліття ознаменувалися загальною увагою до проблеми комунікативної компетенції та виділення її структурних складових. Проте проблема формування культури професійної ділової комунікації у студентів немовних вищих закладів на сьогодні залишається без вирішення. В її межах прозоро вбачаються актуальні протиріччя, зокрема між необхідністю фахівців, які здатні професійно вести діяльність на міжнародному рівні, та відсутністю цілісного, інформаційного, системного та організаційного забезпечення фахової підготовки; різнобічністю професійної підготовки й вимогою інтегрованого особистісного розвитку майбутніх фахівців у галузі менеджменту; необхідністю інтенсивної іншомовної комунікації й нестачею засобів формування культури ділового професійного іншомовного спілкування.

Проведений аналіз показав недостатню представленість дидактичного матеріалу, а перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної комунікації може стати розробка дидактичної моделі її формування у студентів вищих немовних навчальних закладів, враховуючи можливості застосування інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
2. Бибикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э.В. Бибикова. – Майкоп, 2006. – 29 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Изория Н.М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.М. Изория. – М., 2008. – 24 с.

6. Солодникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю.Ю. Солодникова. – Курск, 2009. – 28 с.

7. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

References

1. Andrienko, A.S. (2007). *Razvitie inoiazychnoi profesionalnoi komunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza* [Development of foreign language professional communicative competence of students of a technical college]. The author's abstract for a candidate's degree in pedagogic, specialty 13.00.08. Rostov-na-Donu, 26 p. (In Russian).

2. Bibikova, E. V. (2006). *Formirovanie osnov inoiazychnoi profesionalnoi komunikativnoi kompetentnosti u buduschih ekologov* [Formation of bases of foreign language communicative competence at the future ecologists]. The author's abstract for a candidate's degree in pedagogic, specialty 13.00.08. Maikop, 29 p. (In Russian).

3. Nikolaeva, S.Ju. (Sci.ed.) (2003). *Zahal'noievropejs'ki rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]. Ukrainian Edition. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).

4. Zimniaia, I. A. (2003). *Kluchevye kompetentnosti – novaia paradigma rezultata obrazovaniia* [Key competencies – the result of a new paradigm of education]. *Vyshee obrazovanie segodnia* [Higher education today]. No 5, p. 34-42. (In Russian).

5. Izoriia, N.M. (2008). *Formirovanie inoiazychnoi kompetentnosti u buduschih specialistov sfery turizma v vuzakh kul'tury i iskustv* [Formation of foreign language competence of the future of tourism professionals in the high schools of culture and arts]. The author's abstract for a candidate's degree in pedagogic, specialty 13.00.08. Moscow, 24 p. (In Russian).

6. Solodnikova, Y.Y. (2009). *Formirovanie inoiazychnoi komunikativnoi kompetentnosti kak uslovie sovershenstvovaniia profesionalnoi podgotovki specialistov socialnoi raboty* [Formation of foreign language communicative competence as a condition of improvement of vocational training in social work]. The author's abstract for a candidate's degree in pedagogic, specialty 13.00.08. Kursk, 28 p. (In Russian).

7. Tensheva, V.F. (2008). *Integrativno-kontekstnaia model formirovaniia profesionalnoi kompetentnosti* [Integrative-context model of professional competence formation]. The author's abstract for a candidate's degree in pedagogic, specialty 13.00.01. Moscow, 44 p. (In Russian).

Статья посвящена рассмотрению культуры иноязычной коммуникативной компетентности как составляющей личностной и профессиональной характеристик будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности. В статье представлены исследования отечественных и зарубежных учёных по проблеме иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Изложены различные подходы к определению ИКК и её структурных компонентов.

Ключевые слова: культура общения, язык, иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональное образование, компетентность языковая, лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая, дискурсивная, прагматическая, компоненты.

The article is devoted to the issue of foreign language communicative competence as an essential constituent of individual and professional features of future managers of foreign economic activity. Research of Ukrainian and foreign scholars on the issue of foreign language communicative competence has been presented in the article. Various approaches to the definition of foreign language communicative competence and its structural components have been discussed.

Key words: communication, language, foreign language communicative competence, professional education, language competence, linguistic, socio-cultural, sociolinguistic, discourse, pragmatic, components.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.147

І.І. КОЗИНЕЦЬ,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпропетровськ)*

М.О. ЖУРАВЕЛЬ,
*студентка III курсу
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпропетровськ)*

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ «МОЗКОВОГО ШТУРМУ» ПІД ЧАС КОЛЕКТИВНОГО ОБГОВОРЕННЯ ПРОБЛЕМ

У статті розглядається технологія застосування «мозкового штурму» під час колективного обговорення проблем. Проводиться аналіз переваг та недоліків методу через призму активізації мисленнєвої діяльності, зменшення морального тиску, набуття досвіду колективного та індивідуального обмірковування, покращання результатів праці.

Ключові слова: «мозковий штурм», інноваційні технології, генерування ідей.

Постановка проблеми. У часи прискореного розвитку сучасного світу всім організаціям, підприємствам і колективам фірм потрібно формувати нові унікальні методи та погляди щодо наявних проблем та кризових ситуацій. Це призводить до підвищення вимог щодо пошуку оригінальних шляхів досягання успіху, подолання проблем і організації процесу обговорення в цілому. Якісна робота управління повинна включати прогресивні шляхи подолання недоліків, аналізу ситуацій та знаходження шляхів виходу з ситуацій. Виникає потреба в пошуку нових методів для визначення унікальних відповідей, що будуть прогресивними для діяльності організацій. Тому набирає актуальності питання визначення переваг та недоліків використання мозкового штурму.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченню проблем переваг та недоліків мозкового штурму присвячено роботи багатьох вчених. Так, Н. Ніколаєнко описує ймовірне використання методики проведення мозкового штурму під час семінарських занять з гуманітарних дисциплін, С. Телемуха розглядає мозковий штурм як метод реалізації інтерактивного навчання та пошуку рішень, Н. Фрич досліджує впровадження інтерактивного методу «мозкового штурму» при пошуку нових рішень проблем.

Мета статті – аналіз недоліків та переваг мозкового штурму як однієї із форм колективного обговорення проблем для подальшого використання матеріалу під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу. Однією з основних причин неефективного колективного обговорення проблем, аналізу різноманітних аспектів проведення нарад, обмеженого світогляду керівництва компаній, труднощів у реалізації новітніх проектів є застарілість вирішення питань щодо функціонування організацій. Важливою постає проблема перебудови системи колективного обговорення проблем, бо стандартні підходи до їх вирішення сьогодні є занадто ординарними та передбачуваними.

У своїй статті Н.І. Фрич зазначає, що «мозковий штурм» (брейнстормінг) є методом розв'язання невідкладних завдань, завдяки якому досягається дійсно високий рівень вирішення проблем та покращанню якості підготовки студентів та працівників до визначення унікальних варіантів виходу із ситуацій; розвивається творчий напрям мислення, пошук

альтернативних новітніх варіантів виходу із ситуацій, розвивається спостережливість, винахідливість, формуються навички комунікації [4, с. 94].

Як зазначає автор, «мозковий штурм» може визначити рівень знань людей, які безпосередньо беруть участь в обговоренні, сприяти активізації процесів мислення, бо для знаходження нових шляхів подолання проблеми повинні залучатися всі присутні на нараді. Сутність процесу проявляється в тому, що певній кількості людей дається тема, яку впродовж певного невеликого проміжку часу кожен з групи має осмислити та згодом висловити свої власні думки з її приводу. Важливим пунктом при проведенні «мозкового штурму» є повна відсутність критики з боку спостерігачів та інших членів групи. Всі свої думки щодо переваг та недоліків запропонованого висловлюються по закінченню прослуховування ораторів.

Проте, незважаючи на певні переваги цього методу, є декілька перешкод для успішного його проведення. Наприклад, в деяких випадках певна частка людей не висловлює свої неординарні та оригінальні думки через побоювання бути сприйнятими скептично. Саме через це особливо уважно потрібно стежити за дотриманням тиші під час проведення «мозкового штурму».

Тобто метод «мозкового штурму» – це двоетапна модель вирішення завдання: перша його частина спрямована на генерування нових ідей, друга – на осмислення кожної та відбір найкращих з них.

На думку С.Б. Телемухи, «мозковий штурм» дає можливість об'єднати в процесі пошуку рішень дуже різних людей з їх абсолютно унікальними думками та враженнями. Також, якщо група дійшла певного висновку-результату, вони починають з більшою увагою та прихильністю реалізовувати отримані ідеї та працюють більш злагоджено у колективі. Керівник таким чином може стати дійсно лідером у своєму колі, що приведе до мінімізації випадків, коли працівник буде неякісно працювати [2, с. 169].

Встановлено, що найкраще працює група, коли кількість учасників в ній коливається від 6 до 12 осіб, а оптимальне число дорівнює 7 особам. Щодо місця проведення, автор рекомендує використовувати не надто великі, проте й не надто малі приміщення. Це може бути окрема кімната, аудиторія або зал для прес-конференцій. Кабінет керівника може негативно позначитися на обговоренні думок через відчуття, що це приміщення «головного» групи. Бажано мати дошку, яку учасники могли б використовувати для запису власних думок або для відображення певних схем, які допомогли б розуміти ідеї людини.

Перенесемо систему обговорення до табл. 1.

Таблиця 1

Основні етапи проведення колективного обговорення «мозковим штурмом»

№ з/п	Етап	Опис
1	Формулювання проблеми	Найголовніше для обговорення – чітко сформулювати проблему, бо неправильне її визначення може призвести до неякісних результатів та незрозуміння групою. Обговорення основної мети з учасниками групи також є дуже важливим, бо якщо керівник-ведучий групи знає ту ідею, з приводу якої буде обговорення, це не означає, що інші будуть ознайомлені з нею
2	Розминка	У цей час потрібно активізувати роботу головного мозку шляхом вирішення незначних задач або невеликих дебат з певного приводу. Також цей етап допоможе учасникам розслабитись та перестати боятись висловлювати думки перед групою
3	Основна частина	Робоча сесія, тобто «штурм» проблеми. Знову потрібно нагадати проблему, правила проведення та безпосередньо почати обговорення. Важливо утриматись від будь-яких оцінок, навіть від невербального оцінювання. Тому, хто буде виступати, потрібно пам'ятати про те, що треба чітко сформулювати свою пропозицію, трохи описати її та зробити невеликий підсумок своїх пропозицій
4	Експертиза	Оцінювання всіх зібраних ідей, аналіз та відбір найкращих з них
5	Підбиття підсумків	Цей етап включає загальне обговорення результатів роботи групи, осмислення найкращих ідей, обґрунтування їх та публічний захист, якщо це потрібно. Обов'язково потрібно прийняти загальне групове рішення, яке шляхом певних компромісів буде підходити до більшості факторів проблеми колективу

Якщо після проведення «мозкового штурму» в учасників обговорення продовжують виникати дійсно цікаві ідеї, можна його провести знову через декілька днів, фіксуючи нові думки.

Актуальність нашої основної теми пояснюється тим, що «мозковий штурм» є креативним методом вирішення проблем, він може стимулювати активність та інтуїтивне мислення учасників під час пошуку та генерації ідей, дій, шляхів вирішення проблем та пропозицій, сприяє інтегруванню накопиченої інформації та значно підвищує якість та ефективність роботи колективу і прийнятих колективних рішень.

Важливими є визначення критеріїв оцінювання роботи групи, які допомогли при аналізі результатів після проведення колективного обговорення методом «мозкового штурму», запропоновані у праці С.Б. Телемухи.

Подамо інформацію у табл. 2.

Таблиця 2

Критерії оцінювання роботи групи

Фактор	Опис
Кількість ідей	Вважається результативним, коли група впродовж обговорення «мозковим штурмом» знаходить до ста різних ідей, які не повторюються впродовж наради
Дотримання правил, активність	Важливо пам'ятати, що при колективному обговоренні проблеми цим методом не можна оцінювати та обговорювати запропоновані ідеї, потрібно дотримуватись певного регламенту проведення наради «мозковим штурмом». Участь кожного важлива. Чим більша кількість різних ідей, тим краще для наради
Відбір потрібного	Необхідним чинником, який приведе до отримання якісного результату, є аналіз та просіювання всіх ідей, серед яких потрібно обрати найвірогідніші, найекономічніші та найреальніші

У статті Н.О. Ніколаєнко запропоновано певну сукупність переваг та недоліків. Щодо недоліків «мозкового штурму», можна виділити віддалення ідей учасників від основної проблеми через неординарність і фантастичність поданого матеріалу. Проте для отримання найкращих та найоригінальніших думок це може бути корисною обставиною. Недостатня підготовка учасників, неможливість працювати в колективі, страх ділитись своїми несподіваними думками з іншими людьми в процесі обговорення також можуть призвести до негативних наслідків. З боку керівника-спостерігача це може бути невміння тримати свої емоції та думки під час вислуховування думок інших, невміння відбирати дійсно кращі ідеї серед інших, непотрібних [3, с. 67].

Відомо, що коли американська фірма Montgomery Ward вирішувала, чи варто розширюватись після Другої світової війни, керівник вирішив не радитись з колегами та робітникам і вирішив сам дослідити інформацію та історію. Він побачив певну залежність великих воєн від економічних криз. Так, після Наполеона Бонапарта Європа відчула кризу, після Першої світової була така ж ситуація. Не провівши колективне обговорення щодо планів розвитку компанії, фірма перестала відкривати нові відділення, що призвело до спаду її торгівлі та втрати позицій у своїй сфері, і вже у 1990-х роках була вимушена оголосити про своє банкрутство.

У цілому технологія «мозкового штурму» надає можливість активізувати мислення діяльність учасників групи, творче мислення та пошук нових шляхів вирішення існуючих проблем та ситуацій. Даний метод стимулює виникнення більшої зацікавленості в роботі та навчанні, бо він зближує колектив та надає можливість самовиразитись кожному з учасників.

Описаний метод не можна визнати універсальним серед усіх методів колективного обговорення. Проте користуватися ним доцільно у ситуаціях, коли рішення не може бути прийняте на основі більшості та повинне відповідати основним вимогам усіх учасників обговорення. У цьому випадку, коли потрібен компроміс і погодження інтересів, «мозковий штурм» дає змогу задовольнити всіх. Крім того, під час наради є можливість об'єктивно оці-

нити здібності кожного учасника і зробити висновок про доцільність його подальшої участі у подібних нарадах.

Взагалі метод мозкового штурму базується на припущенні, що однією з основних перешкод для народження нових ідей є страх перед критикою та оцінюванням думок. Більшість людей боїться висловлювати вголос свої унікальні та неупереджені думки через те, що просто соромляться бути почутими. Тому метою цього методу є відгороджування людей від оцінювання думок того, хто виступає, що є дуже вагомим для визначення якісних ідей колективного обговорення. Сам засновник «мозкового штурму» Алекс Осборн підкреслював для себе та інших, що найважливішими моментами при цьому методі є два головних правила – «кількість породжує унікальність» та «перенесення вироку для будь-якої ідеї».

За історію існування «мозкового штурму» проводилось безліч експериментів, які неодноразово підтверджували ефективність методу. Наприклад, при порівнянні якості думок, представлених кожним з учасників групи, які працювали за допомогою цього способу, та людей, які працювали індивідуально, було виявлено, що більша кількість унікальних та в перспективі інноваційних ідей були представлені саме учасниками «мозкового штурму».

Відомо, що останнім часом широке використання отримав «електронний мозковий штурм», який, на відміну від звичайного, передбачає використання ІТ. Він дозволяє майже повністю позбавити учасників оцінювання роботи. Також це приводить до більших результатів, бо через регламентованість виступів учасники можуть змінити свої думки, злякатись різноманіття думок, занадто перейматись враженнями інших від свого виступу. При цьому вивільнюється більша кількість ідей, що не може не сприяти продуктивному обговоренню.

Кожен фахівець повинен вміти синтезувати нові оригінальні підходи до вирішення проблем, які виникають у процесі роботи. Для цього необхідно знати існуючі методи та шляхи розвитку творчого мислення, які неодмінно сприятимуть виробітку унікальних ідей. Теоретичні та практичні знання з «мозкового штурму» приведуть до ефективнішої роботи кожного, хто буде застосовувати цей спосіб.

Висновки. Отже, розглянувши правила проведення мозкового штурму, його основні переваги та недоліки, визначивши перспективи використання цього методу, доходимо висновку, що основою способу є ідея, що кількість та неупередженість породжує дійсно унікальні та оригінальні думки та шляхи покращення ситуації, з приводу якої проводилось колективне обговорення. Кожна людина обирає особисто для себе, яким методом їй зручніше користуватись у процесі пошуку інноваційних рішень, проте ми рекомендуємо хоч інколи у своїй професійній практиці використовувати метод «мозкового штурму», бо він, як жоден з інших, може привести спільну енергію людей до неперевершених та непередбачуваних унікальних висновків і результатів роботи. У сучасному світі, коли люди все більше починають працювати колективно, цей спосіб відкриває для нас все більше шляхів до саморозвитку, створення цільного колективу, покращання комунікабельності та згуртованості, спрямованості на дійсно якісні результати співпраці та різноманіття творчих ідей.

Перспективи подальших розвідок. На сьогодні метод «мозкового штурму» знаходить все більше прихильників, що не може не сприяти його розвитку та укріпленню значущості в процесі колективного обговорення проблем. На нашу думку, в процесі роботи та життя цей спосіб можна і потрібно використовувати, бо інколи без спільного обговорення та пошуку компромісів, можна зайти в глухий кут. Проте за допомогою методу «мозкового штурму» ми можемо вирішити існуючі проблеми та знайти нові, унікальні та якісні ідеї. У подальшій нашій роботі плануємо запропонувати ситуаційні вправи зі сформульованими проблемами-завданнями для обговорення з використанням цього методу під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Список використаних джерел

1. Козинець І.І. Мозковий штурм як одна з форм колективного обговорення проблем / І.І. Козинець // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 1. – С. 99–103. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nzbdpufn_2015_1_18.pdf
2. Ніколаєнко Н.О. Методика проведення мозкового штурму під час семінарських занять з політології / Н.О. Ніколаєнко // Науковий вісник Миколаївського державного універ-

ситету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.44. – С. 64–68. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdup_2014_1.44_16.pdf

3. Телемуха С.Б. Мозковий штурм як метод реалізації інтерактивного навчання / С.Б. Телемуха // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2014. – № 1. – С. 169–171. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Unmmj_2014_1_47.pdf

4. Фрич Н.І. Впровадження інтерактивного методу «мозкового штурму» при вивченні тем змістового модулю «Методи вивчення спадковості людини. Спадкові хвороби» / Н.І. Фрич // Вісник проблем біології і медицини. – 2015. – Вип. 2(1). – С. 94–97. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vpbm_2015_2\(1\)_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vpbm_2015_2(1)_20.pdf)

5. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підруч. / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – 2-ге вид., виправ. і доповн. – Київ: Алерта, 2011. – 694 с.

References

1. Kozynets', I.I. (2015). *Mozkovyj shтурm iak odna z form kolektyvnoho obhovorennia problem* [Brainstorm as a form of collective discussion]. *Naukovi zapysky Berdians'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser: Pedahohichni nauky* [Scientific notes of Berdyansk State pedagogical university. Series: Pedagogical Sciences]. Issue 1, p. 99-103. Access mode: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nzbdpufn_2015_1_18.pdf (In Ukrainian).

2. Nikolaienko, N.O. (2014). *Metodyka provedennia mozkovoho shтурmu pid chas seminar'kykh zaniat' z politolohii* [Methods of brainstorming during seminars in political science]. *Naukovyj visnyk Mykolaivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Ser.: Pedahohichni nauky* [Scientific Journal of Mykolayiv State University of V. Sukhomlinsky. Series: Pedagogical Sciences]. Issue 1.44. p. 64-68. Access mode: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdup_2014_1.44_16.pdf (In Ukrainian).

3. Telemukha, S.B. (2014). *Mozkovyj shтурm iak metod realizatsii interaktyvnoho navchannia* [Brainstorm as a method of implementing interactive learning]. *Ukrains'kyj naukovomedychnyj molodizhnyj zhurnal* [Ukrainian Scientific Medical Youth Journal]. No 1., p. 169-171. Access mode: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Unmmj_2014_1_47.pdf (In Ukrainian).

4. Frych, N.I. (2015). *Vprovadzhennia interaktyvnoho metodu "mozkovoho shтурmu" pry vyvchenni tem zmistovoho moduliu "Metody vyvchennia spadkovosti liudyny. Spadkovi khvoroby"* [Interactive method of 'brainstorming' the study subjects thematic module 'Methods of studying human heredity. Hereditary diseases']. *Visnyk problem biolohii i medytsyny* [Bulletin Problems of biology and medicine]. Issue 2(1), p. 94-97. Access mode: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vpbm_2015_2\(1\)_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vpbm_2015_2(1)_20.pdf) (In Ukrainian).

5. Shevchuk, S.V., Klymenko, I.V. (2011). *Ukrains'ka mova za profesijnym spriamuvanniam* [Ukrainian language for professional purposes]. 2nd ed., Kyiv, Alerta Publ., 694 p. (In Ukrainian).

В статье рассматривается технология применения «мозгового штурма» во время коллективного обсуждения проблем. Проводится анализ преимуществ и недостатков метода через призму активизации мыслительной деятельности, уменьшения морального давления, приобретения опыта коллективного и индивидуального обдумывания, улучшения результатов труда.

Ключевые слова: «мозговой штурм», инновационные технологии, генерирование идей.

The article discusses the technology of «brainstorming» in collective discussion of problems. The advantages and disadvantages of this method in what concerns the activation of mental activity, the reduction of moral pressure, gaining experience of collective and individual thinking, the improvement of the results of work are analyzed.

Key words: «brainstorming», innovative technology, generation of ideas.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.147:616.31.057

О.Ю. КОРЖ,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови
професійного спрямування Донецького національного університету (м. Вінниця)*

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті охарактеризовано значення компетентності та компетенцій для формування ефективної професійної взаємодії стоматологів. Досліджено питання щодо необхідності унормування сучасного термінологічного апарату педагогіки на прикладі розмаїтого трактування термінів «компетентність» та «компетенція». Розглянуто ступінь вивчення цієї проблеми українськими та зарубіжними науковцями. Визначено взаємозв'язок між поняттями «компетентність» та «компетенція». Обґрунтовано необхідність розмежування термінів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна взаємодія.

Сучасний розвиток країни вимагає підготовки висококваліфікованих медичних кадрів, які здатні до прийняття нестандартних вольових рішень. Працівники XXI століття повинні бути освіченими людьми. Вони мусять застосовувати креативний підхід до вирішення проблем, мати професійні навички та уміння.

Безперечно, у медичній стоматологічній практиці велике значення має компетентність стоматолога. Власне, вона є одним із основних критеріїв ефективної професійної взаємодії лікаря з пацієнтами чи колегами. Саме формування компетентності медичних працівників, зокрема стоматологів, є першочерговим завданням викладачів ВНЗ.

Вирішення цього завдання потребує низки теоретичних та практичних досліджень із педагогіки. Саме тому науковці всього світу активно вивчають цю проблему.

Різноманітні нюанси використання компетентнісного підходу висвітлено в працях таких учених, як Дж. Равен, О. Попова, Г. Лейко, М. Леонтьян, А. Хуторський та ін. Кожен із дослідників вивчає це питання з різних кутів зору: Р. Бояцис та М. Лайл аналізують різні моделі компетентності ефективної роботи працівників [3; 8], Дж. Равен досліджує компетенції різних фахових груп [13], І. Вдовенко вивчає роль інформаційної компетенції в професійній діяльності вчителя [4], І. Ярмола шукає інноваційний шлях використання компетентнісного підходу [20] тощо.

Питання професійної взаємодії, яке, до речі, тісно пов'язане, із питанням компетентності майбутніх фахівців, вивчають С. Кожушко [7], Н. Шигонська [19], О. Дишко [5], С. Сараєва [14] та ін. Проте проблема потребує ретельного вивчення, адже досліджено ще не всі аспекти професійної взаємодії. Потребує, скажімо, вирішення питання впливу компетентності та компетенцій на здійснення професійної взаємодії медичного персоналу.

Проблема настільки широка та багатогранна, що потребує й подальших наукових досліджень. Так, у сучасній педагогічній літературі поняття «компетентність» часто використовується досить легкодумно. Воно вже давно набуло розмитих обрисів, трактування його тьмяне, нечітке, наче йдеться про лексему, що використовується в художньому стилі мови. Нерідко поняття заміняють словом «компетенція», що призводить до плутанини в науковій літературі. Цей термін, на нашу думку, потребує унормування з метою покращання ефективності досліджень у сфері педагогіки, у чому й полягає актуальність нашої розвідки.

Метою дослідження є визначення місця «компетентності» та «компенції» у професійній взаємодії майбутніх стоматологів.

Перед нами постає низка завдань: розглянути тлумачення термінів «компетентність» та «компетенція» у вітчизняній та зарубіжній науковій думці, визначити місце та роль термінів у сучасній педагогіці, їх значення для професійної діяльності медичного персоналу у сфері стоматології.

Об'єктом дослідження є українська та зарубіжна наукова література, де використовуються поняття «компетенція» та «компетентність».

Предметом дослідження є тлумачення термінів «компетенція» та «компетентність» на сучасному етапі розвитку педагогіки.

Кожний стоматолог у своїй практиці стикається з проблемою побудови стосунків із колегами, пацієнтами та ін. По суті, мова йде про професійну взаємодію, під якою розуміють функціональну взаємодію ділового характеру. «Особливості професійної взаємодії, – зазначають дослідники, – полягають в тому, що: партнер в професійній взаємодії завжди виступає як особистість, значуща для суб'єкта; взаємодіючих людей відрізняє добре взаєморозуміння в питаннях справи; основне завдання професійної взаємодії – продуктивне співробітництво» [15, с. 170]. Безперечно, налагодження доброзичливих відносин сприяє ефективній роботі. У професійній діяльності такі взаємини виникають, перш за все, як наслідок компетентності медичного працівника.

Варто зауважити, що поняття «компетентності» має досить різнобічні трактування. Скажімо, словник іншомовних слів подає таке тлумачення слова: «Компетентність [від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] – поінформованість, обізнаність, авторитетність» [16, с. 282]. Соціологи та політологи під терміном «компетентність у політичній діяльності» розуміють «сукупність особистісних якостей політичного керівника, громадського діяча, органу влади, що включає знання політичних інтересів людей, історичних умов політичної ситуації, в якій він діє, уміння аналізувати систему політичних відносин, взаємодію політичних інститутів, передбачати наслідки тих чи інших дій» [17, с. 56]. Як бачимо, у політології та соціології вчені переважно вживають термін «компетентність» відповідно до його значення, до перекладу з іноземних мов. Однак у науковому обігу використовується й інший термін, який досить часто виконує роль синоніма.

У словнику іншомовних слів подається пояснення до поняття «компетенція», яке дуже схоже на попередні тлумачення: «1. Добра обізнаність із чим-небудь... 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи...» [2, с. 302]. Відповідно, «компетентний» – «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий, кваліфікований... Який має певні повноваження, повноповний, повновладний» [Там само: 2, с. 302]. Згідно з цим словником приблизно такі ж значення мають лексеми «компетентність» та «компетентно». А от інше джерело подає таке тлумачення тільки щодо слова «компетенція» [16, с. 282].

Дж. Равен визначає компетенцію як наявність відповідних знань та здатність особистості до виконання певних дій у вузькій спеціальності. Він наголошує на формуванні особливого способу мислення, що допомагає під час реалізації професійних завдань. При цьому людина повинна усвідомлювати відповідальність перед суспільством за свої дії [13].

В. Безрукова вважає, що компетентність – це такі професійні знання та навички, які в необхідний момент дають змогу робітнику давати якісну фахову оцінку певним ситуаціям [1].

Розбіжності щодо тлумачення понять непоодинокі. Науковці різних країн світу по-різному інтерпретують терміни. Досить часто це пов'язано із перебігом суспільно-політичного та історико-культурного розвитку народів, що призводить до різного розуміння понять, а отже, і їхнього трактування.

Безумовно, це не одна причина розрізнення тлумачень. Варто зауважити, що першими дослідженнями проблеми компетентності та компетенції починають займатися американці. Саме поняття «компетентності освіти» з'являється в 60-х роках ХХ століття в США. Його суть полягає в зібранні та використанні досвіду найкращих педагогів країни. Ця новаторська ідея настільки захоплює освітян, що компетентнісний підхід стає ледь не основою для формування освітніх програм не тільки на терені США, але й Німеччини та Великобританії.

«Компетентнісно орієнтований підхід, – зауважує А. Хуторський, – підхід до організації навчально-виховного процесу, спрямований на набуття особистості певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях» [18, с. 61]. Власне, такий підхід дає можливість розвинути низку умінь та навичок у студентів медичних спеціальностей із різних дисциплін. До того ж «дослідження Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва показують, що професіоналізм, формування професійної особистості містить в собі не тільки засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок, але й формування складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості, що притаманний представникам певної професії, накопичення професійного досвіду та формування особистості до подальшого його поглиблення та розвитку» [11, с. 276]. По суті, завданням компетентнісного підходу є формування в майбутніх фахівців різних типів компетентностей та компетенцій, якими можна буде скористатися у своїй професійній діяльності.

Дослідники зауважують, що «...через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції та компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів вітчизняними дослідниками» [10, с. 75]. Українці, використовуючи зарубіжний педагогічний досвід, пристосовуючи його до сучасних вітчизняних реалій, автоматично перейняли й проблему неунормованості термінології.

В етимологічному словнику української мови зазначено: «Компетенція, компетентний; р. болг. компетенция, бр. компэтенция, п. kompetencja, ч. kompetence, слц. kompetencia, вл. kompetenca, м. компетенција, схв. компетенција, слн. kompetenca; через польське посередництво запозичено з латинської мови; лат. competentia «відповідність, узгодженість» пов'язане з *comperere* «разом домагатися, прагнути; сходитися, зустрічатися, відповідати, узгоджуватися», що складається з префікса *com-* «з-» і дієслова *petere* «прагнути, домагатися» [6, с. 542]. Як бачимо, поняття «компетенція» існує в багатьох мовах. Воно виникло як результат необхідності найменування якісних професійних знань у робітників. У процесі розвитку суспільства конотація лексеми може змінюватися, проте необхідність в компетенції працівників залишається.

Незалежно від розмаїття наукових розвідок, проблема все ще лишається перманентною. Щоправда, змінюється фокус досліджень. Таким чином, «...різні підходи до розуміння сутності тлумачення понять ученими витікають з різних позицій до визначення інтегруючого компонента їх змісту. Одні таким компонентом вважають знання, вміння, навички, інші – здібності і готовність особистості до діяльності...» [12, с. 199].

Сьогодні учені стверджують, що терміни «компетенція» та «компетентність» треба все ж таки розрізняти. Складовими компетенції є такі поняття, як «знання», «уміння» та «навички», які сприяють виконанню дій за стандартною схемою. Формування компетенції обумовлене низкою офіційних постанов, наказів та інших видів документів, що оформлені відповідно до державних вимог: «...Компетенція визначається певною організацією, установою, державою як наперед задана вимога до знань, умінь, навичок, якими повинна оволодіти особистість для успішної діяльності в межах тієї сфери, де ця діяльність буде здійснюватися» [9, с. 133].

Компетентність – це особисті досягнення індивідуума. Вона є надбанням самої особистості, визначає якісний рівень засвоєння внаслідок навчання знань, умінь, навичок та здатності застосовувати їх на основі власного досвіду в процесі здійснення певної діяльності» [9, с. 133]. Компетентність «...має в собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. І тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція» [10, с. 75].

У сучасному вимірі значна частина науковців та педагогів-практиків упевнені, що «підготовка фахівців у будь-якій сфері має здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, визначальними категоріями якого в освіті є поняття компетенції та компетентності...» [20, с. 117]. Ми долучаємося до цих думок і вважаємо, що набуття студентами-стоматологами відповідних компетенцій сприяє формуванню їхньої компетентності, яка відіграє значну роль в подальшій медичній практиці. Компетентність стає

таким собі містком між пацієнтом та стоматологом. Вона часто допомагає завоювати прихильність хворих та повагу колег. Наявність низки сформованих компетенцій створює підґрунтя для якісного виконання професійних завдань, полегшує повсякденну роботу.

Компетентність сприяє налагодженню професійних стосунків із колегами та працівниками інших медичних закладів. Вона є запорукою успішної конкурентоспроможності майбутнього медичного персоналу на міжнародному ринку праці, рушієм розвитку медичних наук.

Слід наголосити на тому, що компетентність – це крок до здійснення успішної професійної взаємодії майбутніх стоматологів. Саме тому питання унормування термінології, зокрема понять «компетентність» та «компетенція», потребує нагального вирішення. Ми ж окреслили загальний стан проблеми, проаналізували її ступінь вивчення вітчизняними та зарубіжними ученими. Особливу увагу звернули на розрізнення щодо тлумачення понять.

Безумовно, необхідно ще провести низку досліджень на підтвердження думки про розмежування термінів «компетентність» та «компетенція». Ця проблема має вагоме значення для подальшого розвитку педагогічної думки, оскільки термінологія є базою для проведення будь-яких теоретичних та практичних досліджень.

Список використаних джерел

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Бирик С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Бирик, Г.М. Сютя; за ред. С.Я. Єрмоленко. – Х.: Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис ; пер с англ. – М.: ГИППО, 2008. – 352 с.
4. Вдовенко І. Інформаційна компетенція у процесі формування майбутнього учителя професійної діяльності / І. Вдовенко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 3. – С. 62–69.
5. Дишко О.Л. Теоретичні засади формування професійної взаємодії фахівців з туризму зі споживачами туристичних послуг / О.Л. Дишко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 22–25.
6. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / Редкол.: О.С. Мельничук (гол. ред.) та ін. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні – К.: Наук. думка, 1983. – т. 3. – 552 с.
7. Кожушко С.П. Професійна взаємодія та її характеристики / С.П. Кожушко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38. – 39. – С. 247–252.
8. Лайл М. Компетентность на работе. Модели максимальной эффективности / М. Лайл Спенсер ; пер. с англ. – М.: НРРО. – 2005. – 384 с.
9. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз / С.В. Лейко // Педагогічний процес: теорія і практика. – Вип. 4. – 2013. – С. 128–135.
10. Леонтьєв М.А. Поняття «компетенція» та «компетентність» у теорії освіти / М.А. Леонтьєв // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Педагогіка. – 2012. – Вип. 176. – Т. 188. – С. 73–75.
11. Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии / Г.Р. Ломакина // Педагогическое мастерство: матер. междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 276–279.
12. Попова О.І. Компетентність та компетенція як наукові категорії: різноманітність підходів до вивчення сутності / О.І. Попова // Теорія та практика державного управління. – 2012. – Вип. 3. – С. 193–200.
13. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
14. Сараєва С. Компетентнісний підхід до формування готовності майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування до професійної взаємодії / С. Сараєва // Молодь і ринок. – 2012. – № 6. – С. 146–149.

15. Ситнік С.В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С.В. Ситнік // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2012. – Т. 17. – вип. 8. – С. 168–175.
16. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуца. – К.: Наук. Думка, 2000. – 680 с.
17. Словник соціологічних і політологічних термінів: довідкове видання / Уклад.: В.І. Астахова, В.І. Даниленко, А.І. Панов. – К.: Вищ. школа, 1993. – 142 с.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
19. Шигонська Н.В. Толерантність як складова професійної взаємодії медичних працівників / Н.В. Шигонська // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2013. – № 11. – С. 162–167.
20. Ярмола І.К. Компетенція та компетентність викладача вищої школи як складові його інноваційного розвитку / І.К. Ярмола // Запорозький медичний журнал. – 2013. – № 5. – С. 116–118.

References

1. Bezrukova, V.S. (1996). *Pedahohyka. Proektyvnaya pedahohyka: ucheb. dlya yndustrial'no-pedahohycheskykh tekhnikumov y dlya studentov ynzhenerno-pedahohycheskykh spetsyal'nostey* [Pedagogy. Project Pedagogics: course book for industrial pedagogical colleges]. Ekaterinburg, Russia, 344 p. (In Russian).
2. Bybyk, S.P., Syuta, H.M. (2006). *Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennya, slovotvorennya ta slovovzhyvannya* [Dictionary of foreign words: definition, word building, word usage]. Kharkiv, Ukraine, 623 p. (In Ukrainian).
3. Boyatsys, R. (2008). *Kompetentniy menedzher. Model' efektyvnoy raboti*. [Competent manager. Model of effective work]. Moscow, Russia, 352 p. (In Russian).
4. Vdovenko, I. (2013). *Informatsiyna kompetentsiya u protsesi formuvannya maybutn'oho uchytelya profesiynoyi diyal'nosti* [Informational competence in the process of future teachers' professional activity training]. Herald of Uman state pedagogical university. Vol 3., p. 62-69. (In Ukrainian).
5. Dyshko, O.L. 2013. *Teoretychni zasady formuvannya profesiynoyi vzayemodiyi fakhivtsiv z turizmu zi spozhyvachamy turystychnykh posluh* [Theoretical foundations of specialist training in tourist trade for professional interaction with consumers of travel services]. Scientific notes of Nizhyn state university named by M. Hohol. Ser.: *Psykhologo-pedahohichni nauky*. [Psychological and pedagogical sciences]. No 3, p. 22-25. (In Ukrainian).
6. *Etymologichnyy slovnyk ukrayins'koyi movy: v 7 t.* [Etymological dictionary of the Ukrainian language in 7 volumes]. Kiev: Nauk. Dumka Publ., 1983. Vol 3, 552 p. (In Ukrainian).
7. Kozhushko, S.P. (2013). *Profesiyna vzayemodiya ta yiyi kharakterystyky* [Professional interaction and characteristics]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education]. No 38-39, p. 247-252. (In Ukrainian).
8. Layl, M. (2005). *Kompetentnost' na rabote. Modely maksimal'noy efektyvnosti* [Competence at work. Model of maximum effectiveness]. Moscow, Russia, NIRRO Publ., 384 p. (In Russian).
9. Leyko, S.V. (2013). *Ponyattya "kompetentsiya" ta "kompetentnist'": teoretychnyy analiz* [The meaning of "competency" and "competence": theoretical analysis]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka*. [Pedagogical process: theory and practice]. Issue 4, p. 128-135. (In Ukrainian).
10. Leontyan, M.A. (2012). *Ponyattya "kompetentsiya" ta "kompetentnist'" u teorii osvity* [The concept of "competency" and "competence" in education theory]. *Naukovi pratsi Chornomors'koho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylans'ka akademiya"* [Scientific works of Chornomorsk state university named by Peter Mohyla of "Kiev-Mohilan" complex] Ser.: Pedagogics. Issue. 176, Vol. 188, p. 73-75. (In Ukrainian).
11. Lomakyna, H.R. (2012). *Pedahohycheskaya kompetentnost' i kompetentsyya: problemi terminolohyy* [Pedagogical competence and competency: terminology problems //

Pedahohycheskoe masterstvo: mater. mezhdunar. nauch. Konf [Pedagogical skills: materials of international scientific conference]. Moscow, Russia, p. 276-279. (In Russian).

12. Popova, O.I. (2012). *Kompetentnist' ta kompetentsiya yak naukovy katehoriyi: riznomanitnist' pidkhodiv do vyvchennya sutnosti* [Competence and competency as scientific category: varieties of approaches in essence study]. *Teoriya ta praktyka derzhavnoho upravlinnya* [Theory and practice of state management]. Issue. 3, p. 193-200. (In Ukrainian).

13. Raven, Dzh. (2001). *Pedahohycheskoe testyrovanye. Problemi, zabluzhdenyya, perspektyvi* [Pedagogical testing. Problems, confusions. perspectives], Moscow, Russia, 142 p. (In Russian).

14. Sarayeva, S. (2012). *Kompetentnisnyy pidkhid do formuvannya hotovnosti maybutnikh kvalifikovanykh robitnykiv sfery obsluhovuvannya do profesiynoyi vzayemodiyi* [Competence-based approach in training of readiness of professional interaction of future qualified specialists in service sector]. *Molod' i rynek*. [Youth and market]. No 6, p. 146-149. (In Ukrainian)

15. Sytnik, S.V. (2012). *Osobystisnyy potentsial yak umova profesiynoyi vzayemodiyi* [Personal potential as a condition of professional interaction]// *Visnyk Odes'koho natsional'noho universytetu. Psykholohiya* [Herald of Odessa national university. Psychology.] Vol. 17, Issue 8, p. 168-175. (In Ukrainian).

16. Morozov, S.M., Shkaraputa, L.M. (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv, Nauk. Dumka Publ., 680 p. (In Ukrainian).

17. Astakhov, V.I., Danilenko, V.I., Panov, A.I. (1993). *Slovnyk sotsiologichnykh i politologichnykh terminiv* [Glossary of Political and Sociological Terms]. Kyiv, Higher school, 142 p. (In Ukrainian).

18. Khutorskoy, A.V. (2003). *Klyuchevyye kompetentsyy kak komponent lychnostno-oryentirovannoy paradyhmi obrazovannya* [Key competencies as components of personal-oriented educational paradigm]. *Narodnoe obrazovanye* [Public education]. No 2, p. 58-64. (In Russian).

19. Shyhons'ka, N.V. (2013). *Tolerantnist' yak skladova profesiynoyi vzayemodiyi medychnykh pratsivnykiv* [Tolerance as a component of professional interaction of medical workers]. *Komp'yuterno-intehrovani tekhnolohiyi: osvita, nauka, vyrobnytstvo* [Computer-integrated technologies: education, science, industry]. No 11, p. 162-167. (In Ukrainian).

20. Yarmola, I.K. (2013). *Kompetentsiya ta kompetentnist' vykladacha vyshchoyi shkoly yak skladovi yoho innovatsiynoho rozvytku* [Teacher's competency and competence as a component of his innovative development]. *Zaporozhskyy medytsynskyy zhurnal* [Zaporizhzhia medical journal]. No 5, p. 116-118. (In Ukrainian).

В статье характеризуется значение компетентности и компетенции для формирования эффективного профессионального взаимодействия стоматологов. Исследуется вопрос необходимости нормализации современного терминологического аппарата педагогики на примере многообразного истолкования терминов «компетентность» и «компетенция». Рассматривается степень изучения этой проблемы украинскими и зарубежными учеными. Определяется взаимосвязь между понятиями «компетентность» и «компетенция». Обосновывается необходимость разграничения терминов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональное взаимодействие.

In the article the significance of competence and competency for effective professional interaction of dentists is characterized. The problem of normalization of modern terminological apparatus in pedagogy, using as examples various term interpretations of «competence» and «competency,» necessitates its further investigation. The extent of research on the problem by Ukrainian and foreign scientists is considered. Interconnections between «competence» and «competency» are defined. The necessity of term distinction is justified.

Key words: competence, competency, professional interaction.

Одержано 12.01.2016.

УДК 371

Т.В. КРАМАРЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології
Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету*

О.С. РЕЗУНОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології
Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ТА ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто деякі питання використання Інтернет та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Охарактеризовано види електронних освітніх ресурсів. Подано інформацію щодо основних освітніх сайтів.

Ключові слова: освітні ресурси, інтернет-ресурси, електронні ресурси, навчальний процес.

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта в Україні дуже стрімко розвивається, щоденно поповнюючись новими методами, формами та засобами навчання. Одним із таких методів стало впровадження в навчальний процес Інтернет та електронних ресурсів, які відкривають нові можливості у наданні студентам навчальних матеріалів та забезпечують доступність і ефективність отримання необхідної інформації. Окрім того, мережа Інтернет є сьогодні найпопулярнішим засобом розповсюдження інформації серед молоді. Вона відкриває широкі можливості для навчання, надаючи різноманітні та нестандартні освітні послуги та швидкий доступ до величкої кількості навчальної інформації.

До основних Інтернет та електронних ресурсів, які вже зараз широко використовуються в освітньому процесі вишів, можна віднести навчальні дистанційні курси, електронні інтерактивні енциклопедії та словники, електронні перекладачі, віртуальні музеї, пошукові системи та ін.

Сьогодні, на жаль, рівень усвідомлення усіх переваг впровадження таких ресурсів у навчальний процес вишів з боку викладачів та держави є недостатнім. Ситуація, що склалася, перешкоджає підготовці майбутніх фахівців відповідно до сучасних освітніх світових стандартів.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є обґрунтування доцільності використання Інтернет та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Згідно з метою були поставлені **завдання**:

- охарактеризувати сучасний стан вищих навчальних закладів щодо використання новітніх технологій;
- розкрити можливості Інтернет та електронних ресурсів;
- розглянути основні електронні освітні ресурси, їх переваги та недоліки.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями впровадження новітніх технологій в навчальний процес вищих навчальних закладів займається досить велика когорта вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких І. Костенко, О. Литвинова, М. Мясковська, Т. Огуренко,

A. Різниченко, Я. Стрельчук, F. Demaiziere, Ma. Hartoyo, J. Nutta, A. Abu Naba'h1, J Hussain, A. Al-Omari, S. Shdeifat.

Виклад основного матеріалу статті. На сучасному етапі в усіх галузях людської діяльності, в тому числі і освітній, постійне використання новітніх технологій стало нормою. Інтернет та електронні ресурси вважаються найпотужнішими засобами розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх спеціалістів, важливим джерелом нової та важливої навчальної інформації.

З кожним днем все більше і більше вищих навчальних закладів підключається до всевітньої мережі з метою не лише залучення до відкритого інформаційного простору, а й для пошуку нових можливостей щодо реалізації освітніх цілей і завдань [7, с. 184].

Окрім того, використання новітніх засобів навчання, а саме Інтернет та електронних ресурсів, сприятиме адаптуванню випускників до сфери їхньої життєдіяльності в умовах усе більшого зростання динамізму та невизначеності, підготовці їх як активних об'єктів нової освітньої парадигми, тобто підвищенню рівня освіти впродовж всього життя [2, с. 15].

До основних освітніх форм організації навчального процесу відносять лекції, семінарські, практичні та індивідуальні заняття, самостійну роботу. При підготовці до семінарських занять та під час самостійної роботи студенти можуть працювати з електронними підручниками та посібниками, спілкуватися в системі on-line через електронну пошту, використовувати тестові програми з метою удосконалення знань, здобуття нової інформації та для перевірки засвоєння вивченого матеріалу [1, с. 84].

Більш того, існуючі електронні ресурси бібліотек дозволяють студентам та іншим учасникам освітнього процесу швидко знаходити потрібну інформацію, не залишаючи приміщення, в якому вони працюють. Якщо потрібна література відсутня в електронному варіанті, то студенти можуть скористатися електронними каталогами, що прискорить роботу в бібліотеці, або замовити необхідне джерело через електронну пошту. Це дає змогу не прив'язуватись до географічного розташування міста або села і створює необмежені можливості доступу до будь-якої літератури.

Інтернет та електронні освітні ресурси можуть надати значну допомогу студентам при написанні рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт.

До того ж мережа Інтернет дозволяє знаходити величезну кількість книг і безкоштовно завантажувати їх на персональний комп'ютер або інший сучасний пристрій, щоб мати можливість читати, вивчати і засвоювати матеріал будь-де і будь-коли. Сучасні технології дозволяють знаходити та зберігати необхідний матеріал дуже швидко, залишаючи більше часу на опрацювання матеріалу.

Потрібно додати, що разом з вмінням орієнтуватися в інформаційному просторі, студенти ВНЗ мають можливість формувати високий рівень інформаційної культури, отримувати практичні навички не тільки з пошуку, зберігання й обробки інформації, але й з уміння вибору оптимальних форм її представлення й прийняття на її основі ефективних рішень. Використання інтернет-ресурсів дає можливість розвивати мислення, надає нові засоби для розв'язання творчих завдань, змінює сам стиль розумової діяльності [3, с. 128].

Швидкий перехід від індустріального до інформаційного суспільства в провідних країнах світу вважається гарантом їх майбутнього світового лідерства. В найкращих університетах світу студенти мають вільний доступ до мережі Інтернет (питання вирішується на муніципальному чи федеральному рівні або плата за користування Інтернет входить до загальної суми плати за навчання). В Сполучених Штатах підключення освітніх закладів до глобальної мережі відбувається за рахунок держави [3, с. 130].

В Україні питання щодо використання інтернет-ресурсів у процесі навчання регулюється на рівні Міністерства освіти і науки і регламентується такими законами та іншими правовими документами: «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [5, с. 27].

До основних освітніх українських порталів, якими можна безкоштовно послуговуватись під час навчання і викладання, належать:

1) <http://osvita.org.ua> – освітній портал, що містить каталог освітніх ресурсів, новини освіти, інформацію про вищі навчальні заклади України.

2) <http://www.edu-ua.net> – освітня українська мережа, що містить інформацію Міністерства освіти і науки України, Інституту змісту і методів навчання, перелік серверів установ, підпорядкованих Міністерству освіти України та ін.

3) <http://www.ednu.kiev.ua/> – портал Educational Network Ukraine. На цьому сервері представлено всі українські інформаційні ресурси, пов'язані з освітніми організаціями, вищими навчальними закладами, інформацію про системи освіти найбільш розвитих країн, гранти, виставки, конференції та ін.

4) <http://www.ccf.kiev.ua/> – освітній портал, що містить інформацію щодо соціальної освіти в Україні (організація семінарів, тренінгів, дистанційна освіта у галузі соціальної педагогіки).

5) <http://www.dlab.kiev.ua/> – сервер Першої української комп'ютерної дидактичної лабораторії, що містить інформацію щодо дистанційного навчання комп'ютерним технологіям, англійській мові й ін. Великий путівник по освітнім серверам Інтернету.

6) <http://www.osvita.org> – Освітньо-консультативний центр «Освіта».

7) <http://o-svit.iatp.org.ua> – каталог освітніх ресурсів O-SBIT – інформація для учнів, студентів, педагогів, науковців [4].

Міністерством освіти і науки також розроблено Положення про електронні освітні ресурси (ЕОР), до яких відносять навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами.

Метою створення даних засобів є модернізація освіти, нове змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форми навчання, створених на основі інформаційно-комунікаційних технологій [6, с. 47].

Розглянемо основні електронні освітні засоби більш детально.

Електронний документ являє собою документ, інформація в якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні технічні засоби.

Електронне видання являє собою електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для розповсюдження в незмінному вигляді.

Електронні дидактичні демонстраційні матеріали являють собою електронні матеріали (презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо), призначені для супроводу навчально-виховного процесу.

Комп'ютерний тест – це стандартизовані завдання в електронній формі, призначені для всіх видів контролю рівня навчальних досягнень, а також самоконтролю.

Електронний навчальний посібник являє собою навчальне електронне видання, використання якого доповнює або частково замінює підручник.

Електронний підручник являє собою електронне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі.

Електронні методичні матеріали являють собою електронне навчальне або виробничо-практичне видання роз'яснень з певної теми, розділу або питання навчальної дисципліни з викладом методики виконання окремих завдань, певного виду робіт.

Основні вимоги, які висуваються до електронних освітніх ресурсів, є такими:

1. ЕОР повинні відповідати програмі навчального предмета, для вивчення якого їх було розроблено.

2. Повинні бути наявні відповідні методичні рекомендації щодо використання ЕОР у професійній діяльності викладача.

3. ЕОР повинні бути створені з дотриманням чинних санітарних норм та ергономічних, програмно-технічних вимог до ЕОР;

4. ЕОР повинні бути створені з дотриманням законодавства України щодо захисту авторських прав.

5. ЕОР не потребують дублювання у паперовому варіанті [6, с. 45].

Використання Інтернет та електронних ресурсів має свої переваги та недоліки.

Перевагами послугування електронними ресурсами в навчальному процесі є мотиваційний чинник. Новий спосіб подачі матеріалу викликає зацікавлення студентів.

До того ж особливістю використання електронних ресурсів є швидке отримання результату, миттєва реакція на помилку, система інтерактивної допомоги, підказок, що сприяє заохоченню студента до вдосконалення знань.

Електронні ресурси також забезпечують високий рівень індивідуалізації навчального процесу. Вони дозволяють розвивати необхідний для кожного студента, конкретний тип навичок, встановлювати індивідуальну швидкість виконання завдань залежно від рівня підготовки, мети навчання.

Використання електронних джерел у навчальному процесі має свою перевагу і для галузі методики, адже його результати можна застосовувати у плануванні навчальної програми. Крім того, як і будь-яке інше нововведення, воно призводить до змін у методиці викладання.

Однак, цей аспект може мати й негативні наслідки, якщо ці зміни суто зовнішні: старий матеріал набуває нової форми. Це відбувається тоді, коли потенціал нових технологій використовується не повністю [2, с. 12].

Розглянемо інші недоліки використання електронних ресурсів. По-перше, це технічний фактор. Використання електронних ресурсів передбачає наявність відповідного обладнання, програмного забезпечення та фахівців з його експлуатації, а отже, такі навчальні програми можуть бути реалізовані виключно у навчальних закладах із відповідною технічною та фінансовою базою [4, с. 68].

По-друге, широке використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі призведе до зростання ціни на освіту, яку малозабезпечений студент не зможе собі дозволити.

По-третє, при такому способі навчання висока імовірність відволікання, особливо при роботі з інтернет-ресурсами, тим більше, коли конкретних обмежень у часі не встановлено.

Наступним недоліком електронних ресурсів є неможливість вирішення непередбачених ситуацій (якщо виникає проблема з розумінням матеріалу, забезпечення повноцінної відповіді неможливе, оскільки програмам бракує інтерактивності) [3, с. 126].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Якісне функціонування сучасної вищої освіти неможливе без використання Інтернету та електронних ресурсів. Адже саме вони в поєднанні з традиційними засобами навчання здатні забезпечити ефективні умови для підготовки спеціалістів, які будуть конкурентоспроможними на світовому рівні. Це можливо лише за умови чіткої державної політики в цьому питанні, здійсненні державної фінансової підтримки щодо впровадження інформаційних технологій в навчальний процес. Це дозволить реалізувати основні завдання сучасної системи вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Бріскін Ю.А. Галузеві особливості Internet-освіти / Ю.А. Бріскін // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 1. – С. 15–17.
2. Литвинова О.В. Компетентнісний підхід до формування культури професійного спілкування в аграрних ВНЗ / О.В. Литвинова, О.С. Резунова // Журнал Науковий огляд. – К., 2015. – Вип. 3(13). – 156 с. – С. 82–90.
3. Мокін Б.І. Досвід використання інтернет-технологій у Вінницькому державному технічному університеті / Б.І. Мокін, В.В. Грабко, В.І. Месюра, С.В. Юхимчук // Вінницький державний технічний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vntu.edu.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm>
4. Освітні веб-сайти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lokschool.io.ua/s14248/osvitni_veb-sayti
5. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні: Указ Президента України № 928/2000 від 31 липня 2000 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/265/9-%D0B2%D1%80>
6. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси МОНмолодьспорт України; Наказ, Положення від 01.10.2012 № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695->

7. Шаповалова Н.О. Використання комп'ютерних мереж у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Н.О. Шаповалова. – Режим доступу: <http://schoolcollection.edu.ru/about/filling/textbook/>

References

1. Briskin, Yu.A. (2004). *Haluzevi osoblyvosti Internet-osvity* [Particular features of Internet education], no 1., p. 15-17.
2. Lytvynova, O.V. (2015). *Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia v ahrarnykh VNZ* [Competency approach to formation of professional communication culture at Agrarian Higher educational establishments], Kyiv, Issue 3(13)., 156 p., p. 82-90.
3. Mokin, B.I. *Dosvid vykorystannia internet-tekhnologii u Vinnytskomu derzhavnomu tekhnichnomu universyteti* [Experience of using Internet technologies in Vinnytsya State Technical University] [Elektronnyi resurs]., Rezhym dostupu: <http://vntu.edu.ua/ies2000/doclad/a/a03.htm>
4. *Osvitni veb-saity* [Educational web-sites]. Access mode: http://lokschool.io.ua/s14248/osvitni_veb-sayti
5. President of Ukraine. (2000). *Pro zakhody shchodo rozvytku natsionalnoi skladovoi hlobalnoi informatsiinoi merezhi Internet ta zabezpechennia shyrokooho dostupu do tsiiei merezhi v Ukraini* [About measures on development of national part of global informative network the Internet and providing a wide access to this network in Ukraine]. President of Ukraine Decree number 928/2000 of 31 July 2000. Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/265/9-%D0B2%D1%80>
6. Ministry of Youth and Sports of Ukraine. (2012). *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvitni resursy MONmolodsport Ukrainy*; Nakaz, Polozhennia vid 01.10.2012 no 1060 [About the claim of Statute about the electronic educational sources of Ministry of Youth and Sports of Ukraine. Order, Regulation of 01.10.2012 number 1060]. Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695->
7. Shapovalova, N.O. *Vykorystannia kompiuternykh merezh u navchalnomu protsesi* [The use of computer networks in the educational process], [Elektronnyi resurs]. Access mode: <http://schoolcollection.edu.ru/about/filling/textbook/>

В статье рассмотрены некоторые вопросы использования Интернета и электронных ресурсов в учебном процессе высших учебных заведений. Охарактеризованы виды электронных образовательных ресурсов. Предоставлена информация об основных образовательных сайтах.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, электронные ресурсы, учебный процесс.

The article deals with some questions of using Internet and electronic sources in the learning process at higher educational establishments. Some kinds of electronic educational sources have been characterized. Some information about the main educational websites has been given.

Key words: educational sources, Internet sources, electronic sources, learning process.

Одержано 28.01.2016.

УДК 614.2:378.12:811.001.8(477)

Л.Ю. ЛІЧМАН,

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов
Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика (м. Київ)*

ГЕНЕЗА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВНЗ УКРАЇНИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті наведено методологічну модель вивчення формування іншомовної компетентності у ВНЗ України, обґрунтовано теоретично значущі принципи побудови методології дослідження генези іншомовної компетентності, зазначена необхідність поєднання структурно-синхронічного і діахронічного методів аналізу об'єкта наукового розгляду.

Ключові слова: генеза формування іншомовної компетентності, протокомпетентнісні джерела, термінологічна еквівалентність, історизм, ретроспектива, парадигма.

Постановка загальної проблеми. Динамічний розвиток компетентнісно-орієнтованої освіти в поліпарадигмальному педагогічному просторі виявляє все більшу кількість невирішених, полемічних, відкладених на перспективу проблем. Однією з них є завдання методологічного обґрунтування вивчення генези формування іншомовної компетентності, зокрема у ВНЗ України. Ключова контроверза актуалізації методології компетентнісної парадигми полягає в питанні: приймається або не приймається постулат про глобальність соціально-історичному обсягу компетентнісної педагогіки в науково-експертному співтоваристві. Побудову методологічної модифікації дослідження генези іншомовної компетентності, як ми вважаємо, слід починати з обґрунтування й прийняття сучасної моделі іншомовної компетентності як історично зумовленої даності.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукові дані з проблеми методології вивчення іншомовної і, ширше, освітньої компетентності в цілому дискретні, поліморфні. Вивчення дослідного матеріалу виявляє кілька аспектів, що стосуються проблеми методології розвитку іншомовної компетентності. По-перше, варто відзначити дослідження, присвячені протокомпетентнісним джерелам, де згадуються автори праць, які різною мірою співвідносяться з компетентнісний підходом (Н. Хомський, І. Зимня, Н. Глушаниця, О. Слюсаренко, Б. Дьяченко, Я. Логвінова, А. Трейс та інші). Це мислителі так званого протокомпетентнісного періоду: Геракліт, Сократ, Арістотель, Платон, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцци, І. Кант, Ф. де Соссюр, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, В. фон Гумбольдт, Г. Сковорода, А. Потебня, Т. де Шарден, П. Флоренський, В. Сухомлинський, Л. Щерба та інші. По-друге, наводяться автори праць, що локалізовані у вузьких хронологічних межах – з другої половини ХХ століття по теперішній час, у період безпосередньої артикуляції поняття формування іншомовної компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, С. Скворцова, Ю. Вторнікова, І. Сафонова, С. Ящук, Л. Буркова, Н. Антипова, О. Барабаш, М. Кубенко, С. Харабуга, В. Приступа, О. Локшина та інші).

Формулювання мети статті. Виходячи з вищевикладеного, мета цієї роботи полягає в такому: обґрунтувати методологічно прийнятні і науково продуктивні ресурси при аналізі генези формування іншомовної компетентності у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтування теоретико-методологічної моделі, виходячи з теми, мети і завдань дослідження, насамперед доцільно визначати у зв'язку з поняттям генези як загальнонаукової категорії. Прийняття (або неприйняття) того чи іншого смис-

лового ракурсу цієї категорії детермінує шляхи наукового пошуку. У підсумковому розгляді значення висновків дослідження обумовлене уявленнями про змістовний обсяг категорії «генеза». Ця передумова важлива тому, що вона сягає теоретичних засад, які визначають необхідність конкретизації предмета вивчення з проведенням дефінітивних вимірювань. «Науці і науковості, – зазначає М. Гайдеггер, – метод належить не тільки як спосіб дослідження, але одночасно як визначення предметності свого предмета» [9, с. 94]. У цьому сенсі предметне дослідження генези формування іншомовної компетентності в системі вищої школи України передбачає наведення адекватної моделі генези як форми і стратегії наукового пошуку.

У нашому контекстуальному уявленні генеза формування іншомовної компетентності в системі ВНЗ України – це а) зародження і розвиток парадигми формування бі/полілінгвальної компетентності б) в режимі постійного зміщення (зсуву) її концептуальних засад з їх поступовим переходом в нову свою якість, в) що генерується динамікою взаємодоповнення протокомпетентнісних/компетентнісних джерел з іншими освітніми парадигмами в діапазоні хронологічно суміжних і хронологічно віддалених періодів (малого і великого часу).

У такому тлумаченні поняття про генезу є дихотомічним: хронологічно воно охоплює «центр», як парадигму, яка зароджується (власне, іншомовний компетентнісний підхід) і «периферію» як первісне джерело цього зародження (мовний практикум, взятий в тій чи іншій ретроспекції).

Така думка підтверджується дослідженнями у сфері «науки про розуміння» – герменевтики. Один із засновників цього наукового напрямку Х. Гадамер фокусує увагу на тому, що обов'язковою умовою розуміння аналізованої проблеми є занурення в тимчасову комунікацію, що відкриває горизонти, в яких закладені основи досліджуваного матеріалу: «Час у найпершу чергу не прірва, над якою треба побудувати міст, оскільки вона розділяє і віддаляє одне від іншого; *це насправді основа події, в якій коріниться наше сьогоденне розуміння* (курсив наш – Л. Л.) (...) Справа ж полягає в тому, щоб розпізнати в часовій дистанції позитивну, продуктивну можливість розуміння» [3, с. 80]. Таке розуміння вивчення генези наукового феномена встановлює необхідність заглиблення в історію становлення цього явища і виявлення основ його походження.

Проте питання «зліченності» досліджуваного матеріалу, в тому числі і в моменті обґрунтування методології, дозволяє варіювати шляхи і засоби розгляду генези іншомовної компетентності, розгорнувши гетерогенну теоретичну і методичну систему, що в гуманітарних наукових дискурсах цілком прийнятно: «Моя любов до варіацій, – пише М. Бахтін, – і до різноманіття термінів до одного явища. Множинність ракурсів. Зближення з далеким без вказівки на посередні ланки» [2, с. 531].

Проблема виявлення генези безпосередньо співвідноситься з актами зближення, зіставлення, проведення дефінітивного аналізу, зазначення термінологічної подібності й відмінності, виведення загальних, близьких або опосередкованих зв'язків – словом, тих засад, які можна приймати як генеративні начала, як історично усталені традиції формування іншомовної компетентності у вишах. Так, розмірковуючи про специфіку вивчення мов, В. фон Гумбольдт звертає увагу на своєрідність історичного контексту: «... при вивченні мов ми знаходимося, якщо так можна висловитися, на півдорозі їх історії, і жодного з відомих нам народів або мов не можна назвати первісним. Оскільки кожна мова успадковує свій матеріал з недоступних нам періодів доісторії, то духовна діяльність, яка спрямована на вираження думки, має справу вже з готовим матеріалом: вона не створює, а перетворює» [6, с. 90].

Відзначимо, що в даному і в інших висловлюваннях німецького мовознавця міститься найважливіший методологічний аспект: іманентний мові досвід взаємообумовлених національних форм діяльності духа-думки не створюється заново, але особистісно трансформується. Це вказує на те, що, з одного боку, при вивченні мови необхідно виходити з того, що ми маємо справу з уже готовими граматичними формами, створеними поколіннями, а з іншого боку, з тим, як ці форми перетворюються в кожному індивідумі.

У той же час осмислення історичних аспектів, вивчення і порівняння різних мовних традицій містять в собі потенціал несподіванки: «Між традиціями так багато схожості і так багато відмінності; при цьому можливо, що там, де ніякої особливої подібності на перший погляд не видно, *істотної подібності* (курсив наш – Л. Л.) найбільше, проте там, де схожість

лежить на поверхні, розбіжність насправді така глибока, що найпростіші поняття, починаючи із самого поняття традиції, мають різний обсяг і різний зміст ...» [1, с. 37]. Тут відзначимо, що формулювання генези становлення іншомовної компетентності в системі ВНЗ України передбачає виявлення різноманітних науково-практичних, дидактичних, організаційно-педагогічних традицій, близьких між собою саме за принципом «істотної подібності» і зовсім не обов'язково за термінологічною схожістю.

Означений методологічний принцип цілком історичний. Адже уявлення про метод історизму передбачає вивчення саме генези становлення об'єкта наукового дослідження, його «розвитку, виникнення і зміни в часі ...» [7, с. 220]. На думку М. Мамардашвілі, саме в генетичній природі формування наукової думки полягає її своєрідність, висловлюється історична модель становлення наукового світогляду. У цьому сенсі генеза досліджуваного об'єкта формально являє собою якусь послідовність акумулювання і породження нового. Такий підхід можна визначити як майєвтичний: «...знання існує в науці як щось таке, що безперервно виробляє інше знання і що весь час знаходиться в принципово перехідному стані. І там, де знання не знаходиться в стані виробництва іншого знання, ми – поза наукою, поза пізнанням. У науці йдеться лише про одне: на основі одних наявних знань і спостережень виробляти інші знання. *Поза цим визначити знання неможливо*» (курсив наш – Л. Л.). [8, с. 125]. Цей методологічно важливий аспект дозволяє стверджувати, що тільки за допомогою виявлення основ іншомовної підготовки в Україні, а саме в їх ретроспективному огляді, відкривається єдино вірна правильна дослідження іншомовної компетентності у вищій школі.

Таким чином, вивчення предмета і об'єкта іншомовної компетентнісно-орієнтованої підготовки в ВНЗ не тільки передбачає, але й вимагає звернути увагу на сутнісно-понятійний бік передісторії іншомовної підготовки в Україні; тут принципи і способи генетичного методу дослідження та історизму взаємообумовлені.

Вірність методологічного дискурсу вивчення генези іншомовної компетентності у великому часовому обсязі підтверджують і погляди одного із засновників психолінгвістики і модератора традиції осмислення мовної компетенції Н. Хомського [10], який вказав на перспективу розвитку компетентнісної моделі у світлі ідей В. фон Гумбольдта, і припустив вживання терміна «компетенція» щодо філософії мови Гумбольдта (середина XIX століття). Змістовний потенціал праць німецького мислителя є, як вважає Хомський, теоретичною основою мовної компетенції, що цілком співвідноситься з висунутим нами принципом змістовної близькості. Тому, приймаючи позицію Н. Хомського, як засновника компетентнісного підходу в лінгвістиці, проблему генези іншомовної компетентності в ВНЗ України цілком логічно і продуктивно розглядати в обсязі «великого часу». Неприйняття даної позиції закриває можливість вивчення цієї проблеми і суперечить теоретичним поглядам основоположника теорії мовної компетенції.

На наш погляд, доцільно ґрунтуватися на тому, що об'єкт теоретичної розробки – це завжди перехідна наукова і світоглядна модель становлення певного знання. Тому найбільш оптимальною установкою простеження генезису формування іншомовної компетентності буде виявлення «сутнісної подібності» імпліцитно і експліцитно існуючих понять в їх еквівалентній термінологічній близькості.

У такому розумінні можна говорити про те, що принцип *кореляції за сутнісно-понятійною подібністю не суперечить принципу і методу історизму*, що відкриває можливість для різноманітної хронологічної локалізації досліджуваного матеріалу. При такому підході нижня і верхня межі наукового пошуку визначаються, перш за все, науковими інтересами при постановці мети і завдань, у визначенні предмета і об'єкта дослідження. Стає зрозуміло, що в будь-якому випадку в науковому дискурсі, який передбачає розгляд генези, можливі і необхідні екскурси в історичне минуле досліджуваного наукового феномену. Така ретроспектива сприятиме збагаченню обсягу й змісту даного феномену, в тому числі і в означенні його національної специфіки. «Як би там не було, – пише Жак Дерріда, – мені видається, що коли задумують щось написати або сказати, *завжди краще просунутися якнайдалі в історичному пізнанні*» (курсив наш – Л. Л.) і в формалізації вже наявних, виконаних і закінчених програм. (...) *Прагнення до історичного пізнання та інтерпретаційної формалізації є мінімальною умовою «відповідального» писання...* (курсив наш – Л. Л.) [5, с. 70]. Це висловлювання є особливо актуальним стосовно дослідження генези формуван-

ня мовної компетентності. Адже дослідження тієї чи іншої моделі мовної підготовки завжди співвідноситься із законами функціонування мови, серед іншого і в умовах міжкультурних комунікацій. В такому сенсі позначення природи і функціональної діяльнісної ролі мови як засобу і об'єкта міжособистісного спілкування передбачає історичний контекст її становлення, вивчення та викладання. Адже «справжнє визначення її (мови – Л. Л.) – читаємо у Гумбольдта – має виражати акт її походження (генезу)» [4, с. 14].

Висновки. Методологічна модель ґрунтується: а) на дослідженні генези формування іншомовної компетентності в ВНЗ України б) у взаємопов'язаному алгоритмі структурно-синхронічного й генетичного (діахронічного) вивчення об'єкта аналізу, що передбачає в) глобальний аналіз «центральної», або функціональної, сфери об'єкта із зануренням в локально окреслені периферійні (ретроспективні) кордони його становлення.

Передбачається, що в перспективі осмислення теоретичної бази, виявлення проблем і суперечностей, означення методологічних засад, складання і обґрунтування методів дослідження генези формування іншомовної компетентності у ВНЗ України відповідно до принципів історизму розкриє нові науково-педагогічні ресурси вдосконалення мовної підготовки.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С.С. Западно-восточные размышления, или О несходстве сходного» / С.С. Аверинцев // Восток – Запад: исследования, переводы, публикации. – М.: Наука, 1988. – 290 с.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин // Заметки. – М.: Художественная литература, 1988. – 537 с.
3. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного // Г.Г. Гадамер. – М: Искусство, 1991. – 368 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
5. Деррида Ж. Back from Moscow, in the USSR / Жак Деррида; пер. с фр. и англ. М.К. Рыкин // Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия. – М: Культура, 1993. – 196 с.
6. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. Часть I. – М.: Просвещение, 1964. – 466 с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, – 1975. – 720 с.
8. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 351 с.
9. Хайдеггер М. Цолликоновские семинары. [О Daseinanalytik'e] / М. Хайдеггер // Логос. – 1992. – № 3. – С. 82–97.
10. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press, 1965. – 261 p.

References

1. Averincev, S.S. (1988). *Zapadno-vostochnye razmyshleniya, ili O neshodstve shodnogo* [West-East Speculations, or About the Discrepancy of Similarity]. *Vostok-Zapad: issledovaniya, perevody, publikacii* [East-West: Investigations, Translations, Publications]. Moscow. Nauka Publ. 290 p. (In Russian).
2. Bahtin, M.M. (1988). *Literaturno-kriticheskie stat'i* [Literary-Critical Essays]. *Zametki*. [Notes]. Moscow. Hudozhestvennaya literatura Publ. 537 p. (In Russian).
3. Gadamer, H.G. (1991). *Aktual'nost' prekrasnogo* [The Relevance of the Beautiful]. Moscow. Iskustvo Publ. 368 p. (In Russian).
4. Humboldt, W. (1984). *Izbrannye trudy po jazykoznaniju* [Selective works on Linguistics]. Moscow. Progress Publ. 400 p. (In Russian).
5. Derrida, J. (1993). *Zhak Derrida v Moskve: dekonstrukcija puteshestvija* [Jacques Derrida in Moscow: The Deconstruction of a Travel]. Moscow. Kul'tura Publ. 208 p. (In Russian).
6. Zvegincev, V.A. (1964). *Istoriya jazykoznanija 19–20 vekov v ocherkah i izvlechenijah* [History of Linguistics of 19th – 20th Centuries in Essays and Excerpts]. Part I. Moscow. Prosveshhenie Publ. 466 p. (In Russian).

7. Kondakov, N.I. (1975). *Logicheskij slovar'-spravochnik* [Logical Glossary]. Moscow. Nauka Publ. 720 p. (In Russian).
8. Mamardashvili, M.K. (1990). *Kak ja ponimaju filosofiju* [The Way I Understand Philosophy]. Moscow. Progress Publ. 351 p. (In Russian).
9. Heidegger, M. (1992). *Collikonovskie seminary* [Zollikon Seminars] [O Daseinanalitik'e]. Moscow. Logos Publ. p. 82–97. (In Russian).
10. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press. 261 p.

В данной работе представлена методологическая модель изучения формирования иноязычной компетентности в ВНЗ Украины, обоснованы теоретические принципы построения методологии исследования генезиса иноязычной компетентности, указана необходимость сочетания структурно-синхронического и диахронического методов анализа объекта научного рассмотрения.

Ключевые слова: генезис формирования иноязычной компетентности, протокомпетентностные источники, терминологическая эквивалентность, историзм, ретроспектива, парадигма.

The article presents a methodological model for studying the development of foreign linguistic competence at higher education institutions of Ukraine; it substantiates theoretical principles for building the research methodology of foreign linguistic competence genesis; the paper indicates the relevancy of joining structural synchronic and diachronic methods while analyzing the object of scholarly attention.

Key words: foreign linguistic competence genesis, protocompetence sources, terminological equivalence, historicism, retrospective view, paradigm.

Одержано 28.01.2016.

УДК 371.132:009

М.В. МАЛОІВАН,

*здобувач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту
державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»*

СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті зроблено спробу визначити сутність структури дидактичного феномену індивідуалізації самостійної навчальної діяльності, яку визначаємо як певну (дидактичну) систему. Визначено сутність кожного фракталу як елемента об'єкта високої складності. Виявлено потенціал імплементації дидактичної структури індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, який уможливорює інтенсифікацію рівня індивідуалізації самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: індивідуалізація самостійної навчальної діяльності, фрактально-дидактична структура, фрактал, індивідуально-особистісний стиль.

Актуальність. Сучасний етап докорінного оновлення системи вищої освіти в Україні, зумовлений подальшою активізацією євроінтеграційних процесів, потребує сталого вдосконалення технологій, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Відповідно до цього актуалізуються проблеми константного розвитку самостійності студента в навчанні. Інтеграційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі підготовки фахівця вищої кваліфікації, здійснюються на кроснаціональному та інтеросвітньому рівнях. І за таких умов необхідно не втратити той позитивний досвід гуманістичної педагогіки, який забезпечує збереження індивідуальності кожного суб'єкта навчального процесу як унікального поєднання його здібностей, цінностей, переконань, потреб, прагнень, наявних мотивів отримання знань, а також потенційних можливостей щодо власного саморозвитку й самовдосконалення.

Метою статті є визначити сутність структури феномену індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів як певної дидактичної системи, імплементація в освітній процес якої уможливорює підвищити рівень індивідуалізації самостійної навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовне вивчення проблеми індивідуалізації навчання, питань, пов'язаних з організацією та здійсненням самостійної навчальної діяльності студентів, уможливорює визначити фрактально-динамічну структуру дидактичного феномену індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

Самостійна навчальна діяльність є специфічним різновидом навчальної діяльності як дидактичної одиниці більш високого (широкого) ієрархічного порядку. Тому варто згадати визначені Д. Ельконіним компоненти навчальної діяльності, котрі перебувають у сталому взаємозв'язку та забезпечують цілісність цієї діяльності. До компонентів навчальної діяльності вчений відносив: навчальне завдання, навчальні дії, дії контролю, дії оцінки. Розкриваючи кожен з перерахованих компонентів, він пояснював, що навчальне завдання, яке потрібно засвоїти, є певним способом діяльності за своїм змістом; навчальні дії є такими діями, результат яких позначається на формуванні певних уявлень або якогось попереднього образу дії, що засвоюється, а також на здійсненні первинного відтворення зразка; дії контролю, у свою чергу, передбачають зіставлення дії, що відтворюється, через її наявний образ

зі зразком; дії ж оцінки забезпечують з'ясування міри засвоєння саме тих змін, що відбулися в суб'єкта за наслідком дії [2, с. 165].

Ураховуючи той факт, що успішність індивідуалізації навчальної діяльності в цілому та самостійної навчальної діяльності зокрема багато в чому залежить від якості та результативності щодо подальшого використання вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості суб'єкта навчання, варто взяти до уваги у ході розробки досліджуваної компонентно-елементної структури дидактичного феномену індивідуалізації, положення психолого-педагогічної науки щодо розуміння загальної структури особистості.

Свого часу В. Ледньов писав стосовно аналізу змісту освіти про те, що задля належного вирішення певних проблем дидактики необхідно враховувати різні сторони аспектного розуміння особистості та її структури. Він запропонував умовно виділяти у структурі особистості три важливі сторони, а саме: 1) функціональні механізми психіки; 2) досвід особистості; 3) узагальнені типологічні властивості особистості [4].

Задля визначення певної дидактичної структури процесу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності маємо усвідомити, яким чином відбувається його структурування, які теоретичні положення та практичний досвід можуть покладатися в його основу.

Переважає більшість фахівців з точних та природничих наук у поняття про структуру вкладають уявлення про дещо ціле, але таке, що складається з частин у ціле, при цьому кожна частина цілого виконує певну функцію, що визначається тільки виходячи з розуміння цілого. Пропоноване потрактування структури є достатньо принциповим у контексті здійснення методичних дискусій через те, що воно спирається на домінуюче положення цілого над його частинами [3, с. 173].

Структуру дидактичного феномену індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей уявляємо як певну конотативну єдність фракталів, що об'єднують компоненти та елементи компонентів. Фрактал – це об'єкт, що повторює сам себе в різних масштабах, які пов'язані певним способом, формуючись ітераційно (ітерація – повторне застосування будь-якої операції, дії [5]), у підсумку маємо об'єкт високої складності з безліччю дрібних деталей. Така єдність може бути представлена як взаємодоповнення, взаємозалежність та постійний взаємовплив усіх ієрархічно впорядкованих компонентів та елементів, з яких вони складаються:

Зупинимось більш детально на визначенні змісту кожного компонента запропонованої структури та покажемо місце кожного елемента в складі його приналежності до компонента.

Фрактал індивідуального впливу на мотивацію у самостійному навчанні, прояв активності та творчості реалізується у процесі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей як сукупність вияву таких елементів:

- вивчення специфіки ціннісних орієнтацій студента; аналіз свідомості вибору напрямку майбутньої професійної діяльності;
- константно-цілеспрямований вплив на мотивацію суб'єкта навчання.

Нині у викладачів уже не викликає сумнівів той факт, що успіх навчальної діяльності студента залежить від розвитку навчальної (дидактичної) мотивації, а не лише від здібностей, інколи може діяти так званий компенсаторний механізм, зокрема за наявності високої мотивації недостатність у здібностях може компенсуватися інтересом до предмета, усвідомленим вибором певної професії тощо [1].

Дослідження, які проводилися під час навчального процесу у вищій школі, з очевидністю демонструють, що сильні та слабкі студенти різняться один від одного не за показниками розвитку інтелекту, а за тим, якою мірою є розвинутою професійна мотивація взагалі й дидактична мотивація зокрема. Одну з провідних ролей у формуванні студентів-відмінників і посередніх студентів починає відігравати система внутрішніх стимулів особистості до навчальної діяльності. У самій сфері дидактичної мотивації провідну роль відіграє позитивне ставлення до майбутньої професії, оскільки цей стимул безпосередньо пов'язаний з цільовими настановами особистості. Сучасна дидактика вищої школи послугується напрацюваннями психологів і педагогів щодо взаємозв'язку й характеру полімотивації та усвідомленого вибору професійно-особистісної мети: підсумковий «поштовх» до реалізації такої мети фактично є сумарним, таким, що виникає на основі її мотиваційного зна-

чення, вірогідності чекання успіху чи, окремо – неуспіху, багатьох інших чинників, які відображають складність ситуативної мотиваційної взаємодії.

Коли йдеться про забезпечення ефективного впливу на мотивацію суб'єктів навчання до прояву самостійності, активності та творчості, маємо говорити про те, що лише той студент, котрий чітко усвідомлює мету, власну потребу, доцільність свого перебування у вищій школі за обраним напрямом підготовки, здатен досягати якісного результату власного навчання (у тому числі й самостійного, що є обов'язковою складовою, і навіть домінуючою, у сучасному виші), тобто засвоювати передбачений програмою підготовки (за тією чи іншою спеціальністю) зміст освіти та проявляти належний рівень розвитку загальних та предметних компетентностей. Не можна не погодитися з тим фактом, що освіта має забезпечуватися таким чином, щоб дійсно забезпечити на виході задовільний, а краще – високий рівень сформованості предметних компетентностей (у нашому дослідженні – філологічних). І така освіта є насправді мотивованою, орієнтованою на розвиток особистості студента, оскільки, коли йдеться про філологічну підготовку, загальний рівень культурної всебічної розвиненості студента є визначальним щодо його подальшого професійного зростання як майбутнього філолога. Така освіта, на думку В. Серікова, покликана забезпечити максимально можливу затребуваність на особистісний потенціал, справжнє визнання особистості з боку оточуючих, а також усвідомлення власне особистістю свого значення та призначення [6, с. 199].

Фрактал змістово-предметної індивідуалізації самостійного навчання філологічних дисциплін передбачає:

- створення рівневої бази навчальних завдань за обсягом;
- створення рівневої бази навчальних завдань за глибиною засвоєння.

Умовно можна говорити про рівневу індивідуалізацію за двома напрямками, наприклад горизонтальним (за обсягом навчального матеріалу, передбаченого для засвоєння) та вертикальним (за глибиною засвоєння навчального матеріалу).

Тут варто згадати думку А. Хуторського, висловлену відносно того, що формування компетентностей може ефективно відбуватися саме через засоби змісту освіти [7]. Це твердження у сучасній науці є майже визначальним щодо того, як мають забезпечуватися якісні результати формування необхідних і достатніх для визнання якісного здобуття освіти на будь-якому рівні. Отже, тому ми й звертаємося в дослідженні індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей до предметно-змістової індивідуалізації. Зміст освіти зумовлюється з її провідною функцією, а саме: залучати молодь, що навчається, до загальнолюдських та національних цінностей.

Фрактал особистісно-діяльній індивідуалізації у процесі вивчення філологічних дисциплін спрямовано на забезпечення:

- прояву індивідуально-особистісного стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента;
- реалізації індивідуально-творчої стратегії самостійної фахово-предметної діяльності майбутнього філолога.

Вважаємо, що створення та забезпечення умов для прояву індивідуально-особистісного стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності є важливим елементом у загальній компонентно-елементній структурі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

Основними ознаками прояву індивідуально-особистісного стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента філологічного напрямку підготовки вважаємо:

- розумну незалежність і свободу у плануванні, організації, здійсненні та рефлексивній оцінці такої діяльності;
- пізнавальну активність та пізнавальну самостійність студента-філолога;
- прагнення реалізувати й не обмежувати свою неповторну філологічну індивідуальність;
- здатність до творчого сприйняття наявного філологічного знання, його переосмислення та творчого оновлення.

Перелічені ознаки прояву індивідуально-особистісного стилю самостійної навчально-пізнавальної діяльності надалі перетворюються на вимоги забезпечення ефективної реалі-

зації індивідуально-творчої стратегії самостійної фахово-предметної діяльності майбутнього філолога. Щодо розуміння індивідуальних стратегій (розробки індивідуальних траєкторій, маршрутів) різновидів навчально-пізнавальної діяльності було багато сказано у межах першого підрозділу роботи.

Фрактал актуалізації індивідуального рефлексивного філологічного мислення у загальному контексті індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей реалізується через: сформованість рефлексивних умінь; здатність до самооцінки та самокорекції рівня розвитку предметних (філологічних) компетентностей.

Дуже часто, коли йдеться про визначення здатності до рефлексії, формування та розвиток рефлексивних умінь, обов'язково згадують, як невід'ємний аспект цих процесів, здатність особистості до самооцінки власної діяльності, а коли говоримо в контексті дидактичних процесів, що реалізуються в системі вищої школи, то про здатність до самооцінки навчальної діяльності в цілому та самостійної навчальної діяльності зокрема.

Необхідно виділити здатність до самооцінки та самокорекції рівня розвитку предметних (філологічних) компетентностей – як окремий, але невід'ємний, елемент у складі компонента актуалізації індивідуального рефлексивного філологічного мислення загальної компонентно-елементної структури дидактичного феномена індивідуалізації самостійної навчальної діяльності, урахувуючи низку причин, а саме:

- розглядаємо самооцінку та самокорекцію рівня розвитку предметних компетентностей, здійснювані самим студентом набагато більш дійовими, ніж просто оцінку та коригування з боку професорсько-викладацького складу;
- ураховуємо специфіку організації самостійної навчальної діяльності студентів;
- беремо до уваги всю компонентно-елементну структуру досліджуваного процесу індивідуалізації, у якій елемент здатності до самооцінки та самокорекції рівня досягнутого функціонального результату самостійної навчальної діяльності та навчальної діяльності в цілому, що відображається через рівень розвитку предметних (філологічних) компетентностей, є одним з провідних і визначальних.

З процесуальної точки зору кожен фрактал індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів містить методологічні, мотиваційно-актуалізаційні, організаційно-методичні, ІТ-діяльнісні (пов'язані із засобами реалізації самостійної навчальної діяльності) та результативно-рефлексивні складові.

Висновки. На основі ретельного аналізу літератури з проблеми індивідуалізації було запропоновано фрактально-динамічну структуру індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. Ця структура об'єднує фрактал індивідуального впливу на мотивацію у самостійному навчанні, прояву активності та філологічної творчості; фрактал змістово-предметної індивідуалізації самостійного навчання та вивчення філологічних дисциплін; фрактал особистісно-діяльнісної індивідуалізації у процесі вивчення філологічних дисциплін; фрактал актуалізації індивідуального рефлексивного філологічного мислення.

Імплементатії дидактичної системи індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей спрямовується на вдосконалення рівня предметних (філологічних) та загальних компетентностей сучасного філолога.

Стаття не вичерпує усіх можливостей індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів. Глибокого **вивчення потребують** питання організації індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей, враховуючи особливості філологічної спеціалізації.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
2. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 167 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

4. Леднев В. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
5. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. Каирова. – М., 1965. Т. 2. – С. 201.
6. Сериков В.В. Общая педагогика / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

References

1. Bordovskaia, N.V., Rean, A.A. (2000). *Pedahohyka. Uchebnyk dlia vuzov* [Reference book for Higher educational establishments]. SPb, St. Petersburg, 304 p. (In Russian).
2. Elkonyn, D. B. (1994). *Vvedeniye v psykholohiyu razvityia* [The introduction to the psychology of development]. Moscow, Tryvola Publ., 167 p. (In Russian).
3. Zakharova, Y.H. (2003). *Ynformatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyy: Ucheb. posobyie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* [Information technologies in education: guidance for students of higher educational establishments]. Moscow, Akademyia Publ., 192 p. (In Russian).
4. Lednev, V. (1991). *Soderzhanye obrazovaniya: sushchnost, struktura, perspektivy* [The content of education: its essence, structure and perspectives]. Moscow, Vysshiaia shkola Publ., 224 p. (In Russian).
5. Kayrova, Y. (ed.) (1965). *Pedahohycheskaia entsyklopediya* [Encyclopedia of Pedagogy]. Moscow, Vol. 2, p. 201. (In Russian).
6. Serykov, V.V. (2004). *Obshchaia pedahohyka* [General Pedagogy]. Volhohrad, Peremena Publ., 278 p. (In Russian).
7. Khutorskoi, A.V. (2001). *Sovremennaiia dydaktyka: uchenyk dlia vuzov* [Modern Didactics: guidance for higher educational establishments]. SPb., St. Peterburg, 544 p. (In Russian).

В статье сделана попытка определить сущность структуры дидактического феномена индивидуализации самостоятельной учебной деятельности, которая понимается как определенная (дидактическая) система. Дано определение каждого фрактала как элемента объекта высокой сложности. Определен потенциал имплементации дидактической структуры индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов филологических специальностей, который дает возможность увеличить уровень индивидуализации самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: индивидуализация самостоятельной учебной деятельности, фрактально-дидактическая структура, фрактал, индивидуально-личностный стиль.

The structure of the didactic phenomenon of individualization of self-directed educational activities, which is understood as a specific (didactic) system, is under consideration in the article. The definition of each fractal as an element of an object of high order has been given. The potential of the implementation of the didactic system of individualization of students' self-directed educational activities has been defined as a factor that intensifies the level of individualization of self-directed educational activities.

Key words: individualization of self-directed educational activities, fractal and didactic structure, fractal, individual and personal style.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.091.33:811'233

А.В. МАСЛОВА,

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*

КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАГІСТРАНТІВ

У статті розглянуто поняття «зміст навчання іноземної мови» з точки зору різних вчених, визначено такі його основні структурні компоненти, як знання, вміння і навички. До компонентів змісту навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів немовних педагогічних спеціальностей автор відносить знання мовного матеріалу, специфічного для наукового викладу думок; лінгвістичні вміння його використання в найпростіших мовленнєвих діях; а також рецептивні, репродуктивні і продуктивні мовленнєві вміння його вживання в писемному науковому мовленні, яке поступово ускладнюється. Обґрунтовано послідовність реалізації наведених компонентів у процесі навчання.

Ключові слова: компоненти змісту навчання, англійське наукове писемне мовлення, знання, вміння, навички, магістранти.

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітній простір вимагає суттєвих змін у якісній підготовці магістрантів педагогічних спеціальностей. Так, випускники українських вишів повинні вміти не тільки орієнтуватися у найновіших здобутках сучасної науки, читати та перекладати англомовні наукові статті за власним фахом, а й брати активну участь у міжнародній науковій комунікації, презентуючи власні дослідження, які, на думку В.Г. Кременя, потрібно виконувати у тісній взаємодії з партнерами і колегами із зарубіжних країн. Такі дослідження мають бути подані англійською мовою – мовою міжнародного спілкування, або бути такої якості, щоб перекладалися, реферувалися англійською, викликали інтерес у світі [1, с. 8–9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті трансформаційних процесів в освіті питання змісту навчання іноземної мови загалом і іншомовного наукового мовлення зокрема є актуальним сьогодні. Його дослідженню присвячено чимало праць вітчизняних науковців. Так, А.С. Гембарук, Б.А. Лапідус, Р.Ю. Мартинова виділили компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета [2–4], Г.Д. Климентенко, О.В. Хоменко визначили зміст навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі [5; 6], Ю.В. Маслов, І.В. Баженова проаналізували зміст навчання англійського писемного мовлення у процесі професійно-педагогічної іншомовної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови [7], О.С. Синекон уточнила складники змісту навчання написання англомовного наукового проблемно-тематичного повідомлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням інформаційних технологій [8], Л.В. Курило дослідила мету і зміст навчання магістрантів мовних спеціальностей професійно орієнтованого наукового писемного мовлення [9], Н.Л. Нікульшина, Т.В. Мордовіна здійснили відбір змісту навчання аспірантів писемного наукового мовлення в жанрі науково-експериментальної статті [10].

Незважаючи на суттєву базу наведених досліджень, вважаємо, що подальшого уточнення потребують компоненти змісту навчання іншомовного наукового писемного мовлення магістрантів немовних педагогічних спеціальностей. Тому **метою цієї статті** є визначення компонентів змісту навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів немовних спеціальностей в процесі аналізу фахових досліджень з педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що до компонентів змісту навчання будь-якої дисципліни відносять знання, вміння і навички. І це цілком очевидно, адже зміст предмета перетворюється на надбання того, хто навчається, за умови, якщо він спочатку оволодіє певними знаннями у межах теми, що вивчається, потім – уміннями застосовувати ці знання і, нарешті, – навичками виконувати навчальні дії на рівні їх повної автоматизації. Останнє, безперечно, стає можливим, якщо дія, що засвоюється, не є творчою. До компонентів змісту навчання також відносимо навчальний матеріал, який відповідає суті предмета, що вивчається.

Дещо по-іншому визначаємо компоненти змісту навчання такої специфічної дисципліни, як іноземна мова. Її особливість полягає у формуванні вторинного мовного операційного коду, який, за даними психологічних досліджень, може бути встановлений за умови автоматизації вживання кожної мовної одиниці, що складає його. Подібна автоматизація досягається шляхом формування мовних навичок. Звідси, під змістом навчання іноземної мови Е.Г. Азімов та А.М. Щукін розуміють сукупність того, що студенти мають засвоїти в процесі навчання [11, с. 282], тобто знання іншомовного матеріалу, навички його вживання у передмовленнєвій тренувальній практиці, а також уміння його використання у різних видах мовленнєвої діяльності. При цьому якість і рівень володіння навчальним матеріалом має відповідати завданням конкретної спеціальності [3, с. 5]. Така думка збігається з визначенням більшості вітчизняних дослідників [12, с. 124], [13, с. 48], [4, с. 159], тому вважатимемо знання, навички і вміння основними структурними компонентами змісту навчання. Розглянемо їх більш докладно.

Знання, за визначенням С.У. Гончаренка, є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [14, с. 184]. Без знань не можуть бути сформовані вміння, які являють собою готовність до свідомих і точних дій, в той час як навички є автоматизованими ланками цієї діяльності [14, с. 300].

Проте єдиної думки вчених щодо послідовності реалізації названих компонентів у навчальному процесі на сьогодні не існує, оскільки послідовність у засвоєнні матеріалу, що вивчається, в загальнодидактичному й лінгводидактичному процесі має повної адекватності. Це виявляється в тому, що під час вивчення будь-якої дисципліни рідною мовою немає необхідності після здобуття студентами певних професійних знань формувати навички (автоматизми) їх реалізації. Процес набуття знань одразу переходить у процес розвитку вміння їх застосування. Навички формуються в тих, хто навчається, лише в тому випадку, якщо використання знань слід виконувати автоматично. До таких видів навчальної діяльності не може належати творча робота, яка виключає будь-які навички взагалі, оскільки сформувати навички творчої діяльності, яка передбачає наявність певного емоційного стану людини, не є можливим. У зв'язку з цим Р.Ю. Мартинова наводить такі приклади: якщо учні вчать плести гачком, то перш за все вони повинні здобути знання, як це робити, потім у них слід розвивати вміння виконувати ці практичні дії, нарешті, їх багаторазове виконання приведе до сформованості навичок плетіння. Якщо ж учні навчаються грі в шахи, то їх знання правил пересування фігур поступово трансформуються в уміння грати; а вони, у свою чергу, ніколи не перейдуть у навички, оскільки навіть найбільш високорівневі творчі вміння не зможуть стати механічними діями [4, с. 134].

Зовсім інакше відбувається під час навчання іноземної мови і, зокрема, англійського наукового писемного мовлення. Практично трансформація іншомовних знань у мовленнєві вміння без формування навичок використання матеріалу, що вивчається, має вигляд мовлення, багатого на лексико-граматичні помилки. Їх уникнення можливе лише за умови трансформації набутих лінгвістичних знань у навички вживання вивчених мовленнєвих явищ у спрощеному вигляді мовленнєвої практики. І лише за умови досягнення результату сформованості навичок можна розпочинати розвиток відповідних їм мовленнєвих умінь [15, с. 189–193].

У нашому дослідженні повністю підтримуються погляди таких учених, як О. Бігич, П. Гурвич, Я. Колкер, Р. Мартинова, В. Плахотник, О. Тарнопольський, стосовно послідовності реалізації компонентів змісту навчання іноземного мовлення, яке здійснюється: від здобуття знань мовного матеріалу до формування навичок його вживання у процесі

навчально-мовленнєвих дій, а потім від них – до розвитку вмінь його застосування в поступово ускладнюваній мовленнєвій діяльності.

Однак, з огляду на той факт, що в межах цієї статті розглядається навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів, у яких уже є достатній досвід іншомовної підготовки, дозволимо собі трансформувати знання матеріалу, що вивчається, в лінгвістичні вміння, які, за визначенням Р.Ю. Мартинової та С.Ф. Шатілова, становлять собою найпростіші мовленнєві дії щодо застосування набутих лінгвістичних знань [4, с. 151; 16, с. 25–27]. На відміну від процесу формування навичок, у якому домінанта уваги учнів орієнтована на вдосконалення виконання мовних операцій, під час розвитку лінгвістичних умінь увагу тих, хто навчається, рівномірно розподілено на зміст висловлювання і його лексико-граматичну форму. Іншими словами, реалізація лінгвістичного вміння полягає у виконанні мовленнєвої дії з обов'язковим уживанням у ній зазначених лексико-граматичних явищ. Отже, компонентами змісту навчання англійського наукового писемного мовлення вважатимемо *знання мовного матеріалу*, специфічного для наукового викладу думок; *лінгвістичні вміння* його використання в найпростіших мовленнєвих діях, тобто вміння вживати нову науково-педагогічну лексику в окремих і зв'язних за змістом реченнях у поєднанні з раніше вивченою подібною лексикою; а потім *рецептивні, репродуктивні і продуктивні* мовленнєві вміння його застосування в поступово ускладнюваному писемному науковому мовленні, тобто вміння читати й виявляти розуміння наукового тексту, письмово викладати, інтерпретувати й аналізувати прочитане.

Висновки. На основі проведеного аналізу доходимо висновку, що найбільш доречним напрямом розвитку вмінь іншомовного наукового писемного мовлення магістрантів немовних педагогічних спеціальностей є шлях від набуття знань наукової лексики, яка найбільш часто вживається в наукових текстах педагогічної спрямованості, до формування лінгвістичних, рецептивних, репродуктивних і продуктивних мовленнєвих умінь застосування засвоєного мовного матеріалу. При цьому зауважимо, що така послідовність зазначених компонентів змісту навчання має реалізовуватись відповідно до відомих дидактичних принципів (доступності, послідовності та міцності здобутих знань і вмінь), а також запропонованих Р.Ю. Мартиною принципів переходу до вивчення кожної наступної частини навчального матеріалу за умови засвоєння попередньої і залучення до кожної наступної частини матеріалу, що вивчається, найбільш значущої інформації з попередньої частини [4, с. 75]. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в тому, що названі компоненти змісту навчання англійського наукового писемного мовлення магістрантів можуть бути структуровані у вигляді лінгводидактичної моделі навчання досліджуваного виду мовленнєвої діяльності та деталізовані у переліку знань, що підлягають засвоєнню, та відповідних умінь.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Від інерційної до інноваційної освіти: контекст модернізації НАПН України / В.Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 2. – С. 6–13.
2. Гембарук А.С. До проблеми змісту навчання іноземної мови як дидактичної категорії / А.С. Гембарук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Ч. 2. – К.: Міленіум. – 2006. – С. 58–64.
3. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
5. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / под ред. А.Д. Климентенко. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11-х класах середньої загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Хоменко. – К., 2001. – 259 с.
7. Маслов Ю.В. Зміст навчання іншомовного писемного мовлення на етапі професіоналізації: до проблеми жанрової систематизації завдань / Ю.В. Маслов, І.В. Баженова // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 43. Педагогічні науки. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 78–81.

8. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.С. Синекон. – К., 2011. – 25 с.

9. Курило Л.В. Мета і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення / Л.В. Курило // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 21. – С. 47–55.

10. Никульшина Н.Л. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе / Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с.

11. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

12. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.

13. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, М.О. Бражник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

14. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

15. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: ІНКОС, 2006. – 248 с.

16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

References

1. Kremen, V.G. (2013). *Vid inercijnoi do innovacijnoi osvity: kontekst modernizaciji NAPN Ukrayiny* [From inertial to innovative education: context of modernizing NAPS, Ukraine]. *Dy'rektor shkoly, liceyu, gimnaziyi* [Headmaster of school, lyceum, gymnasium], no.2, p. 6-13. (In Ukrainian).

2. Gembaruk, A.S. (2006). *Do problemy zmistu navchannya inozemnoyi movy yak dydaktychnoi kategoriyi* [To the problem of contents of teaching a foreign language as a didactic category]. *Zbirnyk naukovykh pracz Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni P. Tychny* [Scientific works of Uman P. Tychna State Pedagogical University], Part 2, Kyiv, Milenium Publ., pp. 58-64. (In Ukrainian). 3. Lapidus, B.A. (1986). *Problemy soderzhanija obuchenija jazyku v jazykovom vuze* [Problems of contents of teaching a foreign language in language University], Moscow, Vysshaja shkola Publ., 144 p. (In Russian).

4. Martynova, R. Yu. (2004). *Cilisna zagalnodydaktychna model zmistu navchannya inozemnykh mov* [The goal-oriented general didactic model of the content of teaching foreign languages], Kyiv, Vy'shha shkola Publ., 454 p. (In Ukrainian).

5. Klimentenko, A.D. (ed.) (1984). *Soderzhanie obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole: Organizacija rechevoj dejatel'nosti* [The contents of teaching foreign languages in secondary school: The organization of speech activity], Moscow, Pedagogika Publ., 144 p. (In Russian).

6. Khomenko, O.V. (2001). *Zmist navchannya anglijskoyi movy u 10-11-h klasah serednoyi zagalnoosvitnoi shkoly*. Dys. kand. ped. nauk 13.00.02 [Content of teaching English in the 10th-11th forms of the secondary general educational school. Thesis Cand ped. sci. 13.00.02. Theory and Methodology: Germanic Languages], Kyiv, 259 p. (In Ukrainian).

7. Maslov, Yu.V., Bazhenova, I.V. (2009). *Zmist navchannya inshomovnogo pysemnogo movlennya na etapi profesionalizaciji: do problemy zhanrovoyi systematyzaciji zavdan* [Content writing course in a foreign language for pre-service teachers: problem text genres' systematization]. *Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universytetu. Pedagogichni nauky* [Journal of Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences], issue 43, Zhytomyr, p. 78-81. (In Ukrainian).

8. Synekop, O.S. (2010). *Methodology of Interactive Teaching English Writing with the Use of Information Technologies Future Information Security Specialists*. Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies. Speciality 13.00.02 Teaching Theory and Methodology: Germanic Languages. Kyiv National Linguistic University, Kyiv, 23 p. (In Ukrainian).

9. Kurylo, L.V. (2012). *Meta i zmist navchannya majbutnix vykladachiv anglijskoyi movy profesijno oriyentovanogo naukovo pysemnogo movlennya* [Aims and content of professionally oriented scientific writing teaching methodology for future teachers of English]. *Visnyk KNLU. Seriya «Pedagogika ta psykholohiya»* [Journal of KNLU. Pedagogy and Psychology], issue 21, Kyiv, p. 47-55. (In Ukrainian).
10. Starodubtseva, T., Miasoid, G. (2009). Present Your Diploma Project in English. *Navchal'no-metodychne vydannia dlia studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej, iaki zakhyschaiut' dyplomni roboty anhlis'koju movoiu* [Educational and methodical edition for students of economic specialties who present their degree papers in English]. Dnipropetrovs'k, DUEL Publ., 53 p. (In English).
11. Nikul'shina, N.L., Mordovina, T.V. (2014). *Aspekty obuchenija inozazychnoj nauchnoj pis'mennoj rechi v vysshej shkole* [Aspects of teaching foreign scientific writing in higher education], Tambov, TGTU Publ., 160 p. (In Russian).
12. Azimov, E.G., Shhukin, A.N. (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New Dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)], Moscow, IKAR Publ., 448 p. (In Russian).
13. Gal'skova, N.D., Gez, N.I. (2004). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika* [The theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology], Moscow, Akademija Publ., 336 p. (In Russian).
14. Nikolayeva, S.Yu., Bigych, O.B., Brazhnyk, M.O. (1999). *Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in secondary schools], Kyiv, Lenvit Publ., 320 p. (In Ukrainian).
15. Goncharenko, S.U. (2011). *Ukrayinskyj pedagogichnyj encyklopedychnyj slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary], Rivne, Volynski oberegy Publ., 552 p. (In Ukrainian).
16. Tarnopolsky, O.B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyalnosti u vyshhomu movnomu zakladi osvity* [Methodology of teaching foreign language communication in higher education institution], Kyiv, INKOS Publ., 248 p. (In Ukrainian).
17. Shatilov, S. F. (1986). *Metodika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole* [Methodology of teaching German language in secondary school], Moscow, Prosveshhenie Publ., 223 p. (In Russian).

В статье рассматривается понятие «содержание обучения иностранному языку» с точки зрения различных ученых, определяются такие его основные структурные компоненты, как знания, умения и навыки. К компонентам содержания обучения англоязычной научной письменной речи магистрантов неязыковых педагогических специальностей автор относит знания языкового материала, специфического для научного изложения мыслей; лингвистические умения его использования в простейших речевых действиях; а также рецептивные, репродуктивные и продуктивные речевые умения его употребления в постепенно усложняющейся письменной научной речи. Обосновывается последовательность реализации перечисленных компонентов.

Ключевые слова: компоненты содержания обучения, английская научная письменная речь, знания, умения, навыки, магистранты.

The article analyses the content of teaching a foreign language from the viewpoint of different scientists and defines its basic structural components – knowledge, skills, and habits. The author examines the content of teaching English scientific writing to Master students of non-linguistic pedagogical specialties and distinguishes the following components: 1) the knowledge of language material specific for scientific English; 2) the linguistic skills of its use in elementary speech acts; 3) the receptive, reproductive, and productive speech skills of its use in scientific writing of gradually increasing complexity. The sequence of the above mentioned components implementation is substantiated.

Key words: components of the content of teaching, English scientific writing, knowledge, skills, habits, Master students.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378.147.001.76

S.I. MEDYNSKA,

Senior Lecturer, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk

K.V. SOKOLOVA,

Associate Professor, Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture

SPECIFICS OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH TO RESEARCH AND EDUCATIONAL PERSONNEL AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PERSPECTIVE OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UKRAINE'S EDUCATIONAL AREA

The paper presents the advantages of efficient techniques of teaching foreign languages to research and education personnel, post-graduate students in higher educational establishments in Ukraine. Under the current conditions of innovative development and integration requirements in education, effective language training that contributes into further international cooperation is substantiated in the article. The available teaching methods and approaches to adult language acquisition have been analyzed in order to provide the most appropriate methodological principles and ways to organize the effective training taking into account psychological, social and linguistic peculiarities of target learners.

Key words: language competence, psycholinguistic factors, language learning by adults, andragogy, language training, communicative-analytic method, social and communication skills, innovative development of education.

I**ntroduction.** Current trends in the society connected with globalization and its implications in various spheres of life have led to crucial changes in the attitude to knowledge as a whole and education in particular. Acute problems of the educational sphere and relevant alterations in the requirements for highly qualified research and educational personnel at higher educational establishments raise a question of intensive foreign language training provided for post-graduates and faculty members to increase the level of their competence in the international scientific world.

Easy access to information and achievements of the world science due to cutting edge technologies give additional competitive advantages to those who have a sufficient level of foreign language competence which can be applied not only for getting information for further processing and analyzing in the learning and teaching process but also generating and sharing new ideas and scientific achievements on the professional level while participating in the international scientific conferences, symposiums, forums, seminars, etc.

International exchange programs and projects on collaboration between Ukrainian universities and foreign ones with the Ukrainian academic staff involved in the process of teaching the subjects, delivering lectures and running courses in English are getting more and more common since English has become an international language of communication in the scientific, business and technological sectors at the current stage of social development. Thus, fluency in the foreign language is one of the key factors for further academic career promotion, access to a wide range of opportunities and a must in the present conditions of the knowledge economy.

All the innovations in the educational area mentioned above are prerequisites of intensified interest in studying General English, Business English (BE) and English for Specific Purposes (ESP)

which leads to necessity of thorough research of methodological aspects which are crucial for defining the most effective and efficient approaches to achieving the set goals.

Literature review. The issues of peculiarities of teaching foreign languages to adults and specifics of acquiring and developing language skills have been researched by a number of scientists such as T. Hryhoryeva, K. Mahrlamova, A. Mitina, O. Tarnopolsky, S. Vershlovsky and others. The problems of professional training of the experts of economic direction have been studied in the papers of L. Dybkova, G. Kopyl, N. Samaruk, M. Avramenko, O. Litikova and others. Psycholinguistic, linguistic and methodological problems of second language acquisition have been discussed in the papers of such researchers as L. Bahman, I. Butnytsky, I. Zymnia, Z. Konnova, O. Kucherenko, O. Leontiev and L. Shevchyk.

In spite of all the scientific achievements in finding peculiarities and the most effective ways of teaching adults (andragogy) and language training of prospective experts, i. e. students, the issue of language training of experienced experts for their further professional activities is still relevant since it has a number of aspects which need thorough research due to its innovative character and urgency. This intersection of several directions and a number of additional requirements leads to understanding that this issue lacks theoretical and methodological foundations necessary for moving to a new level in development of the Ukrainian educational sector.

The **aim** of the article is to analyze peculiarities of teaching adults from the perspective of expert training, outline main benefits and constraints of second language acquisition in this exact group of learners, i. e. experts in particular scientific areas teaching subjects at higher educational establishments, and develop an effective structure and methods of foreign language training taking into consideration the existing approaches to teaching adults and young professionals with the view to diminishing the shortcomings and enhancing the strengths of the team as a whole and each learner in particular.

To achieve the set aim a number of methods have been used including critical (theoretical) analysis of pedagogical, psychological and methodological literature as well as scientific observation, testing, methodological experiment, analysis and synthesis.

Findings. Effectiveness of foreign language learning depends on various factors including age peculiarities and individual abilities of students, relevance of the chosen teaching method and techniques, efficiency of the team, the level of internal motivation and conducive psychological climate etc. Combination of the most optimal factors leads to high progress and proficiency in the language but certain pedagogical and psychological aspects have to be taken into consideration.

Learning a language by a child is a natural process which does not cause any difficulties if there is a foreign language environment for full immersion (it is true only for speaking and listening). However, a foreign language can become a barrier on the way to desirable career growth or achievement of the goal in the adulthood since mastering a foreign language (second language acquisition) is not natural for adults and they need to make a lot of efforts to demonstrate positive results or at least be satisfied with the level of the language competence.

A number of researchers including the American neurolinguist Eric Lenneberg connect these changes in perception of a foreign language with alterations in the brain processes, their maturity and define puberty as a borderline after which an ability to perceive a foreign language in a natural way, similarly to the mother tongue, constantly decreases [3]. At the same time, according to this theory, the chances to master a foreign language to reach the level of a native-speaker and get rid of a native accent approach zero except for some unique cases which can be considered as exceptions. At this stage the language ability can be considered as a talent or gift and, consequently, be compared with music or artistic gift [2]. However, it is not reasonable to take age as the only crucial factor in mastering a second language since cognitive, linguistic, and social factors are also essential to the second language acquisition [1].

Taking into account the peculiarities of second language acquisition by adults it is possible to make a list of the factors which are the keys to success in BE or ESP learning by adults. They include striving for getting language proficiency and persistence; aptitude for languages and presence of the basic level of linguistic competence in General English (not lower than pre-intermediate) since the higher the starting level is, the higher progress can be expected; ear for music and aptitude for sound imitation which are important for minimizing the accent;

psychological comfort of the team and compatibility of the team and their tutor; constant interest in language learning and self-development; teaching resources which are appropriate for this particular team and their needs etc.

Research and educational personnel attending the foreign language courses has a number of strengths which need to be considered to achieve better performance including:

- a high level of internal motivation and ambitions;
- rich teaching experience;
- a high level of intelligence, logical mindset and professionalism in the particular academic area;
- a systematic approach to retrieving and processing information;
- a high level of responsibility, persistence and working capacity;
- a certain entry level of foreign language competence which is as a rule pre-intermediate or above (as a result of preparation for the PhD exam in a foreign language);
- well-developed memory and analytical skills.

Despite all the strengths inherent in the academic staff there are a number of constraints which can hinder the educational process due to their destructive character which is particularly tangible at the initial stage. They are the following:

- high requirements to themselves and self-criticism, proneness to perfectionism;
- constant linguistic comparative analysis which implies constant endeavours to perceive a foreign language through the lenses of the native one and find grammar and lexical analogs which leads to mere translation of mother tongue constructions losing language identity;
- fear of making mistakes due to inherent perfectionism which hinders communication;
- variation of the level of language competence of different skills since reading skills are typically better developed than speaking, writing and listening ones;
- deep and extensive knowledge of the professional areas which results in applying scientific approaches to communication tasks and irrelevant academic discussions because of a lack of entry data in these tasks and lack of the given information in the case studies for making economically grounded decisions and solving the problem;
- pressure of authority of some learners in case of team heterogeneity which leads to certain difficulties in group and pair work, role plays, case studies etc.

Comparing two basic approaches to teaching foreign languages for adults, namely audio-lingual and natural, there should be noted outweighing advantages of the latter which creates environment for second language acquisition similar to children's perception using business reality, role plays and case studies which immerse the students in the natural language environment hindering the use of the mother tongue in the educational process. Applying the native language is justified as long as it is used for explaining grammar rules and practising translation for getting extensive vocabulary.

The communicative-analytic method of teaching English to adults developed by O. Tarnopolsky [4] seems to be perfectly matching the specific requirements of research and educational personnel studying English since they are willing to acquire communication skills but feel necessity of practicing language forms and focusing on grammar to achieve their learning goals. Moreover, this method takes into consideration the adult learners' needs, requirements and attitudes to teaching and learning English, ensures gradual evolutionary transition from analytical to communicative learning activities and from more traditional communicative learning activities to experiential ones which need modeling extra-linguistic activities and more complex communication tasks as well as provides cultural orientation in the learners' studies since the cultural component is extremely important in the course. It is also worth applying components of various pedagogical systems that allow the learners to overcome psychological and cultural barriers in the situations associated with foreign business communication and facilitate building up foreign language competence of the experts. There should be mentioned intensive methods of teaching, the project method, module organization of the teaching process, immersion as well as communication-oriented and personality-centered approaches.

Foreign language training for academic staff has a set of goals which need to be achieved including increase of foreign language competence as well as certain cognitive and psychological

tasks since an ultimate aim is to prepare them for delivering lectures and seminars based on the developed teaching resources which supposes search and analysis of information, participation in international conferences and making presentations, correspondence with students and researchers from foreign countries via the Internet etc. Therefore, the issue of creating the environment conducive for foreign communication and close to real life business and academic situations connected with the professional activity, intercultural communication and sociolinguistic specifics arises. It leads to the question of effective organization of the teaching process under the conditions of innovative processes in the educational sphere to be up-to-date with the latest developments and modern approaches applied in the area.

Taking into consideration the set tasks, deadlines and specifics of the learners it is possible to conclude that the Business English course is the most appropriate to achieve the goal since it covers various professional (business and academic) topics laying foundations for further individual research, embracing basic vocabulary and grammar, improving all language skills (speaking, listening, reading and writing) and necessary social and communication skills (negotiating, making presentations and phone calls, socializing, participating in meetings, writing business correspondence, dealing with problems, describing statistics etc.)

After analyzing a wide range of foreign Business English textbooks and considering the need for objective assessment with the help of unbiased examiners because of impossibility of applying the conventional system of grades for a number of reasons (subordination issues, professional ethics, etc.) it is possible to define the books aimed at preparing for taking the BEC exams as the core ones with the use of vocabulary and grammar builders as additional teaching resources. These books meet all the requirements of research and educational personnel and cover necessary levels of language competence from pre-intermediate to advanced.

Heterogeneity of the entry level of the learners' language competence requires an innovative approach to the organization and structure of the classes because the traditional single-level approach does not seem to be effective. The studied topic has to cover the pre-intermediate level at the first stage gradually moving on to the intermediate or upper-intermediate level when applicable and end up revising the extended vocabulary and grammar in a case-study or role play. This system looks like an inverted pyramid relevant for each topic. Such an approach enables the learners to develop, actualize and improve the skills simultaneously so it meets the needs of each team member and as a result the whole team can achieve the common level (intermediate or upper-intermediate) at the end of one year's course.

Particular attention has to be paid to applying the language in the practical situations to solve the relevant issues which go beyond business environment and get closer to academic surrounding like socializing at the scientific conference and delivering mini-lectures with further discussions where one learner acts as a lecturer and the others act as students. On the one hand, such an activity develops the skills to ask questions at the professional level as well as answer them applying useful phrases, discuss, give examples, ask rhetorical questions, i. e. immerse in the natural academic environment to notice any pitfalls in the teaching process. On the other hand, it gives an opportunity to assess the skills of other learners, see the strong and weak points and give advice on how to improve the presentation.

It is also efficient and effective to use various case-studies which are based on real business situations since they improve all the language skills and need comprehensive analysis of the problem. At the end of each topic a case-study enables every learner to demonstrate the acquired skills and apply professional knowledge using English as a tool to communicate their own ideas which is an ultimate aim of every course participant.

As to the issue of assessment and testing, alternative ways instead of the conventional grade system remove misunderstanding and unhealthy competition between the learners. Since assessment is a crucial constituent of the educational process which enhances motivation it is worth applying the following methods: praise of the tutor and other learners; regular tests in compliance with the BEC exam with the emphasis on the progress of each learner and the team; self-assessment of home assignments; focus on the acquired skills and successes of the team as a whole and every learner in particular etc.

Conclusions. Optimal organization of the teaching process based on the foreign educational resources taking into consideration specifics of assessment and testing of the specified category of

learners including impossibility of using the conventional system of grades due to its educational constraints, professional ethics and a system of subordination can result in high progress and constant intensification of motivation. Since international projects with Ukrainian research and educational personnel who actively participate in them are getting increasingly common in the process of innovative development of the educational sphere this direction involves intensive learning English as a language of international communication and requires particular attention to creating and pursuing specific teaching strategies and cost-effective approaches which need further methodological development.

References

1. Jia, Li (2008) Learning a Language, Best Age. Encyclopedia of Bilingual Education. Ed. Josué M. González. Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 520-523.
2. Linguistics 201: Language Learning by Adults (the so-called «second language acquisition»). Available at: <http://pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/secondlangacquisition.htm>.
3. Snow, C.E., Hoefnagel-Höhle, M. (1978) The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second-Language Learning. *Child Development* 49 (4), pp. 1114–1128.
4. Tarnopolsky, O. *Communicative-Analytic Method in Teaching English to Adults at Commercial English Schools and Centers in Ukraine*. International Letters of Social and Humanistic Sciences, vol. 65, pp 16-26. Available at: www.scipress.com/ILSHS.65.16.
5. Avramenko, M.M. (2009). *Inozemna mova iak zasib formuvannia profesijnoi kompetentnosti majbutnikh ekonomistiv* [Foreign language as means of forming professional competence of would-be economists]. *Naukovyj visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy* [Academic bulletin of National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine], Issue 132, pp. 393–397. (In Ukrainian)
6. Dudikova, L. (2013). *Suchasni pidkhody vykladannia inozemnykh mov na ne filolohichnykh spetsial'nostiakh vyschykh navchal'nykh zakladiv* [Modern approaches to teaching foreign languages at non-language specialties at higher educational establishments]. *Ukrains'kyj naukovyj zhurnal «Osvita rehionu»* [Ukrainian scientific journal «Education of the Region»], Issue 1. Available at: <http://social-science.com.ua/article/1021>. (In Ukrainian).
7. Mahrlamova, K.G. *Osvita doroslykh: navchannia doroslykh inozemnoi movy* [Adult education: teaching foreign languages to adults]. Available at: www.rusnauka.com/30_OINXXI_2013/.../5_146686.doc.htm. (In Ukrainian).

Bibliography

1. Jia, Li. Learning a Language, Best Age. Encyclopedia of Bilingual Education. Ed. Josué M. González. Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. – pp. 520–523.
2. Linguistics 201: Language Learning by Adults (the so-called «second language acquisition») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pandora.cii.wvu.edu/vajda/ling201/test4materials/secondlangacquisition.htm>.
3. Snow, C.E., Hoefnagel-Höhle, M. (1978) The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second-Language Learning. *Child Development* 49 (4), pp. 1114–1128.
4. Tarnopolsky, O. *Communicative-Analytic Method in Teaching English to Adults at Commercial English Schools and Centers in Ukraine*. International Letters of Social and Humanistic Sciences, Vol. 65, pp. 16-26. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.scipress.com/ILSHS.65.16.
5. Авраменко М. М. Іноземна мова як засіб формування професійної компетентності майбутніх економістів / М. М. Авраменко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 132. – С. 393–397.
6. Дудікова Л. Сучасні підходи викладання іноземних мов на не філологічних спеціальностях вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Л. Дудікова // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013. – № 1. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/1021>

7. Маргламова К.Г. Освіта дорослих: навчання дорослих іноземної мови [Електронний ресурс] / К.Г. Маргламова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/30_OINXXI_2013/.../5_146686.doc.htm

У статті розглядається доцільність ефективного навчання іноземної мови науково-педагогічних працівників, а також аспірантів та здобувачів у вищих навчальних закладах України. В умовах інноваційного розвитку та інтеграційних вимог на освітньому просторі обґрунтовується необхідність іншомовної підготовки фахівців для успішної міжнародної співпраці. У роботі проаналізовано існуючі підходи та методи навчання іноземної мови дорослих, що дало змогу розробити необхідні методологічні засади та оптимальні способи для організації процесу підготовки з урахуванням психологічних, соціальних та лінгвістичних особливостей даної категорії слухачів.

Ключові слова: мовна та мовленнєва компетенція, психолінгвістичні фактори, освіта дорослих, андрагогіка, мовна підготовка фахівців, комунікативно-аналітичний метод, соціально-комунікативні вміння, інноваційний розвиток освітнього простору.

В статье рассматривается целесообразность эффективного обучения иностранному языку научно-педагогических работников, в том числе и будущих (аспирантов, соискателей) в высших учебных заведениях Украины. В условиях инновационного развития и требований к интеграции в сфере образования данное исследование представляет обоснование необходимости языковой подготовки для успешного международного сотрудничества. В работе проанализированы подходы и методы обучения иностранному языку взрослых, которые позволяют разработать методические принципы и оптимальные способы организации процесса обучения с учетом психологических, социальных и лингвистических особенностей обучаемых.

Ключевые слова: языковая и речевая компетенция, психолингвистические факторы, образование взрослых, андрагогика, языковая подготовка специалистов, коммуникативно-аналитический метод, социально-коммуникативные умения, инновационное развитие образовательной сферы.

Одержано 12.01.2016.

УДК 371. 132

О.О. МИШАК,

*асистент кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів
і природокористування України (м. Київ)*

ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ

Статтю присвячено проблемам гуманізації вищої аграрної професійної освіти. Мотивується потреба у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців агропромислової галузі на принципах гуманізації з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістична спрямованість, фахівець-аграрник, агропромислова галузь, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни у суспільному виробництві та економіці, зокрема в аграрному секторі, зумовлюють нові вимоги до підготовки фахівців агропромислового комплексу. У нових умовах необхідна гуманістично спрямована особистість фахівця-аграрника, який володіє не тільки глибокими знаннями, а й високим моральним та інтелектуальним потенціалом, ставленням до праці з урахуванням гуманістичних пріоритетів та людських цінностей, широким кругозором, почуттям високої відповідальності перед суспільством і народом за свої дії.

Вирішенню проблеми формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього фахівця і досягнення ним відповідного високого професіоналізму сприяє процес гуманізації системи освіти. У цьому зв'язку виникає потреба в конкретизації ряду ідей гуманізації освіти як основи формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього фахівця. Особливого значення набувають наукові дослідження гуманізації освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, оцінка реального стану і пошуку оптимальних шляхів її реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці проблемам гуманізації присвячені численні праці науковців. Різноманітні аспекти гуманізації освіти знайшли відображення у працях І. Аносова, І. Астахової, Г. Балла, Р. Беланової, О. Вершиніної, О. Вишневського, К. Гавриловца, С. Гончаренка, М. Добрускіна, В. Зінкевічус, І. Зязюна, І. Кіреєвої, В. Козакова, О. Листопад, Л. Онищук, М. Романенка, А. Сущенко, І. Тимчук, Л. Товажнянского, Л. Хоружої, Є. Шиянова, В. Шубіна та ін.

Формуванню гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців присвятили свої дисертаційні дослідження: І. Герасимова (формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів виробничої сфери) [1], Н. Нерух (формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів) [2], М. Опольська (формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів) [3], О. Тепла (формування гуманістичних цінностей у студентів-аграрників) [6], І. Тимчук (формування гуманістично спрямованої особистості майбутнього фахівця-еколога) [7].

Слід зазначити, що останнім часом з'явилося досить багато досліджень щодо гуманізації технічної, юридичної, економічної, медичної, педагогічної, військової та інших видів професійної підготовки.

Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць з проблеми дослідження, спроби поглибленого вивчення питання гуманізації вищої аграрної професійної освіти як основи формування гуманістичної спрямованості особистості фахівця-аграрника практично відсутні.

Метою нашого науково-педагогічного дослідження є теоретичний аналіз гуманізації вищої аграрної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі вивчення поглядів учених на проблему гуманізації освіти можна стверджувати, що гуманізація освіти – це багатоплановий процес, який передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості й може бути розглянутий у теоретичному та прикладному аспектах, а ідеальна системотворча функція гуманізації освіти – людинотворча.

Українські дослідники гуманізації вищої освіти Г. Балл, Р. Беланова, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Кононенко, О. Пехота, В. Рибалко, М. Романенко, О. Романовський, О. Рудницька, В. Семиченко, обстоюючи різні концепції гуманної освіти, єдині в одному: еволюція людини, її розвиток – це і є поступ гуманізму, це безальтернативний шлях розвитку освіти. «Якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то нині – особистісний розвиток і формування цілісної особистості», – зазначає М. Романенко [4, с. 96].

Отже, на підґрунті існуючих в науковій літературі визначень понять «гуманізація» ми вважаємо, що гуманізація – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення студентів, орієнтація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах насамперед на процес формування гуманістично спрямованої особистості.

Аналіз теоретичних праць з питань гуманізації освіти (розгляд різних підходів щодо втілення принципу гуманізації у навчально-виховний процес навчальних закладів, визначення умов гуманізації освіти) дає можливість виділити основні її принципи.

Т. Солодова розробила принципи гуманізації, класифіковані за чотирма групами залежно від елементів педагогічної системи: а) загальні принципи організації навчального процесу; б) принципи змістовної організації навчального матеріалу; в) принципи організації процесу навчання; г) принципи організації виховного процесу [5]. Розгляньмо їх докладніше.

До загальних принципів організації навчального процесу належать: принцип варіативності (право вибору студентом змісту освіти, різноманіття програм і підручників); поєднання індивідуальної підготовки й колективних форм роботи; зміна ролі й статусу викладача (із транслятора інформації він перетворюється на менеджера навчального процесу); перехід від статистично орієнтованих до особистісно орієнтованих методів оцінки.

До принципів змістовної організації навчального матеріалу належать: принцип відмови від наукоцентризму (до змісту освіти потрапляють досягнення людства, що виходять за межі науки); принцип інтеграції (передбачає міждисциплінарну побудову змісту навчального матеріалу в логіці розумової чи практичної діяльності); принцип посилення ціннісних аспектів у змісті матеріалу (основні гуманістичні цінності повинні стати змістом дисциплін не тільки гуманітарного, а й професійного розділів навчального плану, оскільки мета освіти – якість людини); принцип врахування життєвих цілей і цінностей студента (вимагає спиратися на його інтереси й мотивацію в навчанні).

Принципи організації процесу навчання охоплюють: особистісно орієнтований підхід (ґрунтується на визнанні унікальності й індивідуальної самоцінності кожного студента, на цілеспрямованому утвердженні суб'єктності кожного з них, створенні гуманного освітнього середовища у ВНЗ); використання технологій самоосвіти; принцип розвитку творчого мислення; принцип діалогізації, який реалізується через двосуб'єктний підхід.

Принципи організації виховного процесу: принцип самоактуалізації, самореалізації, що передбачає здійснення програми особистісного зростання; принцип створення умов для розвитку особистості (вимагає гуманізації освітнього середовища навчального закладу); принцип створення умов для реалізації студентом власних етичних норм і установок (полягає в докорінному переосмисленні освітнього процесу, складовою якого стає розвиток демократичного стилю відносин між викладачем і студентом, самими студентами в рамках гуманістичної моралі); принцип соціальної організації життєдіяльності студента (пе-

редбачає розвиток комунікативних якостей, зумовлених необхідністю взаємодіяти з іншими людьми; вміння виконувати різні соціальні функції в групі й колективі, а також визначати своє місце в навколишньому світі, державі, колективі, родині).

Таким чином, система принципів гуманізації відображає сукупність рекомендацій щодо організації навчально-виховного процесу від визначення мети до аналізу результатів.

Акцентуємо увагу на тому, що питання впровадження принципів гуманізації у навчально-виховний процес системи професійної освіти повинно мати свої особливості з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. У цьому зв'язку, перш за все, виникає потреба звернутися до аналізу професійної діяльності фахівця агропромислової **галузі** та обґрунтування гуманістичної спрямованості його особистості.

Сучасний працівник агропромислового комплексу повинен не тільки глибоко володіти фаховими знаннями, а й бути здатним усвідомлювати значення своєї професійної діяльності для суспільства, відповідати за наслідки своїх дій і вчинків, володіти високим рівнем загальної культури, відзначатися сформованістю якостей господарника, управлінця.

Отже, діяльність фахівця агропромислової галузі на гуманістичних засадах добра, відповідальності, обов'язку передбачає дотримання таких принципів:

- створення екологічно та технологічно безпечних умов життєдіяльності суспільства;
- збереження біологічної автентичності живої природи як такої в умовах науково-технічного прогресу та розвитку генної інженерії;
- уникнення використання агентів та технологій, які можуть мати негативний вплив на здоров'я людей;
- підтримання та покращання здоров'я ґрунту, рослин, тварин;
- запобігання ризикам шляхом застосування відповідних технологій і відмова від упровадження деяких з них, якщо наслідки їх використання важко передбачити;
- передбачення наслідків своїх дій і вчинків;
- покращання якості сільськогосподарських продуктів, способів їх виготовлення і переробки для підвищення рівня харчування;
- свідомі і активна участь у професійній діяльності для досягнення блага суспільства.

Здійснений аналіз професійної діяльності фахівців аграрної галузі є підґрунтям для з'ясування змісту поняття *«гуманістична спрямованість фахівця-аграрника»*, яке ми розуміємо як інтегративну властивість особистості, що визначає її поведінку згідно з ідеями гуманізму – визнання самоцінності людини, її прав на особистісний розвиток і щасливе благополучне життя, гуманне ставлення до людей, прагнення до діяльності, яка не тільки принесе благо оточуючим, а сприятиме збереженню людства та біологічної автентичності живої природи як такої.

Отже, кінцевою метою вищої аграрної освіти, яка базована на принципах гуманізації, повинно стати виховання не лише фахівця агропромислової галузі, а насамперед суспільно активної свідомої особистості. Актуальність і недостатня вивченість проблеми формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців-аграрників зумовлює потребу у спеціальному науково-педагогічному дослідженні реального стану й пошуку оптимальних шляхів її реалізації.

Список використаних джерел

1. Герасимова І.Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Геннадіївна Герасимова; Вінницький держ. технічний ун-т. – К., 2002. – 230 с.
2. Нерух Н.Б. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів в процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Василівна Нерух; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2009. – 298 с.
3. Опольська М.В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Марина Вікторівна Опольська; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 221 с.
4. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: наукова монографія / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Вид-во «Промінь», 2001. – 166 с.
5. Солодова Т.Є. Методологические принципы гуманизации образования / Т.Є. Солодова // Философия образования. – М., 2008. – № 1. – С. 245–251.

6. Тепла О.М. Формування гуманістичних цінностей у студентів аграрних вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О.М. Тепла. – К., 2008. – 23 с.

7. Тимчук І.М. Педагогічні умови гуманізації навчання майбутніх екологів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інна Миколаївна Тимчук / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 271 с.

References

1. Herasymova, I.H. (2002). *Humanizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh menedzherov vyrobnychoyi sfery* [Humanization of training future managers of industrial areas]. Dys. ... Kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 [Dis. ... Candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04]. Vinnitsa state. Technical University. Kyiv, 230 p. (In Ukrainian).

2. Nerukh, N.B. (2009). *Formuvannya humanistichnoyi spryamovanosti maybutnikh ahronomiv v protsesi vyvchennya sotsiohumanitarnikh dystsyplin* [Forming humanistic orientation of future agronomists in the study of humanities disciplines]. Diss. ... Kand. ped. nauk: 13.00.04 [Thesis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04]. 298p. (In Ukrainian).

3. Opolska, M.V. (2009). *Formuvannya humanistichnoyi spryamovanosti maybutnikh menedzherov-ekonomistiv u protsesi profesiynoyi podhotovky* [Formation of humanistic orientation of future managers and economists in the training]. Diss. ... Kand. ped. nauk: 13.00.07 [Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.07]. National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kyiv, 221 p. (In Ukrainian).

4. Romanenko, M.I. (2001). *Humanizatsiya osvity: kontseptualni problemy ta praktychnyy dosvid* [Humanization of education: conceptual issues and practical experience]. Dnipropetrovsk, Promin Publ., 166 p. (In Ukrainian).

5. Solodova, T.E. (2008). *Metodolohichni zasady humanizatsiyi osvity* [Methodological principles of humanization of education]. *Filosofiya osvity* [Philosophy of Education.]. Moscow, no 1, p. 245-251. (In Russian).

6. Тепла, О.М. (2008). *Formuvannya humanistichnikh tsinnostey u studentiv ahrarnykh vyshchyykh navchalnykh zakladiv u pozaauditorniy diyalnosti* [Formation of humanistic values at students of agricultural universities in extracurricular activities]. Avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupeniv kand. ped. nauk: 13.00.07 [Author. Dis. on competition sciences. degree candidate. ped. Sciences: 13.00.07]. Kyiv, 23 p. (In Ukrainian).

7. Tymchuk, I.M. (2010). *Pedahohichni umovy humanizatsiyi navchannya maybutnikh ekolohiv u protsesi fakhovoyi podhotovky* [Pedagogical conditions humanisation of training for environmentalists in the professional training]. Diss. ... Kand. ped. nauk: 13.00.04 [Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04]. Vinnytsya State Pedagogical University named after M. Kotsyubynski, Vinnytsya, 271 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена проблемам гуманизации высшего аграрного профессионального образования. Мотивируется необходимость в формировании гуманистической направленности будущих специалистов агропромышленной отрасли на принципах гуманизации с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистическая направленность, специалист-аграрий, агропромышленная отрасль, профессиональная деятельность.

The article is devoted to the problems of humanization of higher professional education. The need for the formation of humanistic orientation of future agrarian specialists on the basis of humanization principles is grounded.

Key words: humanization of education, humanistic orientation, agrarian specialists, agrarian industry, professional activities.

Одержано 12.01.2016.

УДК 37.048.4: 338.48:811.111

G.I. MIASOID,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Department of International Tourism and Language Training, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk, Ukraine

ENGLISH, TOURISM AND HOSPITALITY: AN INTERDISCIPLINARY LESSON PLAN

The paper presents a practical outcome of the research on combination of organizational forms of teaching and learning and career guidance in a form of an interdisciplinary lesson. The suggested lesson plan finalizes the theoretical and practical examination of the methodological issues concerning selection of tasks, learning and teaching materials and methods, as well as their probation in September 2015 and March 2016. The suggested materials can be of practical use for English teachers at school, college and university levels.

Key words: career guidance, interdisciplinary lesson, lesson plan, English, Tourism.

R*levance.* In our previous research we examined the opportunities, which an on-site interdisciplinary lesson of English and Hospitality Industry Basics on the theme **'Arranging a family weekend tour'** offers in terms of career guidance of school-leavers (elementary to pre-intermediate level of English language skills) and their vocational counselling, as well as methodical approach to its development and conducting [4]. The first probation of this organizational form of learning was conducted in September 2015 with students of the 11 grade in School # 147 named after V. Chornovol in Dnipropetrovsk [1]. Then a combined event was organized for the first, second and third year students of the Hotel and Tourism Department of Dnipropetrovsk Transport and Economic College in March, 2016 at Alfred Nobel University [2]. To personalize the lesson topic the Teacher adapted the warming-up activity by offering different questions to students.

The purpose of the present paper is to present a lesson plan, which finalizes our previous findings and can be in an interdisciplinary class. It demonstrates the variety of tasks and provides their descriptions, learning materials, Teacher's instructions, some of audio and visual aids. The Handouts for Students, which is an obligatory part of the lesson of this specific kind, include all the tasks and materials starting with Vocabulary section, which is implemented through Teacher's presentation.

Warming-up activity. Greeting students. Eliciting answers from them.

T.: *Good morning, everyone! Do you like travelling? What kind of tours have you been on? Which is your favourite? Why?*

Next summer many of you will try to enter some college or university to get qualifications. And to get a good job in the future, right? Would you like to work in the travel industry, for example? To organize tours, to work as a travel agent or travel guide? How many languages do you need to work in travel industry?

Giving the same lesson to first-year college students, the Teacher offers a range of questions to facilitate personalization of the topic and raise interest to it from the perspective of vocational training the students are getting in the moment:

T.: *Good morning, everyone! I know that you the students of the Hotel and Tourism Department in your college. Do you like studying there? What year of study are you in? Have you ever worked in the travel industry? Have you done any jobs, like an assistant of the Travel*

Agent? Or probably worked in the travel agency of tour operator office? So, you understand that our work is not only to find a right tour for our customer, but try to satisfy all customer needs or wishes. To make customers come again to your office, make them loyal. Because, you know, the final aim of any business is to make profit, right? That is what we are going to do today.

Introducing the topic.

T.: Today we are going to try some jobs in hospitality and travel business. We are going to arrange a family weekend tour. This is going to be the first working day for some of you as a Travel Agent or a Tourist Information Officer. We will also learn some new words to describe one of the resort areas to our clients. This is what we are going to do today. Please take these handouts. (A teacher gives handouts to students. For convenience, the instructions in the Handouts are given below in bold, and Teacher's speech is printed in italics.)

*T.: As we will work with lots of new words, I have prepared a list of the words for you in the handouts. Look at **Task 1. Vocabulary**. There is plenty of free space for you to write in. I will demonstrate all the things with the help of pictures and video clips in my presentation. You are free to put down any explanations or translation here, so that you can use your notes later in the class. So, let's get started.*

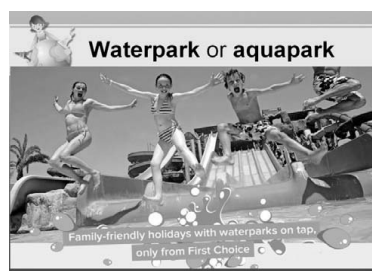
A stand-on Teacher presentation. Students take notes in their handouts.

Task 1. Vocabulary. In the list below you will find basic water park words. Listen to your teacher and take notes in your handouts on what these words mean.

In the handouts there is a list of words given in the left column in the table below; in the original handouts there are no pictures on the right, but a lot of free space, so that students can put down their notes or explanations or translation, if they need. The teacher uses Power Point Presentation with numerous pictures of the realia presented, some of which are demonstrated below, as well as two videoclips from Youtube.com to demonstrate some of the rides and the thrill they give.)

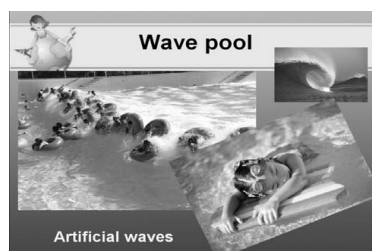
Basic terms:

Amusement park / Theme park
Waterpark / Aquapark
Indoor / Open air waterpark
Park facilities



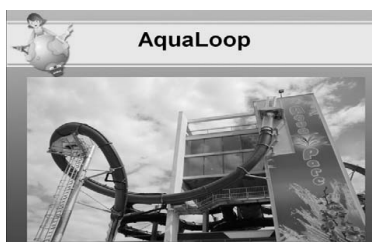
Water play areas:

- Splash pad / Spray pool
- Wave pool with artificial waves
- Lazy river
- Children's area
- Water slides /flumes/ water chutes/hydro slides
- A water slide with lots of twists / turns



Body slides:

- No mat / Sit directly on slide surface
- Run into plunge pool or swimming pool
- Black hole / Pipe slide
- Half-pipe slides
- Spiral and wavy waterslides
- Aqua Loop



Multilane racer:

- Requires a mat / Several people
- Water funnel
- Waterslide bowl / Tornado water bowl
- Uphill water coaster
- Speed slides
- Kids slides + swimming pool



Equipment you might need:

- Water mat
- Boogie board
- Water tube (1-2-4-seats)
- Raft – for family rafting



Take with you:

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| – Sun block / sunscreen !!! | – Swim diapers for infants / toddlers |
| – A water bottle | – Towel |
| – Swimsuit without buttons / zippers | – Sunglasses and a hat |
| – One-piece suits for girls / women | – Good mood |

T.: Now, when we've got the main vocabulary, let's practice these things in a reading task. Look at **Task 2. Reading** in your Handouts. It is very similar to the format of the examination in English you will have to take this year when you finish school (for college students: the exam format you took last year in English). As you see, we have to read the text, and match the choices below with the gaps in the text. Start with reading the list of choices. Thus you will save time as you will read for specific information. You may use the notes you took while listening to my presentation.

Task 2. Reading. The material is adapted from [5].

Read the text below. Match choices (A-H) to (12-16). There are three choices you do not need to use. Write your answers on the separate answer sheet.

Rides & Attractions in Virginia Beach Ocean Breeze Waterpark

1. ____ **Runaway Bay Wave Pool.** Our million gallon wave pool is Ocean Breeze Waterpark's very own «ocean» with no sand, no jelly-fish – just a wide beach leading to Hugh Mongous waves. Float the day away in a tube, jump in the deep end waves, play in the spray or stay cool in the shallows – the wave pool has something for everyone in the family.

2. ____ **Coconut Drops & Bamboo Shoots.** Perfect for a quick, cool thrill. Here is your chance to go off the deep end with a waterfall rush. Of course you're not afraid to take the plunge.

3. ____ **Pirates' Plummet and Walk the Plank.** The two newest slides are not for the faint of heart! They are pirate-themed body slides that allow you to experience the thrills and chills of life on the high seas. Walk the Plank is a 200 foot dark tunnel with an exhilarating 50 foot drop down into Davy Jones' Locker! Pirates' Plummet has a tunnel that opens up just as you begin the steep plunge – Straight Down.

4. ____ **Hurricane.** Climb to dizzying heights and then rocket feet first down an enclosed tube before plunging into the eye of the hurricane. The pressure builds as you spin, swirl and finally get released for a drop you will never forget.

5. ____ **South Seas Silly Slides.** Everyone loves to slide and splash! This happy trio of slides will send your children smiling into a shallow pool at the end. Feeling silly too? Parents are welcome to join their kids in the fun!

Which attraction is filled with slides and activities for ...

- | | |
|--|---|
| A. those who want to experience the life of a filibuster | E. the whole family |
| B. those who are ready for their first voyage | F. the smallest ones |
| C. those who dare to ride out the storm | G. those who like to roam through the spray |
| D. those who prefer energetic excitement | H. those who are taller than 2 meters |

T.: OK. Your time is over. Let's check your answers. (Teacher elicits answers from the class.) Well-done! Let's now listen to a radio advertising about one of the water parks. In **Task 3.1** of your Handouts please find the questions you have to answer.

Task 3. Listening Comprehension [6].

1.1. You are going to listen to a radio advertisement. What resort area is being advertised? What kind of people can be interested in spending their days-off in this place?

T.: Now, when we have it, please look at Task 3.2. You see some gaps here, right? Please, listen to the advert for the second time and try to complete these gaps.

1.2. Listen to the same radio advertisement for the second time. Now, fill in the gaps in your transcript with the words you hear.

Are you ready to (1) _____ in the sun? Then come to Wild Water Park. We have something for (2) _____ in the family. Toddlers (3) _____ our splash-and-squirt (4) _____. Older boys and girls can (5) _____ with bodies or boogie board in our giant (6) _____ pool. And we have (7) _____ suited for all (8) _____, including our famous "Howlin' Hurricane" and "Daredevil Drop" – slides (9) _____ and (10) _____ than any you'll find at other (11) _____. Wild Water Park opens for the summer on (12) _____, June 21st. Right now, we're offering family passes to opening (13) _____ for only \$(14) _____ – that's \$25 less than the usual (15) _____. And, if you buy your family pass before June 14th, you'll get a (16) _____ for any other date during the summer (17) _____. Don't wait! To order (18) _____, call (19) _____, or visit us online at www.wildwater.com. Wild Water Park: the best (20) _____ at the lowest prices.

T.: Before we check it, please, raise your hands and tell me how many gaps you could fill in. It was a really challenging task, with loads of information, so don't be upset if you haven't completed it fully. Let's check what we have and listen to it once again. (Teacher asks students give their answers – words or collocations they used to complete the task.) OK, good. Let us now look at Task 3.3. and see if we know some of the answers already. I'm sure you have got some. There are only three simple questions here, and we have to choose the best answer: A, B, C or D. Can you do it now? Let's check if you know them. (Students will certainly give some information after having listened to the advertisement twice.) OK. Let's listen to the advert for the last time and complete the gaps we haven't done before.

1.4. Read the three questions below, listen to the advertisement again and tick the correct answer.

1) What is suggested about Wild Water Park?

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| – It is relatively small. | – It is not very well known. |
| – It has area competitors. | – It is open throughout the year. |

2) What free gift is being offered?

- | | |
|------------------|-----------------------|
| – A family pass | – A children's ticket |
| – A boogie board | – A bathing suit |

3) What should people do to receive a gift?

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| – Fill out a special form | – Visit Wild Water Park |
| – Buy a family pass | – Ride the Howlin' Hurricane |

T.: Now it's high time to practice your skills at a real work place. I need 3 teams of 3-4 students. You are going to be either Tourist Information Officers or Travel Agents. Read your role cards. Here are also travel brochures of the waterparks in Bulgaria you will use to arrange a weekend tour for your clients and help them get the necessary information. The rest of the group will act as visitors of the Tourist Information Centre or the Travel agency, i.e. travellers. Read your role cards. The material is adapted from Harding (2009) [3].

Tourist Information Officer / Travel Agent Role card

This is your first working day as a Travel Information Officer in Nessebar, Bulgaria. You are going to talk to visitors. Study the information booklet about the waterpark and advise your visitor on their pastime. Invent information about the water park if you are not sure about (e.g. opening times). Use the tips below:

Offering to help

- Can I help you? • May I help you?

Asking for more detail	• What type of place are you looking for? • Did you have anything in particular in mind?
Making a suggestion	• Why don't you go to (place) ____ water park? • I can recommend it.
Offering more help	• Is there anything else I can help you with? • Would you like any more information?
Ending the conversation	• Have a good day. • I hope you enjoy your day.
<u>You might need these phrases:</u> 1. It's open from ____am to ____pm. 2. A ticket costs about _____. 3. You can book online at www.tickets.com 4. I can make a reservation for you. 5. It's cheaper to go by bus. 6. It'll take you about ____ minutes on foot.	

Traveller cards differ in the first part, where the traveller's profile is given. As for the second part of the card, it is common for all the travelers. Here it goes, «*Find out the following information:* • *How to get to the place.* • *Opening hours.* • *Water attractions.* • *Other facilities (bar, restaurant, other services).* • *If you can arrange to have a water party.* • *Price.*» In our case we had nine traveler cards, though we give three sample cards to demonstrate how the background information of each traveler is different and how it can influence the choice of the tour, of the rides and attractions and facilities the travel destinations can offer, so that Travel Agents and Travel Information Officers can provide various but high-quality service.

1 Visitor / Traveller role card. *You decided to spend Sunday with your family and have fun together. You really don't know how to plan this day. Go to the travel agent and ask for some day-off family destination or a Sunday tour. Your profile: You are young, married, have two toddlers of 1 year old. You personally enjoy extreme sports.*

2 Visitor / Traveller role card. *You decided to spend Sunday with your friends and have fun together. You really don't know how to plan this day. Go to the travel agent and ask for some day-off destination or a Sunday tour. Your profile: You are young, unmarried, have a lot of friends. You personally enjoy extreme sports.*

3 Visitor / Traveller role card. *As a birthday gift your parents presented you a weekend tour to the city of Nessebar in Bulgaria. They asked you to arrange the tour, but you really don't know how to plan this day. Go to the travel agent and ask for some day-off destination or a Sunday tour. Your profile: You are young and active. Your birthday is going to be this very Sunday, so you want to invite some friends to have a party in an interesting place and have a fantastic time!*

Getting feedback. T.: *Well-done, everyone. Did you enjoy the role-play? Dear travelers, were your needs and wishes satisfied? Was it difficult for you, Travel Agents and Travel Information Officers, to deal with different customers? Do you feel you can now speak about such tourist destination as a waterpark freely? Discuss its facilities; recommend some rides to various people?*

Summarizing the class work. T.: *Now, you see how interesting the job in travel industry can be. Though, it can be challenging as well. Would you like to get a degree in Tourism and Hospitality? If yes, you will enjoy every day of your life. Nice, to sum up our work today I will ask you to do your assignment. It is in your Handouts.*

Home task: Informal letter writing. The task is relevant to the format of Independent Assessment Examination in English compulsory for all school-leavers in Ukraine.

Your parents see how hard you study at school and want to prize you for that. As an award you have got two tickets for a day in an indoor water park in Bulgaria for this autumn holiday. Write a letter to your friend in which you: • invite him/her to join you; • describe water park facilities as well as the activities people can do there; • explain which two water park slides you feel you must try. E-mail your letter to The Department of International Tourism and Language Training mail box: inyaz@duep.edu. Theme: Letter to a friend.

Conclusions. The presented lesson plan seeks to involve the students in both language acquisition and acting as a professional in Hospitality and Tourism industry.

References

1. Alfred Nobel University. (2015). *Proekt «Tekhnologii uspikhu» shvydko zbil'shuie oberty* [Project 'Technologies of Success' gains momentum]. Available at: http://duep.edu/uk/news/for_abiturients/-proekt-tehnologii-uspihu-shvidko-zbilshuje-oberti (Accessed 28 September 2015).
2. Alfred Nobel University. (2016). The Department of International Tourism and Language Training continues its traditional meetings with school-leavers and applicants. Available at: http://duan.edu.ua/en/news/for_abiturients/kafedra-mizhnarodnogo-turizmu-ta-movnoji-pidgotovki-prodovzhuje-traditsijni-zustrichi-z-abiturijentami (Accessed 29 April 2016).
3. Harding, K. (2009). Hospitality and Tourism. Giving information: Tourist Information Centres. Available at: <http://www.onestopenglish.com/esp/hospitality-and-tourism/pdf-content/hospitality-and-tourism-giving-information-tourist-information-centres-intermediate/157401.article> (Accessed 10 September 2015).
4. Miasoid, G. (2015). *Vyznyj mizhdystyplinarnyj urok: profesijna oriiientatsiia ta ii variatsii* [On-Site Interdisciplinary Lesson: Career Guidance and Its Variations]. Bulletin of Alfred Nobel University. Series 'Pedagogy and Psychology'. No 2(10), p. 104-108. (In Ukrainian).
5. Ocean Breeze Waterpark. Available at: <https://www.oceanbreezewaterpark.com/attractions/rides-slides/> (Accessed 18 September 2015); Available at: <http://subject.com.ua/english/zno/41.html> (Accessed 18 September 2015).
6. TOEIC Listening: Promoting a Theme Park. Available at: http://www.english-test.net/toEIC/listening/promoting_a_theme_park.html (Accessed 18 September 2015).

У статті подано практичний результат дослідження можливості поєднання різних форм організації навчання і проведення професійної орієнтації, оптимальною формою якого визначено міждисциплінарний урок. Запропонований план заняття є узагальненням теоретичної та практичної частин дослідження методичних питань добору типів завдань, навчальних матеріалів та методів навчання. Практична апробація відбулася у вересні 2015 р. та березні 2016 р. Ця розробка може бути корисною для вчителів англійської мови у школі, викладачів коледжів та ВНЗ.

Ключові слова: професійна орієнтація, міждисциплінарний урок, план заняття, англійська, туризм.

В статье представлен практический результат исследования по комбинированию профессиональной ориентации и формы обучения, который приобрел форму междисциплинарного урока. Предложенный план занятия обобщает теоретическое исследование и его практическую апробацию в сентябре 2015 г. и марте 2016 г., относящиеся к решению методических вопросов отбора учебных заданий, материалов и методов обучения. Описанная разработка может иметь практическую ценность для проведения уроков английского языка в средней, профессионально-технической и высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, междисциплинарный урок, план урока, английский язык, туризм.

Одержано 12.01.2016.

УДК 376 + 378.4: 004] (477.63)

С.І. НЕТЬОСОВ,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара*

ДО ПИТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОРЕКЦІЙНА ОСВІТА» ДНУ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

У статті аналізуються загальна та професійна інформаційні компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара. До дослідження залучені методи анкетування, аналізу, узагальнення. Робиться висновок, що рівень загальної інформаційної компетентності студентів відповідає сучасним вимогам, а рівень професійної інформаційної компетентності майбутніх фахівців потребує суттєвої модернізації. Пропонується комплекс заходів з удосконалення професійної інформаційної підготовки студентів спеціальності.

Ключові слова: загальна інформаційна компетентність, професійна інформаційна компетентність, програмно-апаратне забезпечення, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства в Україні відкриває додаткові можливості для організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають психофізичні вади. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), програмно-апаратне забезпечення (ПАЗ) збагачують арсенал традиційних методів роботи педагогів системи спеціальної та інклюзивної освіти. Тому проблема аналізу та формування інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» є актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Зазначеному питанню присвятили свої праці Мотилькова, Т.В. Папернова, І.В. Федоренко, В.В. Соколовська, О.Б. Качуровська, О.Є. Кітік, М.К. Шеремет та інші. Дослідники у сфері інформаційної компетентності студента та педагога включають: здатність ефективно використовувати всі сучасні інформаційні джерела та всі види наданої ними інформації; уміння здійснювати відбір необхідної інформації та її аналіз на предмет доцільності використання у навчально-виховному процесі; компетентність в адаптації інформації до вікових та індивідуальних особливостей учнів; уміння ефективно організовувати навчально-виховну діяльність в інформаційному полі [2; 3].

Елементами інформаційної компетентності виступають загальна та професійна інформаційна компетентність.

Аналіз інформаційної компетентності фахівця спеціальної освіти дає підстави стверджувати, що вона є сукупним результатом достатньо складного й тривалого процесу професійно-педагогічної підготовки; стійким особистим утворенням, яке поєднує комплекс особистісних якостей і фахових знань, умінь і навичок; важливою передумовою успішної освітньо-корекційної діяльності та реалізації творчого потенціалу особистості; здатністю педагога вирішувати професійні корекційно-педагогічні завдання із залученням ІКТ та ПАЗ [5, с. 9].

Формулювання мети. Мета статті полягає в аналізі рівня загальної та професійної інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара, визначенні системи заходів з формування у майбутніх фахівців системи спеціальної освіти професійної інформаційної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Основою підготовки майбутніх фахівців корекційної освіти до використання ІКТ та ПАЗ у професійній діяльності є підготовка студентів до роботи з програмами Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Excel, Paint та ін.

Студент приходить до ВНЗ із 420 годинами вивчення предмету «Інформатика» за всі роки навчання у середній школі [1; 4]. В університеті студенти спеціальності «Корекційна освіта» вивчають нормативні навчальні дисципліни інформаційної спрямованості – «Нові інформаційні технології» та «Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання». На опанування курсів відводиться 54 години (1,5 кредити ECTS) та 53 години (1,47 кредитів ECTS) відповідно, загалом 107 годин (2,97 кредитів ECTS) при тому, що обсяг підготовки бакалавра складає 8640 годин (240 кредитів ECTS).

Отже, ми бачимо, що проблема формування інформаційної компетентності педагога-дефектолога в процесі навчання порушується, але в навчальному плані зазначене питання займає дуже скромне місце.

Для виявлення рівня самооцінки сформованості загальної та професійної інформаційної культури студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара було проведено анкетування студентів I – IV курсів. В анкетуванні взяли участь 140 осіб (I курс – 43 студенти, II курс – 36 студентів, III курс – 39 студентів, IV курс – 22 студенти).

Розглянемо результати оцінки студентами рівня власної загальної інформаційної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара рівня власної загальної інформаційної компетентності

Критерії оцінювання студентами певного аспекту власної загальної інформаційної компетентності	Якісна оцінка елементів загальної інформаційної компетентності									
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Початковий рівень		Відмовились від визначення власного рівня	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Оцінка студентами рівня володіння компонентами програми Microsoft Word	63	45	67	47,9	8	5,7	2	1,4	0	0
Оцінка студентами рівня володіння компонентами програми Microsoft Power Point	56	40	51	36,4	11	7,1	19	13,6	3	2,1%
Оцінка студентами рівня володіння компонентами програми Microsoft Excel	11	7,9	36	25,7	47	33,6	44	31,4	2	1,4%
Оцінка студентами рівня власної загальної інформаційної компетентності	27	19,3	85	60,7	6	4,3	22	15,7	0	0

Базою інформаційної культури особистості вважаємо рівень володіння поширеними програмами, які забезпечують можливість використання функціональних можливостей ІКТ

у повному обсязі. Нас цікавить суб'єктивна оцінка респондентами рівня володіння компонентами програми Microsoft Office.

В анкетах для виявлення рівня самооцінки володіння компонентами Microsoft Office респондентам були запропоновані такі критерії: високий рівень – вільне володіння та користування програмою; достатній рівень – активне використання програми з виникненням певних труднощів; середній рівень – необхідність отримання постійної допомоги в процесі користування компонентами програми; початковий рівень – наявність загального уявлення про інтерфейс та функції програми.

Аналіз самовизначення рівня володіння програмою Microsoft Word вказує, що основна кількість студентів оцінили свою компетентність у володінні цією програмою на високому – 63 студенти (45%) та достатньому рівнях – 67 осіб (47,9%), що разом складає 130 респондентів (92,9%). Такий результат є закономірним. Але окремі студенти – 8 респондентів (5,7%) вказали, що можуть користуватися програмою, якщо отримують постійну допомогу та 2 особи (1,4%) відзначили початковий рівень своєї компетентності.

Рівень володіння програмою для створення презентацій – Microsoft Power Point – дещо інший. Так, на високому рівні оцінили власну компетентність роботи із зазначеною програмою 56 респондентів (40%), на достатньому – 51 студент (36,4%), загалом – 107 студентів (76,4%). Збільшується порівняно з володінням текстовим редактором Microsoft Word кількість студентів, які оцінюють свій рівень на середньому – 11 осіб (7,9%) та початковому рівні – 19 студентів (13,6%), разом – 30 респондентів (21,5%). Викликає також турботу факт появи студентів, які взагалі не оцінили власний рівень володіння програмою Microsoft Power Point – 3 студенти (2,1%), по одній особі на II, III та IV курсах.

Самооцінка володіння програмою створення презентацій на основі програми Microsoft Power Point залишається на високому рівні, проте спостерігається тенденція до зниження оцінки студентами власної компетентності роботи з цією програмою порівняно з володінням текстовим редактором. Це викликає занепокоєння, адже програма Microsoft Power Point надає можливість учителю самостійно створювати високоякісну наочність та заохочувати дітей до підготовки презентаційних проектів, що розвиває самостійність, творчість дітей, підвищує їхню самооцінку.

Суб'єктивна оцінка рівня володіння табличним редактором Microsoft Excel знижується порівняно з опануванням двох попередніх програм Microsoft Office. Так, на високому рівні свою компетентність оцінюють 11 респондентів (7,9%), на достатньому – 36 студентів (25,7%), що складає загалом тільки 47 анкетованих осіб (33,6%). Зростає суттєво кількість студентів, які оцінюють свій рівень володіння програмою Microsoft Excel на середньому рівні – 47 осіб (33,6%) та початковому – 44 студенти (31,4%), кількість студентів, які не визначилися з власним рівнем компетентності – 2 особи (1,4%).

Таким чином, 93 студенти (66,4%) відчують суттєві труднощі у володінні табличним процесором. Зазначений факт є підставою для ствердження, що студенти в майбутній професійній діяльності будуть відчувати значні проблеми у графічному узагальненні та систематизації ходу та результатів власної професійної діяльності, підготовці навчальних та дидактичних матеріалів тощо.

Для виявлення самооцінки рівня загальної інформаційної компетентності респондентам були запропоновані такі критерії в анкетах: високий рівень – вільно володію та користуюсь ІКТ та ПАЗ; достатній рівень – активно використовую ІКТ та ПАЗ для навчання та роботи, але іноді виникають труднощі; середній рівень – активно граю в комп'ютерні ігри, але в процесі навчання та роботи виникають системні труднощі; початковий рівень – маю загальне уявлення про роботу з ПК.

Рівень власної загальної інформаційної компетентності на достатньому рівні вказали 85 студентів, що складає 60,7%, на високому рівні – 27 студентів (19,3%), 22 студенти (15,7%) вважають свій рівень початковим, а 6 осіб (4,3%) – середнім.

Отже, 112 студентів, які становлять 80% респондентів, оцінюють свій рівень загальної інформаційної компетентності на достатньому та високому рівнях. Разом з тим потрібно звернути увагу на той факт, що 23,25% студентів I курсу та 22,8% студентів IV курсу свою інформаційну компетенцію оцінюють на початковому рівні.

Отже, підбиваючи підсумок у дослідженні проблеми суб'єктивної оцінки рівня загальної інформаційної культури студентами спеціальності «Корекційна освіта», ми маємо сказати що: 1) студенти приходять до ВНЗ компетентними в галузі роботи з найпоширенішими програмами; 2) обсяг навчальних годин, що виділяються на формування загальної інформаційної культури студентів спеціальності «Корекційна освіта», є достатньо скромним показником; 3) респонденти оцінюють власний рівень інформаційної культури та компетентності на достатньому та високому рівнях, основна більшість уміє працювати з текстовим редактором та програмою підготовки презентацій, дещо менше студентів опанували програму табличного редагування; 4) певну занепокоєність викликають дані опитувань, які свідчать, що частина студентів відчуває суттєві проблеми у володінні текстовим (Microsoft Word – 10 осіб) та табличним редакторами (Microsoft Excel – 93 респонденти), підготовки презентацій (Microsoft Power Point – 33 особи), на початковому та середньому рівні оцінюють власну загальну інформаційну компетентність 28 студентів (20%).

Розгляд проблеми професійної інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» здійснюється на основі суб'єктивної оцінки респондентами рівня власної компетентності володіння ІКТ та ПАЗ корекційно-мовленнєвого, тифлокомп'ютерного та дефектологічного характеру (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка студентами-респондентами спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара рівня власної професійної інформаційної компетентності

Критерії оцінювання студентами певного аспекту власної професійної компетентності	Якісна оцінка елементів професійної інформаційної компетентності									
	Високий рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Початковий рівень		Відмовились від визначення власного рівня	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Оцінка студентами рівня власної компетентності використання у корекційній роботі ІКТ та ПАЗ слухомовленнєвого спрямування	3	2,1	9	6,4	21	15	53	37,9	54	38,6
Оцінка студентами рівня власної компетентності використання у роботі тифло-комп'ютерних ІКТ та ПАЗ	0	0	3	2,1	14	10	77	55	46	32,9
Оцінка студентами рівня власної компетентності використання у роботі ІКТ та ПАЗ корекційно-дефектологічного характеру	0	0	4	2,9	21	15	72	51,4	43	30,7

Для проведення оцінки студентами рівня власної компетентності використання у роботі ІКТ та ПАЗ слухомовленнєвого спрямування респондентам було запропоновано таке завдання: «Визначте рівень володіння ІКТ та ПАЗ, яким у своїй професійній діяльності може скористатися вчитель-логопед та сурдопедагог». Для відповіді пропонувалися такі варіанти: вільно володію та користуюсь у роботі ІКТ та ПАЗ з функціями корекції слуху та мовлення (високий рівень); умію працювати з ІКТ та ПАЗ, які мають функції корекції слуху та мовлення, але виникають певні труднощі (достатній рівень); для користування ІКТ та ПАЗ з функціями корекції слуху та мовлення необхідна системна консультація фахівця (середній рівень); маю загальне уявлення про ІКТ та ПАЗ з функціями корекції слуху та мовлення (початковий рівень); відмовляюся від визначення рівня зазначеної компетентності.

Під час оцінювання студентами власної компетентності володіння ПАЗ, спрямованого на корекцію слухомовленнєвих вад, з'ясувалося, що 54 студенти (38,6%) взагалі не оцінили зазначену компетентність, 53 особи (37,9%) визначили свій рівень початковим, 21 респондент (15%) – середнім і тільки 12 студентів-респондентів (8,5%) визначили свій рівень компетентності достатнім (9 осіб – 6,4%) та високим (3 студенти – 2,1%).

Можемо констатувати, що 128 студентів (91,5%) спеціальності «Корекційна освіта» не мають або мають достатньо обмежене уявлення про характер та функціональні можливості ІЛТ та ПАЗ, спрямованого на корекцію слухомовленнєвих вад та методiku його використання у професійній діяльності.

Не менш серйозна ситуація складається із визначенням студентами рівня власної компетентності володіння тифлокомп'ютерними ІКТ та ПАЗ. Для виявлення цієї складової респондентам було запропоноване завдання: «Визначте рівень володіння ІКТ та ПАЗ тифлокомп'ютерного спрямування». Варіанти відповідей: вільно працюю з тифлокомп'ютерними ІКТ та ПАЗ (високий рівень); маю певний досвід роботи з тифлокомп'ютерними ІКТ та ПАЗ (достатній рівень); знаю, де зможу ознайомитися з досвідом роботи використання тифлокомп'ютерних ІКТ та ПАЗ (середній рівень); знаю про існування тифлокомп'ютерних ІКТ та ПАЗ (початковий рівень); відмовляюся від визначення рівня зазначеної компетентності.

Початковий рівень для себе визначають 77 студентів (55%), середній – 14 осіб (10%), відмовилися від оцінювання власної компетентності володіння тифлокомп'ютерними ІКТ та ПАЗ 46 студентів (32,9%), певний досвід роботи із зазначеними ІКТ та ПАЗ мають три студенти (2,1%) – один респондент з I курсу та дві особи – з III курсу.

Отже, студенти спеціальності «Корекційна освіта» у своїй більшості не мають взагалі або мають досить узагальнену інформацію про існування та функціональні можливості тифлокомп'ютерних ІКТ та ПАЗ.

Для визначення рівня компетентності використання у роботі фахівцем ІКТ та ПАЗ корекційно-дефектологічного характеру студентам було запропоновано завдання: «Визначте рівень компетентності володіння ІКТ та ПАЗ корекційно-дефектологічного характеру». Пропонувалися такі показники: вільно володію та користуюсь ІКТ та ПАЗ з функціями корекції вад здоров'я (високий рівень); умію працювати з програмами, які розроблені для корекції окремих вад здоров'я, але виникають певні труднощі (достатній рівень); для використання програм з функціями корекції вад здоров'я необхідна системна консультація фахівця (середній рівень); маю загальне уявлення про ІКТ та ПАЗ з функціями корекції певних вад здоров'я (початковий рівень); відмовляюся від визначення рівня зазначеної компетентності.

Як і в попередніх підходах до визначення професійної компетентності у цьому разі від участі в оцінюванні взагалі відмовилися 43 студенти (30,7%), яких ми вважаємо такими, що не мають взагалі ніякого уявлення про зазначені ІКТ та ПАЗ, 72 студенти (51,4%) визначили свій рівень компетентності початковим, 21 респондент (15%) – середнім і тільки чотири особи (2,9%) визначили свій рівень компетентності достатнім, високий рівень компетентності не визначив ніхто.

Аналіз професійної інформаційної компетентності студентів спеціальності «Корекційна освіта» свідчить про низьку готовність майбутніх фахівців до використання ІКТ та ПАЗ у своїй практичній корекційно-розвивальній діяльності.

Висновки. Отже, рівень загальної інформаційної культури студентів спеціальності «Корекційна освіта» ДНУ ім. О. Гончара є задовільним, що доведено рівнем володіння студентами текстовим (Microsoft Word) та табличним (Microsoft Excel) редакторами, програмою створення матеріалів презентаційного характеру (Microsoft Power Point). У той же час ми вимушені констатувати, що рівень професійної інформаційної компетентності студентів спеціальності потребує системної роботи над модернізацією та розвитком, що є значним полем діяльності професорсько-викладацького складу кафедри «Педагогіки та корекційної освіти».

Вважаємо, що для опанування студентами спеціальності «Корекційна освіта» інформаційною компетентністю професійного спрямування необхідно включити такі заходи: розробити спецкурс, на основі якого студенти будуть опановувати методику використан-

ня ІКТ та ППЗ у корекційній освіті на основі лабораторних занять; включити певні розділи і теми з аналізом використання сучасних ІКТ та ПАЗ у системі спеціальної освіти в проєктах профільних дисциплін; створити систему постійно діючих семінарів із питань удосконалення навичок роботи з різними корекційно-розвивальними програмами, які використовуються в системі спеціальної освіти; організувати проведення системи майстер-класів ІКТ-компетентними педагогами корекційної освіти; забезпечити проходження практики на базах, де активно використовують ІКТ та ПАЗ у корекційно-розвивальному процесі.

ІКТ та ПАЗ не зможуть замінити вчителя-фахівця, але вони виступають дійовим додатковим чинником зростання ефективності корекційно-розвивальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Інформатика. Навчальна програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/dos/files/news/309/30993/77.doc> – Назва з екрану.
2. Китик Е.Е. Изучение эффективности включения обучающих компьютерных программ в процесс профессиональной подготовки логопедов / Е.Е. Китик // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 73–81.
3. Нетьюсов С.І. Формування інформаційної компетентності корекційного педагога / С.І. Нетьюсов, В.А. Гладуш та ін. / Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: [монографія] – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2015. – С. 166–213.
4. Програма курсу Інформатика, 5–9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 5. – С. 21–38. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp_2012_5_6.pdf
5. Федоренко І.В. Підготовка майбутніх учителів-дефектологів до використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі корекційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.В. Федоренко. – К., 2011. – 23 с.

References

1. *Informatika. Navchalna programma dlya 10-11 klasiv zagalno osvithnix navchalnix zakladiv. Akademichniiy riven* [Informatika. The educational program for 10-11 classes of secondary schools. Academic level]. Retrieved from <http://osvita.ua/dos/files/news/309/30993/77.doc> (In Ukrainian).
2. Kitik, E.E. (2008). *Izuchenie effektivnosti vklucheniya obuchaushix komputernix program v process profesionalnoi podgotovki logopedov* [Efficacy of inclusion of educational computer programs in the process of training of speech therapists]. Defectology, No 5, p. 73-81. (In Ukrainian).
3. Netyosov, S.I., Gladush, V.A. (et al.) (2015). *Formuvannya informaciynoi kompetentnosti korekciynogo pedagoga* [Formation of information competence correctional teacher]. Improving the training of correctional teacher in terms of university education]. Dnipropetrovsk, Akcent PP Publ., p. 166-213. (In Ukrainian).
4. *Programa kursy informatika, 5-9 kl. Zagalnoosvitnix navchalnix zakladiv* [The course of computer science, 5-9 form of secondary school]. Computer in school and at home. 2012. No 5. p. 21-38. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/komp_2012_5_6.pdf (In Ukrainian).
5. Fedorenko, I.V. (2011). *Pidgotovka maybutnix vchiteliv-defektologiv do vikoristannya novitnix komputernix texnologii y processi korekciynogo navchanna* [Training future teachers-defectologists to use the latest computer technology in correctional education], Kyiv, 23 p. (In Ukrainian).

В статье анализируются общая и профессиональная информационные компетентности студентов специальности «Коррекционное образование» ДНУ им. О. Гончара. В процессе исследования использованы методы анкетирования, анализа, обобщения. Делается вывод, что уровень общей информационной компетентности студентов соответствует современным требованиям, а уровень профессиональной информационной компетентности будущих специалистов нуждается в существен-

ной модернизации. Предлагается комплекс мероприятий по усовершенствованию профессиональной информационной подготовки студентов специальности.

Ключевые слова: общая информационная компетентность, профессиональная информационная компетентность, программно-аппаратное обеспечение, информационно-коммуникационные технологии.

The article analyzes the general and professional information competence of students majoring in «Correctional Education» at Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar. In the process of research, survey methods, analysis, and synthesis were used. The conclusion was made that the level of general information competence of students meets modern requirements but the level of professional information competence of future professionals needs substantial modernization. Certain programs for improving the professional information qualifications of students are suggested.

Key words: general information competence, professional information competence, software and hardware, information and communication technologies.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.1:101

І.В. ОЛІЙНИК,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ФІЛОСОФСЬКІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті визначено нові підходи до організації навчального процесу у виші, обґрунтовано необхідність оновлення принципів змісту професійної освіти. Здійснено аналіз філософських метапринципів та специфічних принципів, необхідних для забезпечення ефективності реалізації навчально-виховної мети при підготовці фахівців у межах освітнього простору.

Ключові слова: професійна освіта, висококваліфікований фахівець, вища школа, філософсько-методологічні принципи, специфічні принципи.

Постановка проблеми. Підвищення якості вищої освіти є одним із провідних завдань соціально-економічної політики України.

У процесі реалізації реформ у системі сучасної освіти виявили дефіцит підходів, які б дозволили перейти від екстенсивних до інтенсивних механізмів такого реформування.

На даному етапі розвитку держави в умовах орієнтації на ринок праці й соціальне замовлення суспільства активно продовжується модернізація професійної освіти і створення єдиного освітнього простору.

У цьому контексті головною метою вищої освіти на сьогодні є підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці в сучасних умовах, відповідального, цілеспрямованого, здатного орієнтуватися у суміжних галузях знань, здатного до ефективного здійснення професійної діяльності, готового до безперервного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Ця ситуація визначає нові орієнтири у здійсненні навчально-виховного процесу у виші, перегляді методів, прийомів та принципів організації навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До ретроспективного аналізу структури та змістовного наповнення принципів навчання зверталися такі дослідники, як С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Бондарчук, О. Золотарьов, І. Зязюн, М. Гарунов, Ч. Райкрофт, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Сманцер, О. Федій, М. Фіцула та ін.

Формулювання мети. Метою статті є визначення, систематизація та характеристика філософських і специфічних принципів змісту професійної освіти майбутніх викладачів.

Виклад основного матеріалу. У процесі університетської підготовки дотримання принципів є важливою передумовою її дидактичної ефективності. У педагогічній науці та практиці йде постійний пошук закономірностей навчання, відкриття нових принципів. Перевірені практикою, одні входять до методичного арсеналу педагогів, інші ж – ефективні лише для конкретної методичної системи, вони допомагають досягати гарних результатів навчання, тому що враховують об'єктивні умови: рівень підготовки студентів, їхні інтелектуальні здібності, концепції методичної системи і її завдання, засоби та методи навчання, що має педагог у своєму розпорядженні.

Усі принципи пов'язані між собою і проникають один в інший, тому вони можуть бути подані як система, що складається зі змістових і організаційно-методичних принципів. Та-

кий поділ є умовним, оскільки значення кожного принципу не обмежується рамками своєї групи, але методично правомірно, бо дає можливість відповісти на два головні питання дидактики: чому і як вчити?

Із дидактичних принципів впливають правила навчання, які підпорядковуються принципу, конкретизують його, визначають характер окремих методичних прийомів, що використовує педагог, і ведуть до реалізації даного принципу, що відображають сутність навчального процесу, а правила – його окремі сторони.

У педагогічній науці є загальнодидактичні принципи організації змісту навчання, яких необхідно дотримуватися (науковості, розвиваючого характеру навчання, зв'язку теорії та практики, систематичності та послідовності, доступності тощо). Однак вони більше орієнтовані на ефективне засвоєння навчального матеріалу, і лише таких принципів у процесі підготовки фахівця у сучасних умовах замало.

Сучасні умови ставлять до випускників нові вимоги, пов'язані не стільки з їхньою фундаментальною підготовкою у певній професійній сфері, скільки з повною сформованістю в них професійної компетентності й готовності до інтелектуально місткої, творчої діяльності.

Саме тому постає необхідність до загальнодидактичних принципів додати філософські та специфічні.

Філософські методологічні принципи (метапринципи), що дозволяють вийти на новий рівень і з філософської точки зору побачити й осмислити сучасні проблеми педагогічної науки, по-новому побудувати і суттєво відкоригувати професійно-особистісну філософію викладача.

Специфічні принципи пов'язані зі змістом професійної освіти, спрямовані на специфіку професійної діяльності.

Принципи (від лат. *princīpiū* – начало, основа) – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання. Принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання. На них ґрунтуються підходи до навчання усіх дисциплін, визначаючи певною мірою їх зміст, засоби й прийоми навчальної роботи [2].

У філософському словнику категорія «принцип» визначається як «першооснова, керівна ідея, основне правило поведінки» [4, с. 461].

Принципи навчання завжди відображають залежність між об'єктивними закономірностями навчального процесу й метою, завданнями, що стоять в освіті, тобто це методичне вираження законів і закономірностей, знання сутності, змісту, структури навчального процесу, що виявляється у формах, які дозволяють використовувати її як регулятивні норми педагогічної практики.

У сучасній педагогічній науці принципи організації навчальної діяльності розглядають як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес в цілому, як шляхи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Основні принципи навчання були сформульовані чеським педагогом Я. Коменським у «Великій дидактиці: наочності, усвідомленості, поступовості, міцності й посиленості» [3]. На думку Г. Луковцевої, на сьогодні у педагогіці немає єдиного підходу щодо визначення складу й системи принципів педагогічного процесу [3, с. 120], вона виділяє принципи науковості, творчої активності, міцності результатів навчання тощо. Поряд з класичними принципами навчання у професійній освіті існують свої обов'язкові правила навчання, ігнорування яких може призвести до викривлення кінцевого результату.

У контексті досліджуваної проблеми цікавими виявилися погляди І. Гербарта [1], який зазначав, що організація навчання й увесь лад у навчальному закладі повинні формувати морально сильну особистість.

До основних філософсько-методологічних принципів, які сприятимуть підвищенню рівня підготовки викладачів вишу, відносимо такі:

– *аксіологічний метапринцип* (передбачає методологічний підхід до аналізу пріоритетних педагогічних цінностей в освітньому процесі; ціннісні орієнтації в процесі навчання повинні бути спрямовані на саморозвиток духовно-моральних якостей особистості, рівня її культури, інтелігентності);

– *культурологічний метапринцип* (сприяє підвищенню рівня саморозвитку студента, його культури, а саме: культури спілкування, професійної культури, моральної тощо; здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самореалізації);

– *антропологічний метапринцип* (дослідження здійснюється з урахуванням комплексу наук про людину і з метою отримання цілісного системного знання про особистість з метою розвитку освітніх систем; цей принцип вимагає синтезу та використання досягнень багатьох наук та мистецтв: дослідження в медицині, фізіології й освіті приводять до появи нової біосоціальної педагогіки);

– *гуманістичний метапринцип* (полягає у зверненні навчання й освітнього процесу в цілому до особистості, у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами накопиченим досвідом (зміст навчання), для освоєння обраної професії, розвитку й прояву творчої індивідуальності, що забезпечило б соціальну захищеність, безпечну і комфортну життєдіяльність; вимагає урахування пріоритетних цінностей особистості педагога та студентів, гармонізації їх поглядів, переконань, інтересів);

– *синергетичний метапринцип* (цей принцип є базовим в теорії відкритої освіти; Г. Хакен назвав теорію самоорганізації синергетикою (теорія спільної дії), яка досліджує таку взаємодію систем, що приводять до виникнення просторово-часових структур у макроскопічних масштабах; з розвитком релятивістської механіки, генетичної біології почав розроблятися синергетичний підхід, у якому головний акцент ставиться на вивчення відкритих систем, що обмінюються енергією й речовиною із зовнішнім світом, де система розглядається з позиції самоуправління, самоорганізації, саморозвитку);

– *герменевтичний метапринцип* (герменевтика – роз'яснення, тлумачення; дотримання цього принципу повинно бути спрямоване на те, щоб студент розумів зміст навчального матеріалу; вимоги принципу актуалізуються в процесі Інтернет-навчання, у ході якого основні комунікації проходять в процесі невербального спілкування за допомогою електронної пошти чи соціальних мереж);

Функціонування освіти у вищій школі передбачає й принципи, що визначають його специфіку та спрямованість – це принципи професійного навчання.

Принцип оперативності, науковості та перспективності, що передбачає відповідність навчальних програм вимогам соціуму, сучасним теоріям педагогічної освіти, їх швидкому впровадженню в освітній процес з урахуванням можливості професійного зростання та самоосвіти. Для навчального процесу у вишій суттєву роль відіграє ступінь науковості як міра оцінки значення наукових факторів, теорії та гіпотетичних положень.

Принцип оптимальності та достатності полягає у відповідності запропонованих теоретичних положень і практичних навичок необхідному і обов'язковому рівню професіоналізму.

Принцип мобільності виявляється у багатоманітності засобів, шляхів, організаційних форм системи безперервної освіти, їх гнучкості й готовності до швидкої перебудови відповідно до потреб соціуму.

Принцип інтерактивності відображає закономірності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач – студент» та «студент – студент», що підвищить інтенсивність процесу обміну інформацією.

Принцип аксіологізації (з грец. axis – цінний, logos – вчення, «вчення про цінності»), спрямований на формування в студентів орієнтації на майбутню професію, усвідомленого ставлення до специфіки майбутньої професійної діяльності, оскільки кожна спеціальність характеризується загальними та специфічними ціннісними установками.

Принцип стандартизації регламентує обсяг, рівень і характеристики змісту навчальних предметів, що виражені у компетенціях у відповідності з державною нормативною документацією.

Принцип проблемності, що відображає закономірності зміни структури та змісту навчального матеріалу й поєднання методів навчання на основі логіко-гносеологічних протиріч освітнього процесу й характеризує шляхи реалізації цих закономірностей відповідно до мети навчання, розвитку інтелектуальних здібностей.

Принцип професійної спрямованості навчання в умовах компетентнісної парадигми освіти набуває домінуючого характеру, реалізуючись у розширенні кількості практик, про-

ектів, навчально-дослідницької роботи, у процесі насичення освітнього простору активними методами навчання (діловими, рольовими, імітаційними іграми, рейсовими завданнями та педагогічними ситуаціями тощо), збільшення обсягу творчої самостійної роботи майбутніх фахівців.

Принцип рефлексивності є одним із базових у контексті гуманізації вищої професійної освіти, оскільки ефективна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента може відбуватися лише в умовах глибокого осмислення «Я» у даний момент і в майбутньому; саме професійна рефлексія викладача і рефлексивний спосіб включення в процес особистої професійної підготовки студента визначають не лише оволодіння майбутнім педагогом необхідним набором знань і умінь, але й гарантує його розвиток як цілісної професійної особистості.

Принцип прогностичного характеру формування змісту освіти, спирається на наукове прогнозування і потребує більш швидкого і гнучкого розвитку, перебудови навчальних закладів і закладів системи безперервної освіти відповідно до потреб суспільної практики, мобільного оновлення їх діяльності. Цей принцип орієнтує на широке й активне використання нових форм, методів, засобів навчання і перепідготовки спеціалістів, на включення новаторських підходів до цього процесу.

Принцип фундаменталізації націлює на надання оптимуму (з лат. optimum – найкращий) ґрунтовних та універсальних знань з основоположних та спеціальних наукових сфер; формування загальної культури і розвиток абстрактного мислення студентів на основі залучення цілісних, глобальних, об'єктивних даних з найкращих досліджень.

Принцип варіативності полягає в гнучкому поєднанні існуючих навчальних програм як обов'язкових, так і елективних, спеціалізованих курсів. Додаткові навчальні курси (за вибором студентів) дозволяють отримати глибокі професійно-орієнтовані знання в межах профілю на основі багатоманітності алгоритмів навчання відповідно до індивідуальних можливостей та інтересів студентів, вільного вибору обсягу, темпів і форм навчальної діяльності.

Принцип зв'язку теорії з практикою має важливе значення у професійній підготовці, оскільки від фахівця вищої кваліфікації, виходячи із завдань підготовки, вимагається високий рівень узгодженості володіння теорією та практикою. Зв'язок теорії та практики у вищій школі не лише об'єднує теоретичну й практичну підготовку студентів, він вимагає взаємовпливу та взаємопоєднання кожної зі складових. Тому однією з важливих умов єдності теорії та практики є також встановлення об'єктивних закономірностей цієї єдності, її розвитку та передбачення.

Принцип усвідомленості розуміється як самостійне мислення і виправдані дії студентів. Усвідомлення розглядається як особисте переконання у процесі набуття знань, формуванні професійних компетенцій. Усвідомленість виражається через самодисципліну та організованість, які виражають такий ступінь внутрішньої інтелектуальної зібраності, коли вся навчальна діяльність виконується з інтересом, з мотивацією та легкістю.

Принцип безперервності освіти відображає концепцію безперервної професійної освіти; поступальність характеризує сутність індивідуальної безперервної освіти, відображаючи зумовлений ним розвиток особистості, передбачає продовження науково-дослідної діяльності в межах аспірантури та докторантури; безперервна освіта, за переконанням П. Ленгранда, втілює гуманістичну ідею: центром усіх освітніх начал є людина, для якої необхідно створювати умови для повного розвитку її здібностей упродовж усього життя.

Варто зазначити, що за наявності єдиного навчального змісту й принципів його відбору, рівень підготовки студентів виявляється різним. Це пояснюється залежністю між індивідуальними особливостями, рівнем пізнавальної активності, матеріально-технічною забезпеченістю освітнього простору, особистісними характеристиками викладача тощо.

Ефективність реалізації наведених принципів буде забезпечена за умови засвоєння необхідного і достатнього змісту професійної освіти у вищій школі, урахування інноваційних тенденцій розвитку педагогічної освіти, орієнтації на освіту, що спрямована в майбутнє, заміни усталеного девізу «Знання на все життя» на «Знання через усе життя».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, професійна підготовка майбутніх викладачів повинна бути орієнтована на вищезазначені принципи, вибір яких

обумовлений спрямованістю на подолання розриву між теоретичною й практичною підготовкою фахівців, на формування у них практичних умінь, затребуваних у системі сучасної освіти, а також розвиток професійної мотивації.

Слід зазначити, що про окремі принципи ми можемо говорити лише з великою часткою умовності, оскільки, як показує практика, в рамках реалізації конкретних навчальних програм вони тісно переплітаються і знаходять своє вираження в різних елементах процесу навчання.

У сукупності всі розглянуті принципи можуть становити єдину систему, на яку можна орієнтуватися при плануванні й удосконаленні навчального процесу у виші.

Список використаних джерел

1. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. т. I / И.Ф. Герbart. – М.: Учпедгиз, 1940. – 660 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омельяненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
3. Луковцева А.К. Психология и педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов вузов / А.К. Луковцева. – М.: Издательство «Мир и Образование», 2008. – 191 с.
4. Фролов И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролов. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

References

1. Herbart, Y.F. (1940). *Yzbrannie pedahohyčeskye sočynenyja* [Favourites Pedagogical Works]. Vol 1, Moscow, Uchpedgiz Publ., 660 p. (In Russian).
2. Kuzminskyj, A.I., Omeljanenko V.L. (2006). *Pedahohikauzapytannjaxividpovidjax* [Pedagogy questions and answers]. Navč. posib. Kyiv, Znannja Publ., 311p. (In Ukrainian).
3. Lukovceva, A.K. (2008) *Psyhohyja y pedahohyka* [Psychology and pedagogy]. Kurs lekcyj. Učebnoe posobyje dlja studentov vuzov. – Moscow, Myr y Obrazovanye Publ., 191 p. (In Russian).
4. Frolov, Y.T. (2001) *Fylosofskij slovar* [Philosophical Dictionary]. Moscow, Respublyka Publ., 719 p. (In Russian).

В статье определены новые подходы к организации учебного процесса в вузе, обоснована необходимость обновления принципов содержания профессионального образования. Осуществлен анализ философских метапринципов и специфических принципов, необходимых для обеспечения эффективности реализации учебной цели при подготовке специалистов в рамках образовательного пространства.

Ключевые слова: профессиональное образование, высококвалифицированный специалист, высшая школа, философско-методологические принципы, специфические принципы.

The article deals with defining new approaches to the organization of educational process at higher educational establishments. The necessity of updating principles of professional education maintenance has been grounded. The analysis of philosophical meta-principles and specific principles necessary for providing the efficiency of educational goal implementation while preparing specialists within the frameworks of educational scope has been made.

Key words: professional education, highly skilled specialist, higher school, philosophical and methodological principles, specific principles.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378

О.О. ПЕЙЧЕВА,

*старший викладач кафедри іноземних мов
Бердянського університету менеджменту і бізнесу*

Р.В. КЕЛЕМБЕТ,

*старший викладач кафедри іноземних мов
Бердянського університету менеджменту і бізнесу*

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ УСПІХУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Стаття присвячена створенню ситуацій успіху на заняттях з англійської мови. Автори розкривають сутність поняття «ситуація успіху», а також значення ситуації успіху для особистісного розвитку фахівця.

Ключові слова: успіх, ситуація успіху, створення ситуацій успіху, особистісно-орієнтований підхід, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Якісна підготовка майбутніх фахівців, яка в подальшому в змозі забезпечити їхню успішність у професійній діяльності, вимагає створення умов для розкриття й саморозвитку потенціалу студентів, тобто їхніх внутрішніх сил і здібностей, що сприяють безперервному розвитку й самореалізації. Тому виникає потреба створення у процесі професійної підготовки ситуацій успіху, які спрямовані на розвиток професійних якостей, рефлексії, несуть інформацію про реальні досягнення в діяльності, створюють умови для формування адекватного рівня домагань, здібностей відповідально приймати рішення, уточнювати й коригувати цілі й завдання особистісного розвитку, задовольняють потребу в набутті вмінь професійної діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Категорії успіху й життєвої успішності людини, у тому числі професійної, є предметом дослідження філософії (В. Бакштановський, М. Вебер, В. Михайличенко, Ф. Ніцше, О. Романовський, Ю. Согомонов, С. Хук, В. Чурилов, Ф. Шиллер, Е. Фромм та інші), психології (Ст. Аткинсон, Л. Виготський, С. Гроф, А. Маслоу, Д. Маккелланд, Х. Хекхаузен та інші), соціології (К. Девіс, Е. Дюркгейм, У. Мур, Т. Парсонс, П. Сорокін, У. Уорнер та інші), соціальної роботи (Б. Трейсі, Н. Хілл, В. Ядов та інші). У педагогіці окремі аспекти зазначеної проблеми розглядалися в працях П. Блонського, Дж. Дьюї, А. Макаренка, М. Монтессорі, К. Роджерса, В. Сухомлинського, Р. Штайнера, С. Френе та інших. Прийоми створення педагогічних ситуацій успіху досліджували А. Белкін, Л. Єгорова, Г. Ксензова, В. Пітюков, М. Поташник, С. Смирнов, Т. Шамова, Н. Щуркова та інші. Однак у методичній літературі недостатньо ґрунтовно, на нашу думку, висвітлено методи і прийоми створення ситуацій успіху на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ, що і зумовило доцільність і мету такого дослідження.

Виклад основного матеріалу. У тлумачних словниках успіх розглядається як «досягнення (значні) в роботі, позитивні наслідки; суспільне визнання досягнень», тобто як позитивний результат будь-якої справи, досягнення в будь-чому, а успішний – той, хто дає позитивні результати, досягає успіху.

Розглянемо докладніше класифікацію Г. Тульчинського, який виділяє форми успіху. Відповідно до цієї класифікації, перший тип успіху – соціальне визнання, статус людини в суспільстві, основою якого є прагнення людини до підвищення рівня домагань, придбання со-

ціального статусу, позитивної соціальної оцінки особистісних досягнень. Слід зазначити, що в студентському віці особистість прагне не стільки до досягнення навчальних результатів, скільки до схвалення з боку значущої для неї соціальної групи. Тому успіх, усвідомлений і пережитий в колективі, може розглядатися як знайдений особистістю соціальний статус, що сприяє формуванню в студента соціально-прийнятних способів емоційного реагування. Другий тип успіху – життєве покликання, при його усвідомленні значущі не результати, а сама діяльність. А от третій тип успіху – це подолання труднощів (бар'єрів), що іноді набуває форми установки на подолання самого себе; й здійснюється на межі можливого, якщо підкріплюється хоча б малим, але соціально-значущим визнанням. Такий успіх є потужним стимулом виховання особистості [6]. Таким чином, у проведеному дослідженні спираємося на дослідження І. Глазкової [2], яка говорить, що подолання бар'єрів оптимального рівня складності створює підґрунтя для подальших успіхів того, хто їх долає.

А. Белкін з педагогічної точки зору розглядає ситуацію успіху як таке цілеспрямоване й організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої, підготовленої стратегії і тактики вчителя [1, с. 31].

М. Ксензова вважає, що ситуація успіху – це така ситуація, у результаті якої дії, що здійснює людина, приводять до почуття задоволення за свої досягнення, гордості за свою працю. Подібна обстановка неможлива без мотивації досягнення успіху» [3, с. 39].

Р. Мірцхулава і В. Ботов [4] ситуацію успіху розглядають як ситуацію переживання, перебуваючи в якій школярі відчувають почуття радості, гордості й внутрішнього задоволення. Причому в різних педагогічних ситуаціях простежується переживання різних почуттів, тоді як у ситуації успіху вони незмінно мають позитивний характер.

В основі багатьох ситуацій успіху, запропонованих А. Белкіним, перебуває радість. Ш. Амонашвілі називає майбутню радість «пальним», від якого «загоряється» інтерес до навчання в очах дитини, що «впливає на високі результати в навчанні».

Ми вважаємо, що успіх на занятті є результатом продуманих викладачем стратегій заповнення і подолання бар'єрів навчальної діяльності, а також відповідних тактик, що використовуються для досягнення певної мети. При цьому тактику розуміємо вслід за І. Глазковою, як сукупність методів і прийомів.

Таким чином, успіх у процесі професійної підготовки виступає як складне поняття, що поєднує викладача і студента в докладанні спільних зусиль до його досягнення, є результатом цієї планомірної й активної навчальної взаємодії. Крім того, успіх студента залежить більшою мірою від соціального оточення, від ситуації, створюваної викладачем, а також від того, якого роду бар'єр є її підґрунтям.

Ситуація успіху допомагає майбутньому фахівцеві освоювати нові способи діяльності, стимулює активність й сприяє усвідомленню й вдосконаленню образу «Я» відповідно до професійних вимог. У ситуації успіху майбутній фахівець опиняється перед вибором мети, засобів її досягнення, що сприяє розвитку відповідальності за прийняття рішення в здійсненні певних дій, підвищенню рівня досягнень, домагань, самооцінки; формуванню оптимістичної перспективи щодо результатів діяльності; гуманістичної професійної позиції; вихованню установки на співробітництво із суб'єктами педагогічного процесу. Водночас ситуація успіху дає можливість майбутньому спеціалісту будь-якої галузі пережити радість, задоволення від того, що особистісні досягнення в професійному становленні визнані іншими студентами особистих уявлень і потреб.

Ситуація успіху-неуспіху переходить із засобу в педагогічну умову активізації процесу професійної підготовки в тому випадку, якщо відбувається зміна позиції студента в педагогічному процесі: з об'єкта засвоєння знань він має стати суб'єктом, що самостійно ініціює свій професійний розвиток, проявляє стійку потребу в розвитку готовності до професійної діяльності. Викладач не стільки вчить, скільки подає ціннісний спектр у засвоєнні знань, створює умови для отримання знань, для освоєння різноманітних професійно-значущих видів діяльності, сприяє розвитку мотиву досягнення успіху і подолання труднощів.

Слід зазначити, що рефлексивність діяльності студента стимулює його самоаналіз, оцінку свого «Я», тобто об'єктом самопізнання стає власне «Я». Тож можемо визначити, що рефлексія є необхідним компонентом для досягнення успіху особистості у соціальних відносинах.

Соціальними орієнтирами досягнення успіху для людини переважно виступають очікування значущих інших, їхні оцінки і ставлення до того, яким чином відбувається діяльність цієї особистості. Такі оцінки можна визначити як зовнішні чинники рефлексії, що визначають ступінь задоволення особистості собою згідно зі ставленням до неї з боку інших. Внутрішніми рефлексивними чинниками є власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні й потенційні можливості тощо, аналіз яких теж сприяє корекції власної діяльності. Таким чином, можна розглядати рефлексивні акти як єдність аспектів: інтелектуального (сукупність знань про себе, про інших, про особливості певної діяльності), емоційно-ціннісного (інтерпретація цих знань на основі особистісно активних цінностей і формування на основі цієї інтерпретації власного ставлення до себе та світу), регулятивного (здатність людини регулювати власну діяльність, ставлення до себе та інших й прогнозування ймовірних реакцій на власну поведінку згідно з виокремленням актуальних елементів очікування інших і власних цінностей, знань, бажань).

На думку І. Глазкової та О. Резван, рефлексія залежить від усвідомлення проблеми (бар'єру) і спрямування мислення та дій на корекцію руху до цілі. Цю думку продовжує Л. Рибалко, яка стверджує, що реагування суб'єкта на бар'єри виявляється по-різному: в одному випадку він може долати їх, йти вперед, не зупиняючись, а в іншому – «зламатися» [5, с. 115–116].

Відповідно до поставленої мети, зупинимось на методах і прийомах, використання яких на заняттях з гуманітарних дисциплін, зокрема іноземних мов, сприяють подоланню різного роду бар'єрів іншомовної діяльності саме шляхом забезпечення успіхів суб'єктів цієї діяльності.

Прийом «Крісло успіху» спрямований на позитивне сприймання свого майбутнього, на розвиток впевненості у власних силах, мотивацію діяльності. У центрі аудиторії було розташоване чарівне «крісло успіху». Викладач пояснював, що той, хто у нього сідає, – стає успішною, впевненою у своїй силі людиною. Гравець сідає у крісло і розповідає про свої майбутнє, про свою професію, про свій життєвий успіх, як він до нього прийшов. Закінчує він словами «Я успішна людина, я займаюсь улюбленою справою. Я впевнений у своїх силах, мої мрії здійснюються, мої плани реалізуються. Я щасливий, я відкритий до розвитку, моє життя таке, яким я його створюю».

Прийом *авансування*, що передбачав підхід до студента з оптимістичною гіпотезою, вірою в його здібності та успіхи, проектував поведінку студента, який намагався виправдати очікування. Авансування трансформувалося у прийом емоційного стимулювання студентів, що супроводжувалося такими висловлюваннями: «У тебе..., тому що ти такий...»; «Твої здібності такі, що у тебе обов'язково буде...»; «Ти такий..., а тому обов'язково...».

У процесі проведення експерименту ми також звернули увагу на те, що студенти не завжди могли з першого разу подолати певний бар'єр, і, відповідно, це викликало небажання діяти. У такому випадку доречним було *пояснення неспіху дією певного нестабільного фактора*, наприклад: «Ти не зміг, і це цілком закономірно, адже над цією темою ти працював мало і несистематично». Такий прийом вважаємо вдалим, оскільки він не призводить до безпорадності, не знижує самооцінку, і в ньому міститься порада для подальшого подолання бар'єра.

Здійснення рефлексії у ході роботи над помилками після контрольних заходів сприяє не лише зменшенню їх повторюваності, але й налаштовує студента на аналіз причин неспіху. Для цього варто запитати у самого себе: «Чому не вийшло?», або навпаки, якщо оцінка була високою – зафіксувати успіх, запитавши самого себе: «Що сприяло моєму успіху?». Відповідь на ці прості питання може містити багато варіантів: від аналізу конкретних розумових дій (процес мислення) до усвідомлення результатів свого способу життя (наприклад, запізнення на заняття, результатом чого стало невистигання).

Вправа «Дипломатичний прийом». Викладач пропонує всім стати в коло й розрахуватися: «Перший-другий, перший-другий... тощо. «Всі перші номери набувають у грі статусу «іноземних гостей», а другі номери – «дипломатичних працівників». Задається такий сценарій: «Ви зустрічаєте в аеропорті іноземного гостя із дружньої країни. Впродовж п'яти хвилин необхідно зробити так, щоб ваш гість відчув себе комфортно, у центрі уваги й турботи». Фіксуючи час, члени групи розбиваються на пари й у кожній парі починається розмова. Після закінчення п'яти хвилин у групі обговорюються такі питання: «Хто з іноземних гостей відчув до себе щирі й теплу увагу?»; «Про що ви говорили?»; «У розмові вам було вільно або ви

були збентежені?» тощо. Вправа закінчується, якщо викладач бачить, що учасники групи стали більш вільними й розкутими в діях і словах, у них потеплішали очі, а в групі виникла дружнєлюбна атмосфера. Звичайно вона займає приблизно 10–15% загального часу заняття.

А от гра «Прес-конференція» вимагає попереднього поділу групи на команди, одна з них – «кореспонденти» – представники різних засобів масової інформації, інша – співробітники фірм, які випускають певну військову продукцію. «Кореспонденти» продумували питання, які планували поставати в процесі гри. «Спеціалісти фірм» вивчали навчальну інформацію з метою підготувати свої виступи так, щоб зробити рекламу своїй фірмі й зацікавити потенційних клієнтів. На самому занятті, після «відкриття» прес-конференції організатори гри, «кореспонденти» брали інтерв'ю в «представників фірм», які розповідали про досягнення своєї фірми, висловлювали особисті судження, давали власну оцінку техніці.

У грі «Детективи» організатором гри виступав викладач, який готував навчальний текст. Але перед тим, як роздати його, він називав тільки заголовок і пропонував учасникам майбутньої гри висловитися щодо можливої проблематики тексту. Після цього група розбивалася на дві команди. Одна команда одержувала текст, у якому були відсутні досить важливі поняття, без яких розуміння змісту ускладнене (важливі слова закляєні). Друга команда мала повний текст. Члени першої команди після прочитання тексту ставили такі питання щодо змісту, щоб, одержавши відповідь від другої команди, заповнити відсутню інформацію. Головними вимогами до цього завдання було чітке формулювання питання й конкретні відповіді на нього. Після завершення роботи відбувався обмін думками, що дозволяв глибше й ширше обговорити проблему тексту.

Результати проведеного експериментального дослідження, дозволяють говорити, що при створенні ситуації успіху-неуспіху необхідно враховувати розвиток здібностей рефлексії. Для особистості з низьким показником розвитку рефлексії (нерефлексивні особистості) необхідне досягнення успіху. «Нерефлексивні» особистості поділяються на дві категорії: охочі досягти успіху, але не знають, як це зробити, і такі, що уникають відповідальності і зусиль. Для особистості з розвиненими здібностями рефлексії, «особистості рефлексії» неуспіх є дієвим чинником самовизначення в професійній діяльності, так само, як і успіх. Швидше, можна говорити про те, що неуспіх є проміжним етапом досягнення успіху. Переживання успіху приходить тоді, коли зумієш подолати себе, своє невміння, недосвідченість. Невдача розглядається як урок, з якого необхідно зробити висновок, здобути певні знання, уміння й навички, здійснювати самостійний пошук рішень. Мотив досягнення пов'язаний з перетворенням образу «Я».

З урахуванням індивідуальних особливостей виділяємо такі варіанти підготовки до діяльності в ситуації успіху-неуспіху:

- для студентів з високим рівнем важливо ускладнювати зміст ситуації успіху-неуспіху для вдосконалення навичок і активності;
- з середнім рівнем – розвиток навичок самостійного розвитку готовності до професії і подолання труднощів;
- для студентів з низьким рівнем – створювати умови для усвідомлення необхідності даного процесу в професійній підготовці, розвивати інтерес до цього процесу.

Правила створення ситуації успіху-неуспіху:

1. Для студентів, що не визначилися (нерефлексивних), викладачем створюється ситуація успіху як формування інтересу до процесу професійної підготовки, далі – неуспіху як мотиву в пошуку способів подолання труднощів, що є переходом до успіху, а потім ситуація успіху-неуспіху як чинник професійної підготовки.

2. Для студентів, що визначилися (рефлексивних), створюються ситуації успіху-неуспіху залежно від рівня професійного і особистісного розвитку. Неуспіх є проміжним результатом в досягненні успіху. Успіх для цих студентів необхідний при освоєнні нових функцій діяльності фахівця.

3. Ситуації успіху-неуспіху створюються як індивідуально для конкретного студента, так і в групі. Індивідуальну форму організації ситуації успіху-неуспіху найчастіше використовують на практиці або на навчальних заняттях (практикумах, семінарах).

4. До групи включаються студенти різного рівня професійної підготовки. Це дає свої плюси: виявляється феномен взаємозараження позитивними емоціями в діяльності, що стимулює студентів до процесу професійної підготовки.

5. Можливе створення ситуації успіху-неуспіху для студентів конкретного рівня професійної підготовки. У цьому випадку діяльність викладача має бути спрямована на розвиток умінь і якостей на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації; уточнення уявлень про професію (формування професійних переваг).

Отже, заняття з іноземної мови є платформою створення безлічі ситуацій успіху, в основі яких закладені глибинні позитивні переживання за типом «справджена радість»; «несподівана радість»; «радість пізнання»; «загальна радість», де переживання тими, хто навчається, радості виступає як провідна спонукальна сила до успіху.

Перспективу подальшої розвідки вбачаємо в обґрунтуванні педагогічної технології створення ситуацій успіху на заняттях з іноземної мови у немовному ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как создать ее: книга [для учителя] / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія / І.Я. Глазкова. – Бердянськ: Вид-во О.В. Ткачук, 2013. – 416 с.
3. Ксензова Г. Механизм самоопределения школьника / Г. Ксензова. – М., – 1990. – 234 с.
4. Мирович М.И. Опережающая педагогика в техногенном обществе / М.И. Мирович, Л.И. Шрагина // Техника будущего. – 1994. – №1–2. – С. 54–58.
5. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Рибалко Людмила Сергіївна. – Х., 2008. – 457 с.
6. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: о философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л.: ЛГУ, 1990. – 216 с.

References

1. Belkin, A.S. (1991). Situatsiya uspekha. Kak sozdat' yeyo [Situation of success. How to Create It]. Moscow, Prosveshchenie. 176 p.
2. Glazkova, I.Ya. (2013). Kompetentnist' maybutn'ogo vchitelya u zapobiganni ta podolanni pedagogichnikh bareriv [Competence of future teachers in preventing and overcoming educational barriers]. Berdyans'k, O.V. Tkachuk Publ., 416 p.
3. Ksenzova, G. (1990). Mekhanizm samoopredeleniya shkol'nika [Mechanism of a schoolchild selfdetermination]. Moscow, 234 p.
4. Mirovich, M.I., Shragina, L.I. (1994). Operezhayushchaya pedagogica v tekhnogenom obshchestve [Forward pedagogy in technogenic society]. Tekhnika budushchego [Technology of the future]. No 1-2, p. 54-58.
5. Ribalko, L.S. (2008). Akmeologichni zasadi profesinyo-pedagogichnoï samorealizatsii maybutn'ogo vchitelya: dis. Dokt. ped. nauk: 13.00.04. [Acmeological principles of professional teaching future teachers self: Dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.04]. Kharkiv, 457 p.
6. Tul'chinskiy, G.L. (1990). Razum, volya, uspek: o filosofii postupka [Reason, Will, Success: Philosophy of Concession]. Leningrad, Leningrad State University, 216 p.

Стаття посвящена созданию ситуаций успеха на занятиях по английскому языку. Авторы раскрывают сущность понятия «ситуация успеха», а также значение ситуации успеха для личностно-го развития специалиста.

Ключевые слова: успех, ситуация успеха, создание ситуаций успеха, личностно-ориентированный подход, профессиональная подготовка.

The article is devoted to creation of success situations at lessons of English. The essence of «situations of success» has been defined by the authors. The meaning of situations of success for future specialists' personal fulfillment has been disclosed in the article.

Key words: success, situation of success, creation of success situations, personality-oriented approach, professional training.

Одержано 28.01.2016.

УДК 811.111'243'23

О.І. ПІДДУБЦЕВА,
викладач Дніпропетровського державного аграрно-економічного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті розглянуто вікові особливості студентів вишу. Визначено психологічні передумови формування німецькомовної компетентності у читанні в період ранньої юності.

Ключові слова: студентський вік, юність, психолого-вікові особливості, психічні функції, професійна діяльність.

Постановка проблеми та формування мети дослідження. Поступ сучасної вищої освіти спрямований на створення сприятливих умов для всебічного розвитку студента з урахуванням його психолого-вікових особливостей. Одним із найважливіших завдань освіти є сприяння професійному розвитку майбутнього фахівця, яке має бути спрямоване на покращання процесу забезпечення особистісного розвитку та самореалізації людини. У зв'язку з цим постає потреба визначення психолого-вікових особливостей студентів вищих навчальних закладів.

До основних завдань цієї статті належать:

– визначення вікових особливостей студентів університету;

– визначення їх впливу на процес формування німецькомовної читацької компетентності.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях з педагогічної психології (Б.Г. Ананьєв, С.І. Бондар, О.Г. Видра, Л.С. Виготський, І.А. Зимня, З.І. Кличнікова, О.П. Сергєєнкова) акцентуються увага на тому, що студентський вік є дуже складним та важливим періодом у житті кожної людини, це час найскладнішого структурування інтелекту. Усі процеси, що відбуваються у цей період, є індивідуальними та варіативними. Студенти проявляють особливу цікавість до оволодіння професійними знаннями, що мотивує їх у формуванні іншомовної фахової компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у професійно орієнтованому німецькомовному читанні. Через це особливої **актуальності** набуває питання визначення вікових особливостей студентів університету.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні іноземну мову за професійним спрямуванням студенти аграрних університетів вивчають на першому навчальному курсі. Більшість студентів-першокурсників – це молодь, що тільки закінчила школу та вступила до університету, віком – 17–18 років, але невелику кількість абітурієнтів складають вступники після технікуму або коледжу, віком – 19–21 рік. Зазвичай вони становлять невелику кількість у складі групи, але для досягнення найкращих результатів у навчанні німецькомовного професійно орієнтованого читання, треба враховувати і їхні вікові особливості. Тому в дослідженні впливу психолого-вікових особливостей студентів на формування професійно орієнтованої німецькомовної читацької компетентності ми будемо орієнтуватися на віковий діапазон від 17 до 21 року.

У працях Л.С. Виготського та В.Г. Ананьєва виділено цей вік, який вони називають «пізня юність» або «рання зрілість», та окреслено його віковий діапазон з 17–18 років до 22–23

років. Також у їхніх працях для найменування цього вікового періоду можна зустріти термін «студентський вік» [3, с. 53]. В.Г. Ананьєв визначає студентський вік як «час найскладнішого структурування інтелекту, що відбувається дуже індивідуально та варіативно».

У працях О.І. Зимньої студентство визначається як «об'єднання людей, які цілеспрямовано, систематично отримують знання та професійні вміння» [4, с. 89]. На її думку, студентство, на відміну від інших груп населення, відрізняються найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури та високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – це соціальна спільнота, що характеризується найвищою соціальною активністю та достатньо гармонічним поєднанням соціальної та інтелектуальної зрілості. Вона вважає, що студент повинен розглядатися як активний, такий, що самостійно організує свою діяльність, суб'єкт педагогічної взаємодії. Під час навчання треба враховувати ці особливості студентів, що знаходяться в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі немає єдиного терміна для визначення цього вікового періоду в житті людини. У сучасній віковій періодизації психічного розвитку людини вік з 15 до 21 року називають як юнацький період. У цьому періоді виділено дві фази – фаза ранньої юності (15–18 років) та фаза юності (18–21 рік) [1, с. 87].

О.Г. Видра виділяє вік з 15–17 до 23 років та визначає його як юнацький вік [2, с. 106]. Вона підкреслює, що цей віковий період є останньою межею між дитинством та дорослістю.

За твердженням психологів, кожний віковий період має свої вікові особливості, що впливають на становлення та розвиток особливості, і які не можна залишати поза увагою при навчанні іноземній мові. На думку, С.Ю. Ніколаєва, характер та зміст навчально-виховної роботи мають визначатися саме з урахування вікових особливостей студентів [8, с. 11].

Вважається, що студентство – це поріг дорослого життя. Він характеризується тим, що основним завданням є вибір професії, життєвого шляху, соціальне та особистісне самовираження. На думку Л.М. Фрідманова, провідною діяльністю юнацького віку є навчально-професійна діяльність, тобто навчання, спрямоване на здобуття професії. Саме під час навчання в університеті, проходження навчально-виробничих практик відбувається тренування і розвиток всіх психічних функцій індивіда.

Одним із важливих аспектів психічного розвитку людини в юнацькому віці, на думку Г.С. Костюка, є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, змінюється вся структура особливості у зв'язку із входженням у нові, більш широкі і різноманітні соціальні спільноти [1, с. 98].

Слідом за Е.В. Клімовим, ми розглядаємо розвиток психічних процесів студента університету як формування індивідуального стилю розумової діяльності. Під стилем розумової діяльності розуміємо «індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [5, с. 32]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, в основі яких лежать різноманітні шляхи здобуття, накопичення та переробки інформації. Індивідуальний стиль формується на основі типу нервової системи, пізнавальних інтересів, досвіду та особистісних якостей студента. Є дуже важливим врахування цього стилю при здійсненні педагогами навчального процесу.

Відомо, що в основі навчання студентів університету німецькомовному читанню лежать такі когнітивні процеси, як мислення, увага, уява, пам'ять. За твердженням І.О. Зимньої, саме пам'ять є єдиним загальнофункціональним механізмом всієї інтелектуальної діяльності людини.

Як показали дослідження І.С. Кона [7, с. 34], розвиток пам'яті, як і сприймання, в студентському віці відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком мовлення й мислення. Провідною в перебігу процесів запам'ятовування і відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами. Її роль виявляється в розвитку свідомої цілеспрямованості запам'ятовування, у зростанні його продуктивності стосовно інформації, вираженої у словесній формі. Зростає здатність краще запам'ятовувати саме словесний матеріал, ніж наочний.

На думку А.А. Осипової, у розвитку пам'яті студентів університету характерною є певна суперечність. З одного боку, студенти свідоміше використовують прийоми

запам'ятовування. З іншого – у них уповільнюється утворення нових зв'язків, їм доводиться при заучуванні матеріалу докладати більше зусиль. До того ж новоутворені зв'язки в них менш стійкі, ніж ті, що виробилися раніше, і тому зникають швидше. Повільніше виробляються асоціації за суміжністю [9, с. 312]. Тобто у студентів університету знижується здатність механічно запам'ятовувати й відтворювати матеріал, а для того щоб запам'ятати нову інформацію, їм необхідно її усвідомлено вивчати. Проте, як зазначає С.Д. Смирнов, студенти університету ще дуже схильні до простого повторювання прочитаного тексту, вони мало користуються прийомами поділу тексту на змістові групи з метою його запам'ятовування, надають перевагу багаторазовому повторюванню тексту під час його заучування, а не змістовому його аналізу [10, с. 153].

Навчальна та практична діяльність студентів стимулює розвиток уваги. У студентському віці інтенсивно розвивається здатність юнаків та дівчат зосереджуватися на тривалій час, переборювати дію відволікаючих факторів, розподіляти та переключати увагу. Але також збільшується і вибірковість уваги залежно від спрямованості інтересів студентів. Зростає роль післядовільної уваги, тим самим збільшуючи продуктивність засвоєння матеріалу. Така суперечність зумовлює неспроможність концентруватися на чомусь одному, тому майже постійно проявляється неуважність. Щоб мінімізувати стан неуважності у студентів під час навчання німецькомовному читанню, необхідна частина зміни видів роботи, наприклад, це можуть бути зміни видів читання, до- та післятекстові завдання.

Крім змін у пам'яті та увазі, відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, але й інструментом пізнання. З'являється системність мислення, завдяки чому формується когнітивна модель світу, світогляд. Часто студенти схильні більш до абстрактних розмірковувань на світоглядну, філософську тематику, а пізнавальні інтереси менш виражені і гірше диференційовані. Також з'являється схильність перебільшення рівня своїх знань, розумових можливостей.

Розвиток уяви студентів характеризується відкриттям свого внутрішнього світу. Розвивається інтроспекція (самоспостереження) своїх переживань і психічних станів. Стає досконалою репродуктивна уява, стрімко розвивається творча.

Крім того, на навчання німецькій мові впливає також тип нервової системи студента. За даними І.О. Зимньої, студенти з інертною нервовою системою в умовах перевантаження навчальними завданнями вчаться гірше, ніж ті, хто має рухливий тип нервової системи [4, с. 201]. Психологи вважають, що студенти-інтроверти менш здібні до вивчення німецької мови, ніж екстраверти. Однак варто зауважити, що особи з першим типом компенсують цей недолік несвоєчасності реакції ретельнішим плануванням та самостійним контролем своєї діяльності. Це допомагає їм не тільки покращити свої знання, але й має сприятливий вплив на розумові здібності та риси особистості.

У мовленні юнаків та дівчат також відбуваються зміни. Воно ускладнюється за змістом і структурою. Розширюється активний і пасивний словниковий запас. Вдосконалюється усне та письмове висловлення думки. Відбувається перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення. У багатьох юнаків виявляється прагнення до самовдосконалення мовлення, пов'язане з труднощами викладання знань.

Вікові зміни відбуваються не тільки у психічній діяльності студентів. Вважається, що центральним новоутворенням студентського віку є професійне та особистісне самовизначення [2, с. 102]. У західній психології його називають ідентичністю – усвідомлена індивідом соціальна тотожність, що дозволяє особистості усвідомлювати своє місце в суспільстві, зайняти внутрішню позицію людини, готової до дорослого життя, зрозуміти себе і свої можливості. Деякі студенти університету у віці 17–18 років переживають кризу ідентичності, вони мають складності з прийняттям рішень, не бажають брати на себе відповідальність за свої вчинки та рішення, також не кожен першокурсник впевнений у правильності вибору професії. З зв'язку з цим виникають певні складності при навчанні – відставання, неслухняність, невмотивовані вчинки та навіть відмова від отримання освіти. Але більшість студентів проявляють підвищений інтерес до навчання та усвідомлюють необхідність отримання знань.

Під час навчання на першому курсі у студентів складається нова система мотивів щодо учіння. Дівчата та хлопці розуміють необхідність отримання вищої освіти, тому ставляться

до навчання свідомо, позитивно, як до необхідної бази, передумови майбутньої професійної діяльності. В першу чергу їх цікавлять предмети, які знадобляться їм у подальшій професійній діяльності, а вивчення загальноосвітніх предметів, до яких належить іноземна мова, відходить на другий план. Часто студенти аграрного вищого навчального закладу не вбачають потреби та перспективи у вивченні німецької мови. У зв'язку з цим для подолання невмотивованості у вивченні іноземної мови важливим є професійно орієнтований компонент навчання. Використання під час занять фахових текстів не тільки зацікавить студентів у вивченні німецької мови, але й допоможе розширити професійні знання студентів.

Ще однією характерною особливістю студентського віку є сенситивність [2, с. 93]. У цьому віці юнаки та дівчата проявляють підвищену чутливість до подій, що відбуваються з ними та навколо них. У період з 17 до 21 років у студентів формуються життєві цінності, світогляд, професійні погляди. Особливо загострюється у молодих людей почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, з потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, товаришів, спілкуванням з ними є одним із джерел емоційних переживань студентів. Більш зрілими, ніж у підлітків, стають почуття любові до праці, а також практичні почуття, які створюють сприятливий ґрунт для обраної майбутньої професії та оволодіння нею. Основною спрямованістю студентського віку є зосередження в майбутнє.

У студентському віці часто загострюється проблема відносин з дорослими. Юнаки та дівчата прагнуть звільнитися від надмірної опіки дорослих, від установлених норм і порядків. Вони постійно домагаються автономії у поведінці, емоційної та нормативної автономії. Стосунки з дорослими відбуваються на певній дистанції.

Між молоддю і дорослими майже відсутнє глибоке саморозкриття, відчуття реальної психологічної близькості. Думки і цінності, що обговорюються між ними, потім фільтруються у спілкуванні з однолітками. Але при цьому в юнаків існує залежність від дорослих, потреба у спілкуванні з ними. Основною умовою цього спілкування є довіра. А основними темами спілкування з дорослими є навчання, вибір професії, міжособистісні стосунки, захоплення, норми моралі, минуле, теперішнє, майбутнє юнаків.

В основі спілкування молоді з однолітками лежить суперечність двох потреб: відособлення (індивідуалізація, вибірковість у спілкуванні) та належності до певної групи (розширення сфери спілкування, потреба переживати нові враження, набувати нового досвіду, відчуття себе в новій ролі тощо).

Вікова суперечність особистісного ставлення призводить до відчуття самотності й неpotрібності, що розвиває прагнення до об'єднання та спілкування з однолітками. Однак юнацька комунікабельність часто буває егоцентричною, оскільки потреба розкрити свої переживання домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого.

При навчанні студентів німецькомовному професійно орієнтованому читанню важливою є емоційна складова спілкування. Для розкриття цієї складової викладач повинен встановити дружні стосунки у студентському колективі. Саме дружня атмосфера під час занять допоможе розкритися особистості студента та сприятиме вивченню іноземної мови. Доведено, що у колективі, де панують теплі відносини, довіра та розуміння, навчальний матеріал засвоюється швидше та заняття відбувається більш ефективно.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В результаті дослідження психолого-вікових передумов формування німецькомовної професійно орієнтованої читацької компетентності ми встановили, що вік студента університету співвідноситься з періодом від 17 до 21 років. Цей вік згідно з різними віковими періодизаціями називають «юність» (О.П. Сергєєнкова), «юнацький вік» (О.Г. Видра), «пізня юність» (Л.С. Виготський), «студентський вік» (В.Г. Ананьєв).

Основними віковими особливостями студентів університету ми визначили: активне формування індивідуального стилю розумової діяльності; особистісне та професійне самовизначення; сенситивність.

Вплив вікових особливостей студентів університету на процес навчання німецькомовного професійно орієнтованого читання проявляється у особливостях психічних процесів юнаків та дівчат, у емоційних станах студентів та у сформованості психологічної готовності студента до професійного навчання. Тому завданням для навчання німецькомовного професійно орієнтованого читання мають стимулювати особистісну, інтелектуальну, мовленнє-

ву активність студента, підтримувати і спрямовувати їхню мовленнєву діяльність. Також не варто занадто фіксувати увагу на помилках.

Отже, для ефективного навчання професійно орієнтованого німецькомовного читання студентів потрібно впроваджувати у навчальний процес особистісний, професійно орієнтований та емоційний компоненти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання професійно орієнтованого німецькомовного читання студентів аграрного університету з урахування зазначених вікових особливостей.

Список використаних джерел

1. Вікова психологія: навч. посіб для ВНЗ / О.П. Сергєєнкова [та ін.]; М-во освіти і науки України, Київ. Ун-т ім Бориса Грінченка. – К.: Центр учб. л.-ри, 2012. – 376 с.
2. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс. – 1999. – 536 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2003. – 384 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
6. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: [пособие для учителя] / З.И. Клычникова – М., «Просвещение», 1983. – 207 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 376 с.
8. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови, 2010. – № 2. – С. 11–17.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
10. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. Московского ун-та, 1985. – 228 с.

References

1. Sergeyenkova, O.P. (et al.) (2012). *Vikova psykholohiya* [Developmental Psychology]. Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Institute named after Boris Grinchenko, Kyiv, Centre of learning materials Publ., 376 p. (In Ukrainian).
2. Vydra, O.G. (2011). *Vikova ta psykholohichna psykholohiya: navchal'nyi posivnyk* [Developmental and Educational Psychology]. Kyiv, Centre of learning materials Publ., 112 p. (In Ukrainian).
3. Vygotskiy, L.S. (1999). *Pedagogichna psykholohiya* [Educational Psychology]. Moscow, Pedagogika Press. 536 p. (In Russian).
4. Zymnyaya, I.A. (2003). *Pedagogichna psykholohiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Publishing corporation 'Logos', 384 p. (In Russian).
5. Klimov, E.A. (2004). *Psykholohiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Akademiya Publ., 304 p. (In Russian).
6. Klychnikova, Z.I. (1983). *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom iazyke* [Psychological characteristics of learning to read in a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 207 p. (In Russian).
7. Kon, I.S. (1989). *Psykholohiya ranney iunosti* [Psychology of early adolescence]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 376 s. (In Russian).
8. Nikolaieva, S.Y. (2010). *Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu* [Objectives of teaching foreign languages in terms of competence approach]. *Inozemni movy* [Foreign languages], No 2, p. 11-17. (In Ukrainian).
9. Osipova, A.A. (2002). *Obshchaya psikhokorrektiya* [General psychocorrection]. Moscow, Sfera Publ., 510 p. (In Russian).
10. Smirnov, S.D. (1985). *Psykholohiya obraza: problema aktivnosti psikhicheskogo otrazheniya* [Image psychology: the problem of mental reflection activity]. Moscow, Moscow University Press, 228 p. (In Russian).

В статье рассмотрены возрастные особенности студентов университетов. Определены психологические условия формирования немецкоязычной компетентности в чтении в период ранней юности. Определены условия эффективного обучения немецкоязычному профессионально ориентированному чтению с учетом возрастных особенностей студентов.

Ключевые слова: студенческий возраст, юность, психолого-возрастные особенности, психические функции, профессиональная деятельность.

The article deals with age peculiarities of university students. The psychological basics of German language proficiency formation in reading at the youth age are defined. The conditions of successful teaching professionally oriented German reading with considering students' age peculiarities are determined.

Key words: students' age, youth, psychological and age peculiarities, psychical functions, professional activities.

Одержано 28.01.2016.

УДК 377.169.3

К.С. ПІЦУЛ,

*асистент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГОТЕЛЬНОЇ І РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В РЕЗУЛЬТАТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті аналізується визначення понять «моделювання» та «модель», окреслено основні принципи та етапи побудови наукової моделі. Автором запропоновано структурну модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки, а також детально розглянуто кожен з блоків моделі: цільовий, змістовно-технологічний, оцінний та результативний. Визначено мету, завдання, наукові підходи, принципи, компоненти, форми та умови реалізації розробленої моделі.

Ключові слова: модель, моделювання, готовність, фахівець з готельної і ресторанної справи, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В цей час ринок праці сфери обслуговування потребує кваліфікованих фахівців з високим рівнем компетентності, які відповідають новітнім тенденціям сучасного розвитку готельно-ресторанного бізнесу. Отже сьогодні, у зв'язку з прискоренням темпів науково-технічного прогресу, підготовка фахівців повинна бути не тільки «сучасною», а й «випереджальною». Відповідно до цього необхідно удосконалювати і формувати новий зміст професійної підготовки фахівців, кінцевою метою якої повинна стати готовність фахівця до професійної діяльності. У зв'язку з цим актуальним стає створення моделі формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування аналізуються у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Є. Алілуйка, О. Бондаренко, М. Галицької, Н. Горбатюк, І. Гриценко, І. Жорової, І. Зоріна, В. Квартальнова, М. Лобур, О. Марущак, Л. Сакун, В. Радкевич, Н. Свірідова, В. Федорченка та ін.). Пошук оптимальних методів розвитку професійних компетентностей фахівців готельно-ресторанної справи розглядався у наукових працях Ю. Безрученкова, Г. Наумової, І. Носової, О. Машкової, Л. Хаєт та інших.

Метод моделювання є загальнонауковим, утім набув широкого застосування в педагогіці. Специфіка його застосування в педагогічній науці й практиці розкрита в працях О. Дахіна, В. Краєвського, В. Михеева, Є. Степанова, І. Фомічової та інших науковців.

Формулювання мети. Метою статті є розроблення та обґрунтування моделі формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні моделювання як метод наукових досліджень досить широко почав застосовуватись у дидактичних і методичних працях. М. Ярмаченко вважає, що метод моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження – як теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, що використовує предметні моделі [3, с. 323].

У науковій літературі, «моделювання» трактується як «репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення» [5, с. 289–290].

Термін «модель», що широко використовується в різних сферах, походить від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок. Модель – це об'єкт, що заміщує оригінал і відображає найважливіші риси і властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез [1, с. 44].

Наукова модель – це уявна чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна змінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет. При цьому головною перевагою моделювання як методу педагогічного дослідження визначається можливість охопити систему цілісно, що дозволяє поліпшити планування навчального процесу, оптимізувати структуру навчального матеріалу, підвищити ефективність навчально-виховного процесу, побудувати та інтерпретувати нову теорію, перевірити гіпотезу педагогічного дослідження [6].

Іноді навіть саме по собі формування готовності до здійснення певної діяльності розглядається науковцями як концептуальна модель цієї діяльності (а саме, уявна картина процесу та умов здійснення діяльності), тобто динамічний синтез наявної інформації та попереднього досвіду. При цьому принципами побудови такої моделі виступають:

- узагальнення (відображення найсуттєвіших сталих ознак об'єкта моделювання);
- схематичність (демонстрація взаємозв'язків фундаментальних елементів об'єкта моделювання);
- панорамність (відображення цілісності через структурні компоненти) [4].

Моделювання педагогічних процесів, згідно із С. Мельник, складається з таких етапів:

- 1) постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- 2) визначення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність;
- 3) виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- 4) переведення компонентів системи абстрактною мовою (символікою);
- 5) вибір способів зображення моделі та її побудова [2, с. 26].

Отже, моделювання дозволяє чітко визначити компоненти, які утворюють єдину систему, схематично побудувати зв'язки між ними, виділити форми, методи, системи оцінки результату, ставити умови до об'єкта дослідження.

Аналізуючи вищесказане, вважаємо, що метод моделювання дозволить нам цілісно вивчити процес формування готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності, тому що ми зможемо побачити не тільки окремі елементи цього процесу, але й розглянути зв'язки між ними з різних сторін.

Побудова моделі формування готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності в результаті професійної підготовки передбачає формування особистості студента як майбутнього фахівця. У створеній нами моделі проектується результат, який існує ідеально, але повинен бути отриманий реально в ході експериментального дослідження.

Аналіз педагогічної літератури і досліджень, що стосуються професійно-особистісного саморозвитку, дозволив нам у цій моделі умовно виділити такі основні блоки: цільовий, змістовно-технологічний, оцінний та результативний.

Цільовий блок моделі представлений єдністю мети, методологічних підходів, принципів навчання і системою завдань.

Постановка мети є найважливішим етапом проектування моделі і створює передумови для об'єднання всіх її елементів в цілісну єдність. Метою реалізації запропонованої нами моделі, є формування готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності в результаті професійної підготовки. В основу проектування моделі навчального процесу, відповідно до її мети, були покладені сучасні методологічні підходи, що відповідають специфіці розв'язуваної проблеми. До таких, на нашу думку, належать: аксіологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, ресурсний, системний.

Аксіологічний підхід до навчання спрямований на підготовку студентів не тільки як висококваліфікованих майбутніх професіоналів, але й як особистостей з високим рівнем культури, етики та відповідальним ставленням до своєї справи. Сутність аксіологічного підходу

до підготовки майбутнього фахівця полягає в орієнтації навчального процесу на формування у студентів загальнолюдських та професійних цінностей, що, у свою чергу, визначає їхнє ставлення до світу і до себе як до професіонала.

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця, його становлення з врахуванням індивідуальних особливостей, що дає можливість реалізувати себе в пізнанні, в навчальній діяльності з опорою на свої інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід. Творчість, самоактуалізація, індивідуалізація є основоположними складовими особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Найголовнішим завданням цього підходу є творення майбутнього фахівця як особистості.

Діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості студента через його діяльність. Згідно з ним, акцент зміщується з механічного накопичення знань на розвиток здатності практично діяти та пізнавальної активності студентів. Такий підхід передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, в якому головна увага приділяється активній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності студентів. Набуття вміння вчитися впродовж життя є ключовим пріоритетом цього підходу. Діяльнісний підхід полягає у тому, що кінцевою метою навчання є формування способу дій, системи професійних умінь майбутнього фахівця, а знання слугують засобом для досягнення цієї мети.

Ресурсний підхід враховує потенціальні ресурси студента. Його основою є розвиток індивідуальних ресурсів особистості. У центрі індивідуального навчання перебуває студент, як пріоритетний суб'єкт навчання. Головною метою індивідуальної роботи зі студентом є розвиток його внутрішніх ресурсів, здібностей, розвиток творчого потенціалу та мотивації до професійної діяльності. Важливу роль в реалізації ресурсного підходу відіграє також оптимальне використання організаційно-економічних важелів: забезпечення необхідної матеріально-технічної бази організації навчального процесу, розумне використання ресурсів часу аудиторних занять.

Системний підхід, в контексті якого всі складові навчально-виховного процесу, спрямованого на формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку, можна організувати в єдину, оптимально діючу і динамічну систему. Формування готовності до професійної діяльності неможливе без одночасного поєднання та взаємодії завдань, мети, змісту, методів та форм навчання. Системність також полягає в поетапному формуванні готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи починаючи з першого курсу.

Отже, можна зробити висновок, що ефективність навчання майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи можуть забезпечувати науково обґрунтовані підходи, реалізація яких повинна бути спрямована на подолання труднощів у навчанні, самовизначенні та саморозвитку особистості майбутнього фахівця. Вважаємо, що ефективність обраних методологічних підходів можлива лише при їх комплексному застосуванні, оскільки кожен з них виконує свою функцію, а в цілому вони забезпечують досягнення мети – сформованість готовності до професійної діяльності у майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки.

Наповнення кожного блоку моделі та їх взаємодія визначаються дією як загальнодидактичних принципів, так і спеціальних, що лежать в основі використовуваних педагогічних технологій. Під принципами навчання розуміють певну систему основних положень, які визначають зміст, форми та методи навчального процесу, дотримання яких забезпечує його ефективність.

До загальнодидактичних ми віднесли такі принципи:

– *систематичності і послідовності* – передбачає засвоєння навчального матеріалу у визначеному навчальною програмою порядку з таким розрахунком, щоб кожний новий елемент змісту цього навчального матеріалу логічно пов'язувався як з попереднім елементом, так і з наступним. Систематичним, регулярним має бути і контроль за навчанням студента, оскільки тільки такий контроль привчає його працювати щоденно, а не «сезонно», епізодично. Лише за цієї умови в учня виробиться звичка працювати щоденно, систематично та регулярно.

– *свідомості* – ґрунтується на розумінні особливостей пізнавальної діяльності людини. Знання передати не можна. Вони стають надбанням людини лише в результаті само-

стійної свідомої діяльності. Свідоме навчання не може обмежуватися тільки розумінням студентами необхідності вчитися, життєвої корисності знань, важливо розуміти мету навчання, бачити перспективу застосування здобутих знань у майбутній професійній діяльності;

– *активності* – вимагає активного ставлення студентів до об'єктів, які вивчаються. Розрізняють активність репродуктивну і продуктивну (творчу). Завдання педагога – стимулювати розвиток усіх рівнів активності студентів за допомогою створення проблемних ситуацій, емоційної забарвленості спілкування, ігрової імітації, «штучного» дефіциту інформації;

– *зв'язку теорії з практикою* – ґрунтується на об'єктивній закономірності пізнавальної діяльності: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Практика є попереднім поштовхом до пізнання та критерієм перевірки достовірності пізнавальної діяльності. Отже, навчання лише тоді буде успішним, коли особистість постійно відчуватиме корисність здобутих знань у задоволенні життєвих потреб.

Ці принципи, по-перше, визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійної підготовки майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи під час навчання в університеті; по-друге – забезпечують цілісність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх фахівців на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, спеціаліста, магістра; по-третє – детермінують проектування та формування змісту професійної підготовки майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи до професійно-особистісного саморозвитку.

До спеціальних принципів ми віднесли такі принципи:

– *гуманізації*, який ґрунтується на визнанні особистості найвищою цінністю і полягає в спрямованості навчально-виховного процесу в цілому до людини;

– *мотивованості діяльності*, тому що у студентів необхідно сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності;

– *професійної спрямованості*, який передбачає максимальне наближення усіх видів теоретичної та практичної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до специфіки майбутньої професійної діяльності;

– *рефлексії діяльності*, який пов'язаний зі здатністю використання знань, навичок в осмисленні та аналізі своєї діяльності;

– *самостійності*, що набуває особливого значення в процесі саморозвитку, в умовах швидкого розвитку науки, виробництва, зростання обсягу знань, які повинні постійно оновлюватися. У зв'язку з цим стає актуальним розвиток у студентів навичок самостійного здобуття знань і умінь.

Цільовий блок за своїм визначенням включає *різноманітні завдання освітнього процесу*, спрямованого на формування готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності. *До них ми відносимо:*

1. Формування і розвиток позитивної мотивації до професійної діяльності.

2. Активізацію навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на підвищення рівня готовності до професійної діяльності, формування знань про способи її здійснення та вмінь використовувати їх на практиці.

3. Формування навичок об'єктивної оцінки своїх дій та підвищення рівня їх самостійності у процесі цілеспрямованого професійно-особистісного саморозвитку.

Змістовно-технологічний блок містить у собі структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності, педагогічні умови її формування, а також форми і методи їх реалізації.

У своєму дослідженні ми виділяємо такі компоненти в структурі готовності до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний.

На основі аналізу професійною діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи та відокремлених компонентів було виділено *педагогічні умови* формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки:

– формування особистісного сенсу в майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи та позитивної мотивації до професійно-особистісного саморозвитку;

- реалізація практико-зорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи;
- використання інноваційних технологій для моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи.

Виходячи з визначених компонентів та умов формування готовності у майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності, визначимо форми та методи навчання, які сприятимуть формуванню готовності до професійної діяльності і будуть відповідати кожному компоненту моделі.

Зазначимо, що мотивація, з якою ми пов'язуємо перший компонент готовності та першу умову, є рушійною силою у навчанні. Формування стійкої мотивації та її підтримка протягом навчання можливі лише за умови використання не тільки традиційних форм але і новітніх методів та технологій навчання.

До традиційних форм навчання відносимо: лекції, практичні заняття, консультації, бесіди, олімпіади.

До інноваційних методів формування зазначеної вище готовності відносимо: ділові ігри, кейс-метод, мозкову атаку, метод випадків, чат-дискусії.

Оцінний блок моделі представлений критеріями сформованості, а також рівнями готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності. Для оцінки сформованості готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності ми виділили такі критерії: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, креативно-діяльнісний. Прояв знань, вмінь та навичок для здійснення професійної діяльності у різних студентів виявляється в різному ступені сформованості перелічених нами критеріїв готовності, що дозволяє говорити про різні рівні готовності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності. У нашому дослідженні ми виділяємо такі рівні готовності: *низький, середній і високий*.

Низький рівень сформованості готовності відображає такий стан, при якому функціонують лише окремі її компоненти, відсутня методика застосування знань і вмінь на практиці, в наявності слабка спрямованість на оволодіння умінням переносити знання про професійно-особистісний саморозвиток на різні життєві ситуації. Іншими словами, система професійно-особистісного саморозвитку перебуває в стадії формування.

Середній рівень передбачає нерівномірну сформованість готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Тут спостерігається розвиток окремих її компонентів при наявності тенденції до їх стійкості і взаємозв'язку, ця готовність перебуває на стадії становлення.

Високий рівень готовності майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи до професійної діяльності відрізняється: сформованістю цілей, мотивів, потреб як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності з чітко окресленими мотивами професійно-особистісного саморозвитку; стійким інтересом до майбутньої професії, впевненістю в необхідності постійного професійного зростання; достатністю знань щодо способів самоконтролю та саморегуляції, самоврядування свого розвитку; високим рівнем здатності до рефлексії, адекватною самооцінкою та впевненістю у собі. Усвідомлюючи свій рівень готовності до професійно-особистісного саморозвитку, майбутній фахівець повинен прагнути його підвищити. Він має можливість коригувати процес власного саморозвитку шляхом розробки та втілення індивідуальної програми професійно-особистісного саморозвитку.

Результативний блок моделі містить у собі очікуваний результат підготовки: досягнення нового рівня готовності до професійної діяльності. Таким чином, результат відображає стан, який має бути отримано в процесі впровадження в процес навчання запропонованої моделі та комплексу педагогічних умов.

Слід зазначити, що між усіма блоками моделі існує зворотний зв'язок, який дозволяє, ґрунтуючись на отриманих результатах, вносити зміни до змісту, форм і методів навчання.

Зазначене вище дає нам можливість графічно відобразити модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи (рис. 1). Графічне зображення висвітлює процеси взаємозалежності та взаємозумовленості кожного з блоків моделі, а саме: мета, завдання, методологічні підходи та принципи цільово-



Рис. 1. Модель формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи в результаті професійної підготовки

го блоку впливають на вибір компонентів та педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності, що становить основу змістовно-технологічного блоку. Останнє забезпечує підґрунтя для подальшого визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної культури.

Висновок. Отже, готовність до професійної діяльності майбутнього фахівця з готельної і ресторанної справи передбачає розвиток у студентів певних знань, умінь та якостей особистості, які не можна формувати без професійного ідеалу, моделі, у структурі якої представлені як професійні, так і особистісні складові. Розроблена нами модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістовно-технологічного, оцінного та результативного. Ця модель містить зворотні зв'язки між складовими, що дозволяє своєчасно здійснювати корекцію. Зокрема компоненти, виділені в моделі, впливають на методологічні підходи та принципи формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців з готельної і ресторанної справи, а також на критерії зазначеної готовності та рівні. У свою чергу, методи впливають на форми проведення занять, а методологічні підходи – на принципи. Реалізація нашої моделі супроводжується проведенням попереднього діагностування рівня сформованості професійної культури у студентів, та впровадженням необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування досліджуваного феномену в студентів. Визначення, обґрунтування та реалізація таких педагогічних умов стали напрямом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65–93.
2. Мельник С.В. Моделивання діяльності інноваційного навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю / С.В. Мельник // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 25–29.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
4. Подопригора Н.В. Реалізація дидактичних принципів фізико-технічної підготовки майбутніх учителів фізики / Н.В. Подипригора. – С. 123–131.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – 326 с.
6. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л.: Наука, 1986. – 302 с.

References

1. Dahin, A.N. (2004). *Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelennost* [Pedagogical modeling: the nature, effectiveness and uncertainty]. *Teoriya i praktika obrazovatel'noy tekhnologii* [Theory and practice of educational technology]. Moscow, Scientific and Research Institute of School Technologies, p. 65-93. (In Russian).
2. Melnik, S.V. (2006). *Modelyuvannya diyalnosti innovatsynogo navchal'nogo zakladu – Shkoli spriyannya zdorov'yu* [Modeling of innovative educational institution – school health promotion]. *Ridna shkola* [Mother School]. No 4, p. 25-29. (In Ukrainian).
3. Yarmachenka, M.D. (Ed.) (2001). *Pedagogichnyi slovník* [Teaching Dictionary]. Kyiv, Pedagogic thought Publ., 363 p. (In Ukrainian).
4. Podoprighora, N.V. *Realizatsiya didaktichnih printsipiv fiziko-tehnichnoyi pidgotovki maybutnih uchiteliv fiziki* [Implementation of teaching principles of physical and technical preparation of future teachers of physics]. p.123-131. (In Ukrainian).
5. Frolov, I.T. (Ed.) (1987). *Filosofskiy slovar* [Philosophical Dictionary]. Moscow, Publishing House of Political Literature, 326 p. (In Russian).
6. Shtoff, V.A. (1986). *Modelirovanie i filosofiya* [Modeling and philosophy]. Moscow, Leningrad, Nauka Publ., 302 p. (In Russian).

В статье анализируется определение таких понятий, как «моделирование» и «модель», определены основные принципы и этапы построения научной модели. Автором предложена структурная модель формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специали-

тов гостиничного и ресторанного дела в результате профессиональной подготовки, а также подробно рассмотрен каждый из блоков модели: целевой, содержательно-технологический, оценочный и результативный. Определены цели, задачи, научные подходы, принципы, компоненты, формы и условия реализации разработанной модели.

Ключевые слова: модель, моделирование, готовность, специалист гостиничного и ресторанного дела, профессиональная подготовка.

The article analyzes the definition of such concepts as «modeling» and «model», the basic principles and stages of building a scientific model. The author suggests a structural model formation of readiness for professional activities of future specialists of hotel and restaurant business as a result of training and examines in detail each of the model blocks: objective, substantively-technological, evaluative, and effective.

Key words: model, modeling, readiness, specialists of hotel and restaurant business, professional training.

Одержано 5.02.2016.

УДК 811.111:378.018.43:34

С.М. РОМАНЮК,
*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов № 2
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Харків)*

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПЛАТФОРМ ТА ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ

Статтю присвячено аналітичному огляду сучасного стану електронних засобів дистанційного навчання іноземної мови. Систематизовано термінологію шляхом наведено чітких визначень таких понять, як дистанційна освіта, платформа дистанційного навчання, онлайн-сервіс. З метою проведення аналізу виокремлюється ряд найпопулярніших сучасних платформ дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Sakai) та онлайн-сервісів (Busuu, LinguaLeo, Lang-8).

Ретельний аналіз основних функцій та особливостей зазначених платформ дистанційного навчання дозволив встановити, що усі з них підходять для розробки методики навчання іноземної мови, оскільки мають усі функції, які необхідні для забезпечення ефективного формування навичок та вмінь читання, говоріння, аудіювання та письма, а отже, вибір однієї з них повністю залежатиме скоріше від персональних вподобань кожного окремого викладача.

Усі три онлайн-сервіси мають значний дидактичний потенціал для організації самостійної роботи студентів, зокрема Busuu доречно рекомендувати для навчання говоріння, LinguaLeo – для розвитку навичок і вмінь аудіювання та читання, а Lang-8 – для навчання письма іноземною мовою.

Ключові слова: дистанційна освіта, платформи дистанційного навчання, онлайн-сервіс, навчання іноземної мови.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій та приєднання України до Болонського процесу поставили нові вимоги перед вітчизняною системою освіти, які полягають у необхідності підвищення її якості, ефективності та доступності. Такі зміни, у свою чергу, сприяли появі у нашій країні нової форми навчання – дистанційної освіти.

До недавнього часу в Україні дистанційна форма навчання не знаходила широкого застосування, що можна пояснити низкою причин, зокрема недостатнім рівнем розвитку та розповсюдження інформаційно-комунікативних технологій. На сьогодні в нашій країні створено технічні передумови для запровадження та широкого використання дистанційного навчання, а Інтернет-ресурси користуються все більшою популярністю серед молоді, адже до їх переваг можна віднести легку доступність, безкоштовність, зручність у користуванні. Окрім того, відкриваються і нові можливості для вищих навчальних закладів, які розпочали запровадження так званих систем дистанційної освіти на базі сучасних платформ. Переваги очевидні як для студентів (доступність матеріалів у будь-який час, об'єктивність оцінки знань завдяки незалежності від викладача тощо), так і для викладачів (легкий облік студентів часто з можливістю їх персоналізації та розмежування прав доступу до навчальних матеріалів, зручне та швидке створення онлайн-курсів, полегшення контролю рівня знань через автоматизоване отримання результатів тестів тощо). Разом з тим особливої значущості набуває проблема вибору відповідної платформи дистанційного навчання, а також онлайн-сервісів, які будуть найефективнішими саме при навчанні іноземної мови. Про важливість згаданої проблеми свідчить всезростаюча кількість публікацій, присвячених різноманітним аспектам проблеми дистанційного навчання, зокрема і оглядові різноманітних систем дистанційного навчання та онлайн-сервісів [2; 3; 9], проте перелічені публікації охо-

плюють лише деякі з існуючих рішень та не беруть до уваги специфіку навчання саме іноземної мови, зокрема англійської. До того ж зазначена проблема ще й досі не розглянута на рівні дисертаційних досліджень, а тому очевидно, що її **актуальність** зберігається.

Мета статті полягає в проведенні порівняльного аналізу основних функцій та особливостей сучасних платформ дистанційного навчання та онлайн-сервісів задля визначення їх дидактичного потенціалу та, відповідно, виявлення найперспективніших з них в аспекті побудови методики дистанційного навчання англійської мови. Мета дослідження обумовила необхідність вирішення таких **завдань**: дати чітке визначення ключових понять – дистанційна освіта, платформа дистанційного навчання, онлайн-сервіс, масовий відкритий онлайн-курс; окреслити коло найпопулярніших сучасних платформ дистанційного навчання та онлайн-сервісів; порівняти особливості та основні функції відібраних платформ дистанційного навчання та онлайн-сервісів; спираючись на результати проведеного аналізу, визначити найперспективніші платформи та онлайн-сервіси для організації дистанційного навчання англійської мови.

Метод дослідження – порівняльний аналіз основних функцій та особливостей сучасних платформ дистанційного навчання та онлайн-сервісів та визначення їх дидактичного потенціалу.

Наукова новизна – робиться спроба визначити найперспективніші платформи дистанційного навчання та онлайн-сервіси для подальшої побудови методики дистанційного навчання англійської мови.

Об'єкт дослідження – сучасні платформи дистанційного навчання.

Предмет дослідження – основні функції та особливості названих платформ.

Отже, розпочнемо із визначення ключових понять з метою уникнення термінологічної плутанини у подальшому.

Відповідно до «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», запровадженої відповідною Постановою МОН України ще у 2000 р. [6], дистанційна освіта є формою навчання, що реалізується переважно через технології дистанційного навчання, які поділяються на педагогічні та інформаційні. Педагогічні технології дистанційного навчання відрізняються від традиційних, адже ґрунтуються на опосередкованому спілкуванні викладачів зі студентами, що здійснюється шляхом телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі спеціальним чином підготовленими електронними матеріалами. Відповідно, інформаційні технології – це технології створення вищезгаданих матеріалів, їх передавання та збереження, а також організації і супроводу процесу дистанційного навчання через засоби телекомунікаційного зв'язку.

Платформу дистанційного навчання, у найбільш загальному вигляді, можна визначити як програмне забезпечення, яке уможливорює реалізацію педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання шляхом автоматизації створення і отримання знань у системі дистанційного навчання, а також завдяки наявності засобів, необхідних для трьох основних користувачів – викладача, студента та адміністратора [8; 5]. Онлайн-сервіси (*online services*) являють собою Інтернет-ресурси, що надають різноманітну інформацію та послуги користувачам, включаючи й можливості їх онлайн-спілкування.

Платформи дистанційного навчання та онлайн-сервіси бувають комерційні та безкоштовні. Зокрема комерційні платформи мають низку переваг, а саме: функціональність, безпека, надійність, належний рівень підтримки користувачів, регулярні оновлення та нові версії, можливість налаштування, наявність технічної підтримки [1].

У нашому дослідженні ми зупинимося на безкоштовних платформах дистанційного навчання, що реалізуються на базі рішень *Open Source*. До них належать *ATutor*, *Claroline*, *Dokeos*, *LAMS*, *Sakai*, *Moodle*, *ILIAS*, *Google Classroom* та інші. Безперечними перевагами таких платформ є відсутність необхідності внесення плати за їх установку та подальше використання, значна географія розповсюдження по всьому світу, можливість внесення змін. До недоліків дослідники відносять: складність в обслуговуванні та технічній підтримці, а подекуди й повна відсутність згаданої підтримки. Тим не менш, переваги переважають недоліки, і в цілому платформи дистанційного навчання на базі рішень *Open Source* допомагають ефективно організувати навчальний процес.

Зважаючи на обмежений обсяг нашої статті та всезростаючу кількість платформ дистанційного навчання на базі рішень *Open Source*, охопити усі з них видається неможливим,

тому поміркованим кроком буде розглянути найперспективніші та найзручніші рішення з існуючих на сьогоднішній момент, до яких ми відносимо *Moodle*, *Google Classroom* та *Sakai*.

Платформу дистанційного навчання *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) просто не можливо не згадати, адже ця система австралійського розробника Мартіна Дугіамаса є однією з найпопулярніших у світі, використовується у більш ніж 100 країнах, а кількість її користувачів сягає більше 18 мільйонів осіб. На додачу до цього її можна вільно завантажити з мережі Інтернет. Платформа дозволяє створювати якісні дистанційні курси, її можливості аж ніяк не гірші за функціонал багатьох комерційних систем, до того ж її можна підлаштовувати під потреби певного навчального проекту та доповнювати новими сервісами. *Moodle* спроектовано з урахуванням досягнень сучасної педагогіки, а основний наголос робиться на взаємодії між студентами та широкому використанні обговорення. Інтерфейс програми простий, зручний та ефективний, дизайн має модульну структуру, яка легко модифікується, а мовні пакети, які можна підключати, дозволяють досягти повної локалізації (на сьогодні *Moodle* підтримує десятки мов, у тому числі й українську) [4]. Основні можливості платформи для викладачів включають: облік студентів із можливістю їх персоналізації та розмежування прав на доступ до навчальних матеріалів, створення та проведення онлайн-курсів, ведення звітності та статистики з навчання, контроль та оцінка рівня знань, анкетування та створення опитувальних матеріалів, можливість інтеграції з іншими інформаційними системами [10]. Студенти мають можливість редагувати свої облікові записи, додавати фотокартки та змінювати численні особисті дані, ознайомлюватися з нагадуваннями про події у курсі, завантажувати виконані завдання, переглядати результати проходження тестів та курсів, спілкуватися з викладачем через особисті повідомлення, форму та чат. Особливо зручною роботу робить доступність навчальних матеріалів (таких як тексти лекцій, завдання для самостійної роботи, додаткові матеріали у вигляді книжок тощо) та засобів для спілкування і тестування в режимі «24 на 7» [14].

Наступна платформа *Classroom* – нова розробка компанії *Google*, яка покликана полегшити роботу викладачів та зробити її ефективнішою. Він інтегрований з *Google Docs*, *Drive*, *Gmail* та є складовою спеціалізованого освітнього пакета *Google Apps for Education* разом з календарем, електронною поштою та іншими програмами [12]. За допомогою інтерактивного сервісу *Classroom* викладач зможе організувати комунікації зі студентами, швидко готувати завдання та проводити заняття. Під час розробки завдання викладач може: скористатися опцією спільного доступу до документа, або ж опцією автоматичного створення копії для кожного студента, побачити, хто закінчив виконання завдання, а хто – ні, забезпечити зворотний зв'язок та поставити запитання студентами в режимі реального часу як в класі, так і поза його межами. Не можна не відзначити, що *Google Classroom* має декілька важливих переваг серед інших подібних рішень, а саме: по-перше, це перевірені часом сервіси, які об'єднано в межах однієї програми, по-друге, велика користувацька аудиторія [12]. Студенти в інтерактивному режимі мають можливість ознайомитися із завданнями та матеріалами, які з'являються в папках на *Google Drive*, а також із зауваженнями у файлах тестових завдань. Безпосереднє спілкування, як з викладачем, так і з одногрупником, – ще одна корисна функція *Google Classroom* [12]. Усі згадані можливості вже свідчать на користь вибору згаданої системи, а її функціонал, незважаючи на відносно невеликий час існування платформи, аж ніяк не поступається вже існуючим лідерам ринку.

Ще одна з обраних платформ – *Sakai* – являє собою онлайн-систему організації навчального освітнього простору. У рамках *Sakai* користувачі можуть змінювати власні паролі та управляти ними, а адміністратори можуть створювати необмежену кількість користувачів. Можливості для викладачів включають в себе: налаштування почергової появи завдань, повідомлень або нових матеріалів курсу на основі фіксованих дат або активності учасників курсу, додавання матеріалів для групи або окремого студента, створення групи навіть поза межами курсів, перегляд оцінок студентів, створення різноманітних тестів та індивідуальних завдань, встановлення часу, коли студенти можуть отримати доступ до проходження тестів, та обмеження часу їх проходження [4]. Студенти також володіють цілою низкою найрізноманітніших опцій, зокрема: можливість самостійно записатися на курс, створювати особисті папки, в які вони можуть завантажувати файли та в які їм можуть завантажувати матеріали викладачі, використовувати пошук за темами форумів та докумен-

тів, виконувати тести декілька разів, отримувати оцінки за результатами тестів одразу ж після їх виконання [4]. На користь цієї платформи свідчить і той факт, що її використовує низка найбільших університетів світу, зокрема Стенфордський університет, Мічиганський університет та інші.

З точки зору навчання іноземної мови усі три проаналізовані платформи надають достатньо можливостей для ефективної організації процесу дистанційного навчання. Зокрема навички письма іноземною мовою добре розвиваються при використанні студентами чатів та форумів, де вони можуть спілкуватися як один з одним, так і персонально з викладачем. З'являється велика кількість можливостей для розвитку навичок аудіювання, оскільки студенти більше не прив'язані до очних занять та обмеженої кількості прослуховувань обмеженої кількості матеріалу. Перевірити якість виконання студентами такої самостійної роботи дуже легко, адже по проходженні певного матеріалу студентам можна запропонувати виконати тестові завдання з аудіювання під час яких після прослуховування аудіоматеріалів задану викладачем кількість разів вони повинні будуть відповісти за тестові питання. До речі, час на надання відповідей можна обмежувати, а результат, отриманий студентом, буде автоматично перевірений без залучення викладача з можливістю миттєвого ознайомлення студента з результатом тестування.

За допомогою розглянутих платформ можна забезпечити й ефективний розвиток навичок говоріння. Зробити це можна, запропонувавши студентам зробити аудіозапис власного мовлення (наприклад, переказ тексту або підготовлений монолог). По завершенні виконання завдання, студент має завантажити зроблений запис до платформи. Перевагою є те, що коло осіб, які матимуть доступ до завантаженого запису, може регулюватися, а тому отримувачем може виступати лише викладач, що, у свою чергу, позитивно впливає на процес формування означених навичок та вмінь, адже в аудиторії студенти часто соромляться своїх однокласників, а тому не розкривають свої можливості повною мірою.

Усі три платформи дистанційного навчання надають значні можливості для розвитку навичок та вмінь читання, адже викладач може розміщувати велику кількість текстів та навіть цілі книжки, які студенти мають прочитати. Можливе також створення переліку питань з прочитаного матеріалу, або ж укладання тестів множинного вибору, спрямованих перевірити, чи було завдання виконане студентами. До того ж студенти можуть завантажити укладені ними словники за прочитаним матеріалом, що надає ряд вагомих переваг: по-перше, студентам більше не потрібно брати із собою важкі паперові матеріали (наприклад, зошити з виконаним завданням), а по-друге, укладений в електронному форматі словник є значно кориснішим та може з легкістю використовуватися студентами у майбутньому як цінний та зручний довідковий матеріал. Так само і викладачеві більше немає потреби збирати зошити та нести їх додому. Усю перевірку можна здійснити в електронному форматі, швидко й зручно, адже можна користуватися усіма перевагами електронної навігації по документу. До того ж у системах фіксується час завантаження виконаного студентом завдання, а тому викладач має змогу точно відстежити, хто зі студентів впорався із завданням вчасно.

Слід також зауважити, що згадані платформи можуть ефективно використовуватися і при навчанні студентів очної форми навчання, адже у системі можна розміщувати завдання для самостійної роботи студентів, а також отримувати виконані студентами завдання в електронному вигляді з фіксацією дати здачі та укладати й проводити різноманітні тести, що значною мірою може оптимізувати роботу викладача, зокрема шляхом позбавлення зайвої роботи з перевірки відповідей тесту, що найдоцільніше робити саме автоматично.

Розглянувши платформи, що мають значний потенціал для організації дистанційного навчання іноземної мови, звернемося до онлайн-сервісів, які можуть успішно застосовуватися з цією ж метою та ефективно доповнити систему дистанційної освіти. Зважаючи на обмежений обсяг нашої роботи, ми, спираючись на усне опитування студентів, обрали лише три найперспективніші онлайн-сервіси, а саме: *Busuu*, *Lingua Leo*, *Lang-8*.

Розпочнемо з *Busuu* [11], який є цілою онлайн-спільнотою з вивчення іноземних мов. Три основні принципи, на яких базується система: вчитися у носіїв мови, вчитися на автентичному матеріалі, вчитися безкоштовно. Кожен член спільноти виступає в ролі не тільки учня, але й вчителя, який допомагає бажаним засвоїти власну рідну мову. Онлайн-уроки виконані у простій та цікавій формі зі зрозуміло озвученими фразами, картинками, інтерак-

тивними вправами та можливістю взаємодіяти з іншими користувачами. Система має певні недоліки, зокрема незначну кількість граматичних вправ, через що не вийде добре вивчити граматику, до того ж кількість лексики є також обмеженою, а тому навряд чи вдасться здобути широкий словниковий запас. Проте є і переваги, які викладач може використати, порадивши студентам застосувати цей ресурс під час самостійної роботи, до них належать: добре розроблені вправи, спрямовані на заучування розмовних фраз та можливість спілкування з носіями мови, якої так часто бракує нашим студентам. Учасників-носіїв мови можна додавати у друзі, спілкуватися на різні теми та просити перевірити завдання. Усе це сприятиме розвитку навичок письма та читання.

Наступний онлайн-сервіс, який ми розглянемо, може допомогти студентам добре розширити словниковий запас, а також вдосконалити навички читання та аудіювання, адже *LinguaLeo* пропонує вивчати мову на матеріалах, що дуже цікаві для користувачів, зокрема: аудіокнигах, піснях, відеозаписах та текстах, які були розміщені на відкритих ресурсах або завантажені іншими учасниками [7]. Система ресурсу є зручною у користуванні: новий учасник розпочинає з виконання тесту на знання мови та заповнює список власних інтересів. На їх основі *LinguaLeo* укладає персональний план навчання, виконання якого в різних групах навичок користувач спостерігає в особистому кабінеті. Ресурс [7] має значну кількість переваг для студентів: великий вибір текстів, аудіо- та відеоматеріалів на різні теми та різних рівнів складності, зручний інтерфейс, читання з можливістю швидкого перегляду перекладу слова з подальшим його занесенням до словника, значний вибір граматичних курсів, корисний плагін для браузера, за допомогою якого можна читати тест з будь-якого сайту за методикою *LinguaLeo*, відмінна мобільна версія, що за функціоналом практично повністю дорівнює звичайній версії. Все це робить *LinguaLeo* чудовим ресурсом для самостійної роботи студентів, спрямованої на розширення словникового запасу та на подальший розвиток навичок та вмінь читання й аудіювання. Тим не менш, на відміну від попереднього ресурсу, цей онлайн-сервіс не надає можливості спілкування з носіями мови, що унеможлиблює розвиток навичок та вмінь письма і говоріння.

Онлайн-сервіс *Lang-8* [13] являє собою чудовий ресурс для розвитку навичок та вмінь письма. На сайті відсутні розважальні або ігрові елементи, ресурс розрахований на серйозно налаштованих та мотивованих людей. Користувачі можуть писати тексти іноземною мовою, яку вивчають, а потім їх перевіряє носій відповідної мови та виправляє усі помилки, які допустився виконавець. На сайті можна додавати друзів з переписки, вказавши, якою мовою має володіти друг. На *Lang-8* також можна знайти бажаних практикувати усне мовлення в *Skype*. Під час написання повідомлень студенти мають змогу розвинути цілу низку важливих навичок, зокрема: використання складних, не характерних для усного мовлення конструкцій, користування не тільки активним словниковим запасом, а й пригадування слів з пасивного словника, використання словників або довідників, обдумування слів та речень. Виправлені іншими учасниками – носіями відповідної мови повідомлення, які студенти будуть отримувати, виявлятимуть їх слабкі місця та дозволятимуть проводити роботу над помилками. Тим не менш, як і будь-який ресурс, *Lang-8* має і певні недоліки. Наприклад, деякі виправлення можуть бути помилковими, адже цілком зрозуміло, що середньостатистичний носій мови не ідеал і може бути недостатньо компетентним в граматиці, стилістиці тощо. Тим не менш, спілкування з носіями мови, на думку розробників проекту, все ж таки має більше переваг, ніж недоліків.

Отже, аналіз навіть такої невеликої кількості онлайн-сервісів дає змогу зрозуміти, що універсальний ресурс із самостійного вивчення мови, який би допомагав однаково добре розвинути навички та вміння аудіювання, говоріння, читання та письма, навряд чи існує. Кожен окремий сервіс концентрується на розвитку тих чи інших навичок й вмінь, і лише вдале поєднання ресурсів може забезпечити всебічну підготовку та ефективну організацію самостійної роботи студентів. Звичайно ж, провідне місце в системі дистанційного навчання відіграє викладач, від якого залежить вибраний вибір платформи дистанційного навчання, що стане основою для побудови відповідної методики навчання іноземної мови. Саме викладач може надати студентам поради з успішної організації їхньої самостійної роботи із використанням сучасних онлайн-ресурсів.

Висновки. У статті розмежовано поняття «дистанційна освіта», «платформа дистанційного навчання», «онлайн-сервіс» та виділено найперспективніші ресурси для побудови ефективної методики дистанційного навчання іноземної мови, зокрема платформи дистанційного навчання *Moodle*, *Google Classroom*, *Sakai* та онлайн-сервіси *Busuu*, *LinguaLeo*, *Lang-8*. Детальний аналіз трьох виділених платформ дистанційного навчання (*Moodle*, *Google Classroom*, *Sakai*) показав, що усі з них підходять для розробки методики навчання іноземної мови, оскільки мають усі функції, які необхідні для забезпечення ефективного формування навичок та вмінь читання, говоріння, аудіювання та письма, а отже, вибір однієї з них повністю залежатиме скоріше від персональних вподобань кожного окремого викладача. Онлайн-сервіси *Busuu*, *LinguaLeo*, *Lang-8* є корисними ресурсами для організації самостійної роботи студентів, проте жоден з них не є ідеальним, оскільки не забезпечує належного розвитку усіх необхідних навичок та вмінь. Проведений аналіз показав, що *Busuu* доречно рекомендувати для організації самостійної роботи з говоріння, *LinguaLeo* – для розвитку навичок і вмінь аудіювання та читання, а *Lang-8* – для навчання письма іноземною мовою. Ключовою фігурою в процесі дистанційного навчання іноземної мови є викладач, від рішення якого залежить вибір конкретної платформи дистанційного навчання та рекомендації певних онлайн-сервісів. Отримані дані засвідчують необхідність подальших досліджень щодо визначення способів організації дистанційного навчання іноземної мови, типів матеріалів, які можуть використовуватися у цьому процесі, та способів їх укладання.

Список використаних джерел

1. Басараба Н. Платформа дистанційного навчання Moodle та її використання в організації навчального процесу / Н. Басараба // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 2. – С. 63–66.
2. Гладир А.І. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ [Електронний ресурс] / А.І. Гладир, Н.В. Зачепа, О.О. Мотруніч. – Режим доступу: http://www.kdu.edu.ua/statti/Tezi/Tezi_2012/43.pdf. – Дата доступу: 06.01.2015.
3. Демида Б. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Комп'ютерні науки та інформаційні технології. – 2011. – № 694. – С. 98–107.
4. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / [М.Б. Лебедева, С.В. Агапонов, М.А. Горюнова и др.]. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
5. Дуніна І.М. Платформи дистанційного навчання в університетах Франції [Електронний ресурс] / І.М. Дуніна // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_4_7. – Дата доступу: 08.01.2015.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. – Дата доступу: 08.01.2015.
7. Обзор LinguaLeo – онлайн сервиса для изучения английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://langformula.ru/lingualeo>. – Дата доступа: 08.01.2015.
8. Осадчий В.В. Система дистанційного навчання університету / В.В. Осадчий // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2010. – № 5. – С. 214–225.
9. Сисоєва С.О. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва, К. П. Осадча. – Режим доступу: <http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/234/url.pdf>. – Дата доступу: 06.01.2015.
10. Современные платформы для дистанционного обучения: широкий выбор, безграничные возможности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informacziya/sovremennyye-platformy-dlya-distanczionnogo-obucheniya-shirokij-vyibor-bezgranichnyie-vozmozhnosti>. – Дата доступа: 08.01.2015.
11. Busuu – обзор онлайн-сервиса для изучения 12 языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://langformula.ru/busuu>. – Дата доступа: 08.01.2015.
12. Classroom – интерактивный сервис Google для учителей и учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=163279>. – Дата доступа: 08.01.2015.

13. Lang-8 – практикуем письменний англійський язык [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://langformula.ru/lang-8>. – Дата доступа: 08.01.2015.

14. Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://moodle.org/>. – Дата доступу: 08.01.2015.

References

1. Basaraba, N. (2013). *Platforma dystantsijnoho navchannia Moodle ta ii vykorystannia v orhanizatsii navchal'noho protsesu* [Moodle distance learning platform and its possibilities in the organization of the teaching process]. *Nova pedahohichna dumka* [New Pedagogic Thought]. No 2, p. 63-66.

2. Hladyr, A.I., Zachepa, N.V., Motrunich, O.O. (2015). *Systemy dystantsijnoho navchannia – ohliad prohramnykh platform* [Distance learning systems – an overview of platforms]. Access mode: http://www.kdu.edu.ua/statti/Tezi/Tezi_2012/43.pdf. Accessed: 06.01.2015.

3. Demida, B., Sahajdak, S., Kopyl, I. (2011). *Systemy dystantsijnoho navchannia: ohliad, analiz, vybir* [Distance learning systems: overview, analysis, choice]. *Komp'yuterni nauky ta informatsiini tehnologii* [Computer science and informational technologies]. No 694, p. 98-107.

4. Lebedeva, M.B., Ahaponov, S.V., Horiunova, M.A. (2015). *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologi: proektirovanie i realizacija uchebnykh kursov* [Distance learning technologies: preparing and teaching courses]. St. Petersburg, BHV-Peterburg, 2010, 336 p.

5. Dunina, I.M. (2011). *Platformy dystantsijnoho navchannia v universytetakh Frantsii* [Distance learning platforms in French universities]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, No 4, Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_4_7. Accessed: 08.01.2015.

6. *Kontseptsiiia rozvytku dystantsijnoi osvity v Ukraini* [Distance learning development concept in Ukraine]. Access mode: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>. Accessed: 08.01.2015.

7. *Obzor LinguaLeo – onlajn servisa dlja izuchenija anglijskogo jazyka* [Overview of LinguaLeo – an online service for English language learning]. Access mode: <http://langformula.ru/lingualeo>. Accessed: 08.01.2015.

8. Osadchy, V.V. (2010). *Systema dystantsijnoho navchannia universytetu* [University distance learning system]. *Naukovyi visnyk of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky*, No 5, p. 214–225.

9. Sysoyeva, S.O. (2015). Distance learning systems: a comparative analysis of teaching possibilities [Elektronnyi resurs]. Access mode: <http://www.universum.kiev.ua/attachments/article/234/url.pdf>. Accessed: 06.01.2015.

10. *Sovremennye platformy dlja distancionnogo obuchenija: shirokij vybor, bezgranichnye vozmozhnosti* [Modern distance learning platforms: great choice, unlimited possibilities]. Access mode: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informaciya/sovremennye-platformy-dlya-distancionnogo-obucheniya-shirokij-vyibor,-bezgranichnye-vozmozhnosti>. Accessed: 08.01.2015.

11. *Busuu – obzor onlajn-servisa dlja izuchenija 12 jazykov* [Busuu – overview of the online service for learning 12 languages]. Access mode: <http://langformula.ru/busuu>. – Accessed: 08.01.2015.

12. *Classroom – interaktivnyj servis Google dlja uchitelej i uchashhihsja* [Classroom – Google interactive service for teachers and students]. Access mode: <http://www.pcweek.ru/its/article/detail.php?ID=163279>. Accessed: 08.01.2015.

13. *Lang-8 – praktikuem pis'mennyj anglijskij jazyk* [Lang-8 – let's learn English writing]. Access mode: <http://langformula.ru/lang-8>. Accessed: 08.01.2015.

14. Moodle Access mode: <https://moodle.org/>. Accessed: 08.01.2015.

Статья посвящена аналитическому обзору современного рынка электронных средств дистанционного обучения иностранному языку. Систематизирована терминология путем четкого определения таких понятий, как дистанционное обучение, платформа дистанционного обучения, онлайн-сервис. С целью проведения анализа выделяется ряд самых популярных современных платформ

дистанционного обучения (Moodle, Google Classroom, Sakai), а также онлайн-сервисов (Busuu, LinguaLeo, Lang-8).

Тщательный анализ основных функций и особенностей упомянутых платформ дистанционного обучения позволил установить, что все они подходят для разработки методики обучения иностранному языку, поскольку имеют все функции, которые необходимы для обеспечения эффективного формирования иноязычных навыков и умений.

Все три онлайн-сервиса имеют значительный дидактический потенциал для организации самостоятельной работы студентов, в частности Busuu целесообразно порекомендовать для обучения говорению, LinguaLeo – для развития навыков и умений аудирования и чтения, а Lang-8 – для обучения письму на иностранном языке.

Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа дистанционного обучения, онлайн-сервис, обучение иностранному языку.

The article is devoted to the analytical review of the modern market of foreign language distance learning platforms. It systematizes terminology providing the definitions of such notions as distance learning, distance learning platform, online service. The author distinguishes a number of the most popular modern distance learning platforms (Moodle, Google Classroom, Sakai) and online services (Busuu, LinguaLeo, Lang-8) with the purpose of analyzing them. The online services under research have considerable capability for developing a methodology of foreign language teaching and organizing students' independent work.

Key words: distance learning, distance learning platform, online service, foreign language teaching.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378.14:811.161.2

С.В. СИВАШ,

*аспірант кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ПІСЛЯДИПЛОМНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито основні компоненти та принципи діалогічної взаємодії вчителів української мови та літератури у післядипломному педагогічному процесі, які необхідні при організації діалогу, а саме: структура, функції та правила ведення діалогу. Висвітлено наукові погляди на сутність поняття «діалог», «діалогічне спілкування» та «діалог педагогічний».

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, діалогічне спілкування, діалогічна взаємодія, діалог педагогічний, післядипломний педагогічний процес, післядипломна освіта.

Постановка проблеми. Одним з основних пріоритетів державної політики в освітній галузі є формування мовної особистості, людини комунікативної, компетентної, самодостатньої, здатної і готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації. Тільки конкурентоспроможний на ринку освітніх послуг учитель-словесник, який має ґрунтовний рівень знань та умінь, має розвинені педагогічні і філологічні здібності, який виробив нову якість професійно-педагогічної дії, який працює у форматі творчих пошуків на основі принципів неперервності, варіативності, випереджальності, гуманізації, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання, здатний виконувати перспективні завдання освіти. Суттєвими складовими, що органічно входять до структурного ряду педагогічної майстерності вчителя української мови та літератури, які необхідно постійно формувати і вдосконалювати в системі післядипломної освіти, визначаємо професійно-педагогічну компетентність, художньо-педагогічну творчість, художньо-естетичну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, акмелінгвістичну майстерність, педагогічний артистизм, технологічну культуру, діалогічну культуру спілкування та професійно-педагогічне спілкування із суб'єктом навчально-виховного простору.

За сучасних умов зміна орієнтацій у вихованні принципово пов'язана з опануванням педагогом майстерності ведення діалогу. Діалогічна культура стає ключовою професійною й особистісною компетенцією педагога в умовах сучасного полікультурного простору.

Щоб осмислити сутність терміна «культура діалогу» або «діалогічна культура», звернемося до поняття «культура». Її розуміють як систему норм і цінностей, відтворену у людській пам'яті, ступінь досконалості в розвитку особистої сфери певної людини, спосіб її життя, один із компонентів людського буття, особистісний багаж людини, що забезпечує її саморозвиток і вдосконалення, засіб взаємодії особистості й соціуму [14, с. 2–4]. Спираючись на таке трактування поняття культури, розуміємо, що ці ознаки її виявляються насамперед у діалогічному спілкуванні людей.

Говорячи про діалогічне педагогічне спілкування, ми вживаємо поняття «діалог» не лише в значенні розмови між двома особами, а й маючи на увазі обмін сенсом у спілкуванні (не тільки репліками). Адже співпраця і діалог у навчальному процесі забезпечують особистісно-смісловий розвиток суб'єктів взаємодії, де домінують механізми саморозвитку, саморегуляції, самовиховання, самореалізації, які необхідні для становлення особистості.

Діалог педагогічний – це дія у педагогічному процесі, яка дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні. Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів. Діалог – це не просто мовленнєвий контакт, не тільки обмін думками двох людей, а й надзвичайно серйозний і відповідальний процес, оскільки соціально-психологічна сфера відносин учасників діалогу передбачає визнання рівності їх прав. У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог – це врахування думок і уявлень учасників суспільного процесу.

Залежно від активності учасників педагогічного спілкування, орієнтації та взаємозвернення, педагогічне спілкування може розвиватися за двома принципами: діалогічне і монологічне. У монологічному спілкуванні одні наказують, інструктують, диктують, повідомляють, інші – пасивно сприймають цей вплив. У такому випадку відбувається поляризація за активністю. У процесі діалогу активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві. Діалог передбачає поліфонію думок, багатоголосся висловлювань, дій усіх його учасників.

Аналіз останніх досліджень. Феномен діалогу, діалогічного мовлення, в різних його аспектах, був і є предметом вивчення педагогів, психологів, філософів, мистецтвознавців, культурологів, літературознавців та лінгвістів. Так, питаннями загальнолюдської реальності, формування людської свідомості та самосвідомості, філософську концепцію діалогу вивчали такі дослідники, як М. Бахтін, М. Бубер та ін. Природу діалогу та діалогічного мислення висвітлено у працях В. Біблера, Л. Виготського, О. Леонтьєвої, С. Рубінштейна, О. Соколова та ін.; особливості, структуру, функції діалогу вивчали М. Бахтін, М. Біблер, В. Кучинський та ін.; психологічними аспектами діалогу займалися вчені О. Бодальов, Г. Ковальов, К. Роджерс, А. Харах та ін.; роль діалогічної взаємодії в комунікації вивчали дослідники А. Добрович, В. М'ясищев, Я. Яноушек та ін.; питаннями діалогу у педагогічному спілкуванні займалися вчені Г. Балл, І. Глазкова, Л. Зазуліна, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, О. Киричук, С. Копилов, В. Кушнір, В. Семиченко та ін.; з погляду мовної культури розглядали діалог такі дослідники, як Л. Антропова, О. Баскаков, Ю. Жуков, М. Смирнова, В. Соколова, З. Смелкова, Н. Колетвинова та ін.

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження цих авторів, вважаємо, що професійне спілкування у будь-якій сфері буде насамперед діалогічним. Г. Ковальов [11], В. М'ясищев [13] акцентують, що справжні рівноправні партнерські відносини у професійному спілкуванні можливі лише за умови діалогічної взаємодії.

Отже, єдиного підходу до визначення поняття «діалог» немає. Це свідчить про неоднозначність трактування понять «діалог» та «діалогічна культура». Як наслідок – низька ефективність формування культури професійного діалогу. Адже для вчителя-словесника, насамперед, важливо розкрити сутність діалогу, визначити його функції і конструктивні варіанти та особливо розкрити специфіку організації діалогічної взаємодії у післядипломному процесі, методику формування культури діалогу і правила його ведення.

Формулювання мети. Мета статті полягає у висвітленні наукових поглядів на сутність поняття «діалог», розкриваючи принципи та специфіку організації компонентів діалогічної взаємодії (структуру, функції та правила ведення діалогу) вчителів української мови та літератури у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтегративність та багатоаспектність поняття діалогу зумовила досить широке його тлумачення: «діалог (грец. dialogos) – форма усного мовлення, розмова двох або кількох осіб. Основний спосіб зображення характерів і розвитку дії в драмі, і один із способів – у прозі. Існує також як самостійний публіцистичний і філософський жанр» [16, с. 393]. Феномен діалогу, який був предметом вивчення багатьох наук, потребував конкретизації цього поняття представниками кожної з них. Під кутом зору педагогічної науки пропонується визначення діалогу в «Українському педагогічному словнику»: «...форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції» [5, с. 96].

Звернемося до провідних концепцій діалогу для уточнення поняття «культура діалогу» у сфері педагогіки. Практично усі сучасні дослідники діалогу спираються на концептуальні положення М. Бахтіна та М. Бубера, які є базовими для розвитку культури діалогу в педагогіці. За своєю сутністю обидві концепції онтологічні.

Основою діалогічної концепції М. Бахтіна є проблема «я-інший», яка конкретизується поняттями «я-для-себе», «я-для-іншого», «інший-для-мене». Вивчаючи творчість Ф. Достоєвського, М. Бахтін зробив висновок про те, що існує особлива діалогічна сфера буття людини: «...саме буття людини є найглибшим спілкуванням. Бути означає спілкуватися» [2, с. 201]. Співіснування і взаємодія різних свідомостей, які ніколи не зможуть стати одним цілим, власне, це і є діалог. За М. Бахтіним, у діалозі відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, різних кругозорів, різних експресивно-акцентних систем, різних соціальних «мов».

На думку М. Бахтіна, діалог є процесом взаємодії особистісних сутностей одна з одною. Форми діалогічних відносин можуть бути різними, оскільки різними є форми взаємодії, що відбувається. Передумовою утворення діалогічних відносин, які виникають спонтанно, дослідник вважає наявність комунікативної інтенції, яку він трактує як установку на «слова». «Логічні і предметно-змістовні відносини, щоб стати діалогічними... повинні втілюватись, стати словом, тобто висловлюванням, і отримати автора, тобто творця цього висловлювання, чію позицію він виражає» [2, с. 212]. «Слово», яке М. Бахтін розглядає як висловлення авторської точки зору на певне питання, викликає діалогічну реакцію. Автор виділяє два види діалогу – дистальний (реакції на «сутність справи») і модальний (реакції на ставлення автора до теми), який вважає головним за значенням та переважаючим за частотою вживання. У зв'язку з цим дослідник наголошував на особистісному аспекті будь-якого висловлювання, адже стати автором – це означає висловити не просто думку, а і своє ставлення до неї. Тому будь-який діалог для М. Бахтіна – це завжди полеміка, це чергування реакцій опонентів на «голос» один одного: «У прихованій полеміці авторське слово спрямоване на свій предмет, як і всяке інше слово, але при цьому кожне твердження про предмет будується так, щоб, окрім свого предметного сенсу, полемічно вдарити по чужому слову з цієї ж теми, по чужому твердженню про той же предмет» [2, с. 227].

У контексті дослідження специфіки організації діалогічної взаємодії вчителів-словесників у післядипломному процесі важливою є теза про те, що при наявності двох різних позицій щодо одного предмета (ідеї, думки) між ними неодмінно виникають діалогічні відносини, адже одна діалогічна реакція породжує іншу. Кращий спосіб навчитися співтворчості – це здійснити повноцінний діалог з аудиторією. Педагогічна співтворчість вимагає великого емоційно-інтелектуального напруження, мобілізації уваги до людини, колективу, з яким викладач вступає у професійне спілкування. В діалозі існує обумовлене очікування творчої взаємодії, результатом якої є особливий внутрішній духовний зв'язок і професійна співдружність. Як зазначає Т.І. Сущенко, діалог «для викладача – це ще й полігон для вправ з майстерності професійної взаємодії, яка активізує думку слухача, пробуджує у нього бажання зацікавлено сперечатися, відверто говорити з викладачем, природно і легко пізнавати його науку, робити педагогічний процес захоплюючим і оптимальним з точки зору педагогічних цілей.

В діалозі непомітно для себе і викладач, і вчитель змінюють свої вчорашні позиції, вдосконалюючи власну професійну майстерність» [19, с. 23–27].

Таким чином, розглядаючи діалогічні відносини як міжособистісні за своїм психологічним сенсом і як комунікативні за формою висловлення, доходимо висновку, що діалог є засобом пізнання особистості, а пізнання само по собі діалогічне. Цю ідею покладено в основу розуміння партнерських взаємин при організації діалогічної взаємодії вчителів української мови та літератури у післядипломному процесі.

У системі післядипломної освіти діалогічне педагогічне спілкування постає як тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії андрагога і слухачів.

Достатньо важливим в організації навчального процесу та діалогічного педагогічного спілкування у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників є врахування принципів андрагогіки як науки про особливості освіти дорослих.

С. Змеєв сформулював основні андрагогічні принципи навчання, які становлять фундамент теорії навчання дорослих. Серед них виокремимо такі:

1. Принцип спільної діяльності. Передбачає діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими, які навчаються, щодо планування, оцінювання і корекції навчання.

2. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня та його колег.

3. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожний, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні та когнітивні особливості того, хто навчається.

4. Принцип елективності навчання. Означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання, оцінювання результатів навчання [9, с. 68].

Отже, до основних принципів діалогічної взаємодії вчителів-словесників у післядипломному процесі, спираючись на тезу про діалогічність внутрішнього світу особистості, відносимо: емоційну і особистісну відкритість партнерів по спілкуванню; психологічну налаштованість на актуальні стани один одного; безоцінність, довіру і щирість висловлення почуттів і станів.

На основі проведеного аналізу літератури, розгляду основних концепцій діалогу і досліджень вченими різних його аспектів пропонуємо конкретизувати такі поняття, як структура, функції, джерела та правила ведення діалогу. Процес усвідомлення, руху думки до істини розвиває здатність не тільки бачити і розуміти, що відбувається навколо, але, насамперед, всередині себе. Так, найскладнішою ланкою в діалозі є його *структура*, зміст якої визначають такі компоненти:

- предмет обговорення містить невизначеність (звідси впливає завдання – здійснити переорієнтацію невизначеності у визначеність);

- учасники перебувають у стані співмислення: кожен, виходячи зі своєї позиції, пропонує власний варіант думки, рішення, висловлює власну позицію;

- кожен варіант думок збагатить контекст співмислення;

- виникає взаємна напруженість думки, пов'язана з осмисленням поліваріантних думок із пошуками ефективного рішення, усвідомлюється продуктивність пауз;

- виникає співзвучність партнерів, їх толерантність при різних смислових позиціях;

- діалог розвивається від правдоподібних думок – через становлення сутності – до усвідомлення причетності, що становить істинну філософську цінність діалогу.

У результаті вищезазначеного *функціями* діалогу є *самопізнання* та *самооцінка*. Організація діалогу передбачає визначення *джерел* діалогу, до яких належать такі компоненти:

- діалогічність внутрішнього світу людини;

- розвиток соціального почуття як прихована форма «преддіалогу», це цілісна незвичайна система, що складається із когнітивних та емоційних компонентів, які поєднують поняття та образ;

- соціальні відносини, що характеризують колектив, тобто структура значень і сенсів, в яких здійснюється діалог;

- цінність ставлень людини до людини, яка виникає в результаті спілкування;

- подання різних позицій – від повної несумісності точок зору до деякої узгодженості думок, саме у другій народжується діалогічна ситуація;

- можливість висловлювання вільної думки і усвідомлення індивідуального внеску в розвиток діалогу.

Дотримуючись думки, що діалог – це рівність позицій, самокорекція та взаємне «вслухування» один одного, окреслюємо *правила ведення діалогу*:

1. Слід пам'ятати, що можна говорити однією мовою, не розуміючи один одного (одновимірне мислення породжує одновимірне, усічене слово).

2. Слід пам'ятати, що є люди, з якими діалог в принципі неможливий: одні запрограмовані на суперечку, на атаку (при неіснуючому супротивнику), не бачать і не чують іншого, завжди говорять про своє і зовсім не про те, про що йде мова; інші мають залякану свідомість, скуту страхом перед будь-якою думкою, перед можливістю зазирнути в себе, або свідомість, яка запрограмована на бездумність. Слід бачити і чути опонента не як свого смертельного супротивника і не як свою подібність, а як іншого.

3. Визнавати можливість існування іншої логіки, іншої мови, інших правил спілкування, тобто іншого типу мислення (гуманітарно-аксіологічного).

4. Витримувати паузу в процесі діалогу: закон недовомовленості дозволяє знайти несподіваний образ, поворот теми, активізувати підсвідомість, резерви психіки, викликати цілісну реакцію.

5. Не сперечатися, не переконувати, не оцінювати – час і простір (тут і зараз), свобода і самовизначення особи – умови синергії соціальної взаємодії.

6. Створювати ту міру свободи, яка унеможливорює диктат, відносини за типом «панування – підпорядкування».

Отже, ми розглядаємо діалог як спосіб пізнання дійсності і водночас як особливе дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію і самореалізацію особи. Особистість поза спілкуванням з іншою особистістю не існує, вона «комунальна» (за М. Бахтіним) за генезою і за способом існування.

Висновки. Таким чином, визначено, що діалог розглядається як спосіб вирішення навчально-виховних проблем і форма спілкування, яка базується на гуманістичних принципах; як спосіб самопізнання й самовдосконалення особистості; як засіб духовного становлення особистості. Наведено основні принципи діалогічної взаємодії, розкрито структуру, функції та правила ведення діалогу.

На основі проведеного аналізу літератури, розгляду основних концепцій діалогу і досліджень вченими різних його аспектів, пропонуємо конкретизувати дефініцію культури діалогу у такій редакції: *культура діалогу – це володіння уміннями і навичками діалогічної взаємодії у мотиваційній, пізнавальній, діяльнісній, почуттєвій і комунікативній сферах.*

З огляду на це пропонуємо визначити основні специфічні риси, які виявляються у процесі організації діалогічної взаємодії вчителів української мови та літератури у післядипломній освіті, а саме: партнерські взаємини, адже розглядаючи діалогічні відносини як міжособистісні за своїм психологічним сенсом і як комунікативні за формою висловлення, тому діалог є засобом пізнання особистості, а пізнання саме по собі діалогічне; утворення загального психологічного простору, створення єдиного емоційного «співіснування», в якому вплив партнерів діалогу перестає існувати, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів; емоційна і особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, а саме психологічна налаштованість на актуальні стани один одного; безоцінність, довіра і щирість висловлення почуттів і станів співрозмовників; породження діалогу самим педагогічним процесом і актуалізація гуманітарно-діалогічного мислення людини в контексті культури і сучасності; відсутність корекції, тільки самокорекція, адже діалог є взаємним слуханням один одного, де обидві позиції рівні.

Відповідно до вищезазначених специфічних особливостей діалогічної взаємодії, компетентним учителем української мови і літератури вважаємо того, хто завдяки спеціальним професійним здібностям, мобілізованим достатнім знанням, умінням, особистісним якостям спроможний успішно організувати діалогічну взаємодію у післядипломному педагогічному процесі в сучасних соціокультурних умовах.

Список використаних джерел

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бахтин М.М. Проблема поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
3. Берков В.Ф. Культура диалога: учеб. пособ. / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Минск: Новое знание, 2002. – 152 с.
4. Бубер М. Я и ты: пер. с нем. / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике / В.В. Горшкова. – Л., 1991. – 142 с.
7. Гржегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гржегорчик // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 54–64.
8. Даутова О.Б. Диалог как принцип образования [Электронный ресурс] / О.Б. Даутова, Н.Л. Лапина // Диалог в образовании. Серия «Symposium», Выпуск 22. / Сборник матери-

алов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Режим доступа: <http://anthropology.ru>

9. Змеев С.Н. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.Н. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.

10. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. – 414 с.

11. Ковалёв Г.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Г.А. Ковалёв. – М., 1987. – 87 с.

12. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 40 с.

13. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии / В.Н. Мясищев / Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л.: Педагогика, 1970. – 185 с.

14. Пентилюк М.І. Культура діалогу як основа формування мовної особистості / М.І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1. – С. 2–4.

15. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.

16. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.). – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.

17. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

18. Степихова В.А. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога [Электронный ресурс] / В.А. Степихова // Диалог в образовании. Серия «Symposium», вып. 22 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Режим доступа: <http://anthropology.ru>

19. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 23–27.

References

1. Bahtin, M.M. (1979). *Jestetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal Creativity of verbal Creativity]. Moscow, Iskustvo Publ., 424 p. (In Russian).

2. Bahtin, M.M. (1979). *Problema pojetiki Dostoevskogo* [The problem of Dostoevsky poetry]. Moscow, Sov. Rossiya Publ., 318 p. (In Russian).

3. Berkov, V.F., Jaskevich, Ja.S. (2002). *Kul'tura dialoga* [The culture of conversation]. Manua. Minsk, Novoeznanie Publ., 152 p. (In Russian).

4. Buber, M. (1993). *Jaity* [You and me]. Translated from German. Moscow, Vysshaja shkola Publ., 175 p. (In Russian).

5. Goncharenko, S.U. (1997). *Ukraïns'kij pedagogichnij slovník* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, Libid' Publ., 376 p. (In Ukrainian).

6. Gorshkova, V.V. (1991). *Problema subekta v pedagogike* [The Problem Subject in Pedagogy]. Leningrad, 142 p. (In Russian).

7. Grzhegorchik, A. (1992). *Duhovnaja komunikacija v svete idealanenasilija* [Spiritual Communication from the perspective of Non-Violence Ideal]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No 3.p. 54-64. (In Russian).

8. Dautova, O.B., Lapina, N.L. (2002). *Dialog kak princip obrazovanija* [Dialogue as the principle of education]. *Dialog v obrazovanii. Serija 'Symposium'* [Dialogue in Education. Series 'Symposium'], Issue 22. Conference Proceedings. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburg philosophy society. Access mode: <http://anthropology.ru>. (In Russian).

9. Zmeev, S.N. (2003). *Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obuchenija vzroslykh* [Andragogy: the basics of the theory and technology of adult education]. Moscow, PERSJe Publ., 207 p. (In Russian).

10. Kagan, M. S. (1996). *Filosofija kul'tury* [The Culture of Philosophy]. Sankt-Peterburg, Petropolis Publ., 414 p. (In Russian).

11. Kovaljov, G.A. (1987). *Obshhenie i dialog v praktike obuchenija, vospitanija i psihologicheskoy konsul'tacii* [Dialogue and communication in practice learning, of education and of consulting psycholohycheskoy]. Moscow, 87 p. (In Russian).
12. Klarin, M.V. (1994). *Innovacionnye modeli uchebnogo prcessa v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike* [Innovative models of teaching and learning in modern foreign pedagogy]. *Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01* [Synopsis of Doct. of pedagogical sci. in speciality 13.00.01]. Moscow, 40 p. (In Russian).
13. Mjasishhev, V.N. (1970). *O vzaimosvjazi obshhenija, otnoshenija i otrazhenija kak prblemy obshheji social'noj psihologii* [On interaction of communication, relationships and reflection as a problem of general and social psychology]. *Social'no-psihologicheskie i lingvisticheskie harakteristiki form obshhenija i razvitija kontaktov mezhdu ljud'mi* [Socio-psychological and linguistic characteristics of communication forms and development of contact between people]. Leningrad, Pedagogika Publ., 185 p. (In Russian).
14. Pentyliuk, M. I. (2012). *Kul'tura dialohu iakosnova formuvannia movnoi osobystosti* [Culture of dialogue as the basis of linguistic identity formation]. *Ukrains'ka mova i literatura v shkoli* [Ukrainian language and literature at school]. No 1. p. 2-4. (In Ukrainian).
15. Koporulina, V.N., Smirnova, M.N., Gordeeva, N.O., Balabanova L.M. (2003). *Psihologicheskij slovar* [Psychological Dictionary]. Ed. by. Ju.L. Nejmera. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 640 p.(In Russian).
16. Prohorov, M. (Ed.) (1982). *Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'* [The Soviet Encyclopedia Dictionary]. Moscow, Sovetskaja jenciklopedija Publ., 1600 p.
17. Rapacevich, E.S. (2001). *Sovremennij slovar' po pedagogike* [Modern pedagogical dictionary]. Minsk, Sovremennoe slovo Publ., 928 p. (In Russian).
18. Stepihova, V.A. (2002). *Dialog kak forma refleksivnoj dejatel'nosti pedagoga* [Dialogue as a form of a pedagogue reflexive activity], *Dialog v obrazovanii. Serija 'Symposium'* [Dialogue in Education. Series 'Symposium'], Issue 22. Conference Proceedings. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburg philosophy society. Access mode:<http://anthropology.ru>. (In Russian).
19. Suschenko, T.I. (2007). *Kontseptsiiia rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity* [The concept of postgraduate education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate Education in Ukraine]. No 2. p. 23-27. (In Ukrainian).

В статье раскрыты основные компоненты диалогического взаимодействия учителей украинского языка и литературы в последипломном педагогическом процессе, которые необходимы при организации диалога, а именно: структура, функции и правила ведения диалога. Освещены научные взгляды на сущность понятия «диалог», «диалогическое общение» и «диалог педагогический».

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, диалогическое общение, диалогическое взаимодействие, диалог педагогический, последипломный педагогический процесс, последипломное образование.

The article deals with the main components of the dialogic interaction between the teachers of Ukrainian language and literature in post-graduate pedagogical process, which are necessary in the organization of the dialogue, namely: the structure, functions and rules of dialogue, and others. Scientific views on the essence of the concept of «dialogue», «dialogical communication» and «dialogue teaching» are covered.

Key words: dialogue, dialogue speech, dialogic communication, dialogic interaction, dialogue teaching, postgraduate teaching process, post-graduate education.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378.147

О.С. СИРОТІН,

*старший викладач кафедри англійської філології Національного університету
біоресурсів і природокористування України (м. Київ)*

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БІОТЕХНОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлено систему роботи з формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх біотехнологів під час вивчення іноземної мови. Розглянуто принципи відбору професійно орієнтованих текстів. Описуються методи та прийоми вивчення термінологічної лексики, розглядаються способи семантизації термінів.

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, майбутні біотехнологи, англійська термінологічна лексика.

Постановка проблеми. Для майбутніх фахівців вільне володіння термінологією є умовою успішної професійної діяльності, зокрема високого рівня термінологічної компетентності потребують майбутні фахівці біотехнологічної галузі, оскільки біотехнологічна наука обслуговується виключно англійською термінологією. Це робить актуальним дослідження процесів формування і розвитку термінологічних знань майбутніх біотехнологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у розробку питань формування професійно-термінологічної компетентності зробили Д. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, Г. Онуфрієнко, І. Дроздова, М. Гуць.

Проаналізувавши сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки студентів ВНЗ, зазначимо, що проблема формування термінологічної компетентності майбутніх біотехнологів ще не була предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – охарактеризувати поняття професійно-термінологічної компетентності майбутніх біотехнологів та окреслити систему роботи з її формування під час вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Виклад основного матеріалу. Критерієм якості підготовки випускника вищої школи виступає професійна компетентність. Міжнародний департамент стандартів з навчання та освіти розглядає поняття професійної компетентності як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу.

Існує багато підходів до окреслення структури професійної компетентності, серед яких виділяють такі компетентності: загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистого самовдосконалення (А. Хуторський), мовленнєва, мовна (лінгвістична), прагматична, предметна, соціолінгвістична, термінологічна (М. Пентиліук).

Під професійно-термінологічною компетенцією розуміємо здатність влучно та доцільно використовувати фахові терміни, знання з логіки висловлювань та структури формулювань, набуті вміння та навички граматично правильно будувати речення та власний діалог у ситуаціях професійного спілкування, спираючись на досвід, отриманий під час вивчення дисциплін біотехнологічного спрямування у вищому навчальному закладі, при цьому мо-

тивуючи себе відповідністю обраному фаху та високими результатами в професійній діяльності і розуміючи, що запорукою успіху є постійне відпрацьовування навичок та саморозвиток особистості.

Аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що термінологічні знання повинні формуватися на загальнодидактичних принципах (комунікативності, науковості, систематичності, ситуативності, текстовідповідності, наочності, принцип зв'язку теорії з практикою, індивідуальному підході до студентів) і конкретизуватися специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, модульності, креативності, індивідуалізації, орієнтації на майбутню професійну діяльність) [1, с. 53].

Термінологічна лексика необхідна студентам насамперед при читанні спеціальних текстів за фахом у вищому закладі освіти з метою отримання професійної інформації, для ведення професійно-орієнтованої бесіди або дискусії із зарубіжними фахівцями, а також при написанні анотації, реферату чи повідомлення. Тому викладачу англійської мови для спеціальних цілей необхідно розуміти, які основні властивості термінологічної лексики, як семантизувати її значення у спеціальних текстах, за допомогою яких вправ активізувати її подальше вживання в усному і письмовому мовленні.

Очевидно, що вивчення термінологічної лексики при викладанні іноземної мови професійного спрямування буде тим успішнішим й ефективнішим, чим краще зроблений вибір іншомовного фахового матеріалу, який залучається до навчального процесу. Таким базовим матеріалом є, перш за все, тексти фахового спрямування, які вважаються «джерелом для розширення фахового термінологічного словника» [4].

Використання фахових автентичних текстів, зміст яких відображає реальне мовлення носіїв або компетентних користувачів мови, допоможе студентам оперувати основними термінами професійного напрямку, формувати мовленнєві навички та вміння, життєво необхідні для реального професійного спілкування. Наприклад, студенти-біотехнологи з великим інтересом читають тексти: «The many applications of biotechnology», «Pros and Cons of Biotechnology and Genetic Engineering», «Farming and Natural Resources», «The benefits of agricultural biotechnology», «Ecological risks of Bt crops», «Harmony Between Agriculture and the Environment» тощо.

Робота над текстом за фахом починається з подачі та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру.

Як вважає К. Кусько [3], «Текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності». Власне читання літератури за фахом збагачує термінологічний вокабуляр студентів, що, у свою чергу, дає можливість, за К. Кусько, «транспозиції термінологічних одиниць в усний чи письмовий текст за фахом», тобто будувати непідготовлене висловлювання за професійною тематикою, вести документацію тощо. Деякі дослідники з питань термінології вважають, що саме на основі фахових текстів можна відпрацювати визначення, дефініцію для кожного терміна.

Як свідчить практика, на початковому етапі вивчення англійської мови професійного спрямування студенти більш зацікавлені й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю. А студенти старших курсів, в яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють терміни рідною мовою, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Такий вид «ознайомлювального» або «пошукового» читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, доповідей так і для майбутнього професійного зростання, поглиблення знань з фаху.

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та письмовому фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи вправ, послідовно спрямованих як на ґрунтовне засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних ситуаціях.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких: дати усне визначення професійним термінам українською мовою, підібрати терміни до запропонованих визначень, скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника.

Щоб семантизувати термін, встановити наявні зв'язки з іншими термінами, які входять до визначеної сукупності термінів, необхідно дати його тлумачення у певному контексті, який, у свою чергу, допомагає здогадатись про відповідне значення терміна, не вдаючись до його перекладу. У відриві від контексту, як вважають деякі дослідники, термінам властива багатоаспектність і поняттєва складність, у них з'являється багатозначність і синонімія, навіть експресивна забарвленість. Для семантизації термінів доцільно застосовувати такі способи: 1) визначення похідних термінів; 2) деривація термінів; 3) пояснення термінів засобами англійської мови; 4) підбір термінологічних синонімів; 5) підбір антонімічних термінів; 6) порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови; 7) переклад.

Отже, щоб правильно визначити термін певної галузі, необхідно орієнтуватися на спеціальні контексти, зміст яких не повинен виходити за межі досліджуваної галузі.

Наведемо приклади завдань, розроблених для студентів-біотехнологів, спрямованих на формування термінологічної компетенції.

Наприклад, розглянемо значення слова «biotechnology» («біотехнологія»). Грецьке «біос» означає життя і тварину. Друга частина слова «біотехнологія» – «техне» – бере свій початок від «текс» – вити, пряти, робити щось руками. Тепер ми можемо перекласти слово «biotechnology» – виробництво за допомогою живих істот, або технологія живого. Таким чином, спираючись на знання значення слова «біос», ми можемо визначити такі біотехнологічні терміни: biodiversity, biosphere, bioinformatics, biomass, biopesticides, biosynthesis, biotin, bioaugmentation, bioethics.

Інший спосіб семантизації та швидкого запам'ятовування термінологічної лексики – деривація термінів. Для того щоб розкрити значення термінів при читанні текстів професійного спрямування, рекомендується здійснювати аналіз словотворчих елементів. За допомогою деривації терміна можна побудувати цілий ряд похідних термінів і термінологічних словосполучень, а також навчитися правильно поєднувати їх з іншими словами та термінами. Наприклад, від основи слова *gene* студенти разом з викладачем утворюють словоформи *genetic, genetics, genome, genomic, genetically (modified)*; від основи слова *pollute* – *pollution, pollutant, polluting, polluted*.

Оскільки термін – спеціальне слово або словосполучення, яке служить точним позначенням понять якоїсь галузі науки, його не тлумачать, а визначають [2]. Тому слід привчати студентів до користування друкованими та електронними галузевими словниками, які мають потужні бази термінологічних даних та користуються найбільшою популярністю. Наступний спосіб семантизації та швидкого запам'ятовування термінологічної лексики – підбір антонімічних термінів. Наприклад, біотехнологічна терміносистема у своєму арсеналі має велику кількість термінів, які є конрадикторними антонімами, утвореними за допомогою префікса анти-: *antibody, anticodon, antigen, antigenic determinant, antigenic switching, antimicrobial agent, anti-oncogene, antisense RNA (asRNA)*. Визначення та запам'ятовування таких термінів не становить труднощів для студентів.

Розглянемо ще один важливий спосіб семантизації термінів – переклад. Перекладний спосіб розкриття значень лексичних одиниць включає: однослівний переклад (*environment* – навколишнє середовище, *pollutant* – забруднювач, *waste* – відходи); багатослівний переклад (*consumers* – консументи, споживачі; *producers* – продуценти, виробники; *food* – 1) їжа, корм; 2) продукти харчування, продовольство; 3) поживні речовини; 4) поживний).

Слід звернути особливу увагу на переклад термінологічних сполучень, які складаються з двох або трьох слів, оскільки без допомоги викладача студентам не завжди вдається правильно перекласти подібні сполучення: *food safety* – безпека продуктів харчування, *food security* – безпека продуктів харчування, *human and environmental safety* – безпека людини та навколишнього середовища, *herbicide-tolerant crop* – с/г культура, стійка до гербіцидів, *insect free crop* – неінсектицидна с/г культура.

Способи семантизації лексики супроводжуються виконанням вправ: підстановка, трансформація, завершення речень відповідними словами, групування лексичних одиниць за певними ознаками, заповнення пропусків, побудова словосполучень та речень з новими словами.

Ми розглянули лише перший етап роботи з термінологічною лексикою, мета якою – забезпечення процесу сприйняття звукової і графічної форми слова, його семантизація. Відповідність слова контексту вказує на правильність його семантизації.

Дотримання вищезазначених принципів відбору професійно орієнтованих текстів та врахування специфіки біотехнологічної спеціальності у розробці методики роботи над семантизацією термінів сприятиме формуванню термінологічної компетентності, наявність якої відкриє студентам-біотехнологам можливість для розвитку та досягнення професійного успіху.

Список використаних джерел

1. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх економістів / І. Власюк // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2012. – № 1. – С. 50–58.
2. Кочерган М. Вступ до мовознавства / М. Кочерган. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 122 с.
3. Кусько К. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. Колективна монографія / К. Кусько. – Львів: Світ, 1996. – С. 13–14.
4. Лучкіна Л. Формування фахового словника в майбутніх учителів технічних спеціальностей / Л. Лучкіна // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. / Серія: «Педагогіка». – 2002. – № 3. – С. 104–105.

References

1. Vlasyuk, I. (2012). *Formirovaniye professional'no-terminologicheskoy kompetentnosti budushchikh ekonomistov* [Forming professional competence of future economists terminology]. *Pedagogika i psikhologiya professional'nogo obrazovaniya. Nauchno-metodicheskii zhurnal* [Pedagogy and Psychology of Professional Education. Scientific and methodical journal]. Lviv, no 1, p. 50-58. (In Ukrainian).
2. Kochergan, M. (2004). *Vvedeniye v yazykoznaniiye* [Introduction to linguistics. Kyiv, Publishing Center "Academy", 122 p. (In Ukrainian).
3. Kusko, K. (1996). *Lingvistika teksta po spetsial'nosti* [Linguistics of the text in specialty]. *Lingvodidaktichna organizatsiya uchebnogo protsessa po inostrannym yazykam v vuze* [Linguodidactic specialty organization of educational process in foreign languages in higher school]. Lviv, 'Myr', p. 13-14. (In Ukrainian).
4. Luchkina, L. (2002). *Formirovaniye professional'nogo slovary v budushchikh uchiteley tekhnicheskikh spetsial'nostey* [Formation of professional vocabulary in the future teachers of technical specialties]. Scientific notes TDPU them. B. Hnatyuk. Series: "Pedagogy". Ternopil, no 3, p. 104-105. (In Ukrainian).

В статтю представлена система роботи по формуванню термінологічної компетентності в процесі вивчення іноземного мови. Розглянуті принципи вибору професійно орієнтованих текстів. Описуються методи і прийоми вивчення термінологічної лексики, розглядаються способи семантизації термінів.

Ключевые слова: професійно-термінологічна компетентність, майбутні біотехнологи, термінологічна лексика.

The article deals with the system of formation of professional and terminological competence in the process of learning a foreign language. Principles of selection of professionally oriented texts are highlighted. Methods of study of terminological vocabulary are described in this article. The methods of explaining the meanings of terms are examined.

Key words: professional and terminological competence, future biotechnologists, English terminological vocabulary.

Одержано 28.01.2016.

УДК 377.1

Л.В. СЛІПЧИШИН,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент Львівського навчально-наукового центру професійної освіти Київського
національного педагогічного університету імені М. Драгоманова (м. Львів)*

РЕАЛІЗАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проаналізовано економічне підґрунтя розвитку галузей у контексті зміни технологічних устроїв та виявлення сучасних тенденцій. Досліджено роль наступності у забезпеченні неперервності технологічної освіти в загальноосвітній школі та професійно-технічному навчальному закладі. З'ясовано відмінності між механізмами забезпечення неперервності технологічної освіти в профільній і професійній школах. Визначено передумови формування мобільного фахівця, здатного пристосуватися до регіональних особливостей ринку праці. Обґрунтовано необхідність упровадження в професійне навчання майбутніх робітників професійно орієнтованого варіативного модуля «Основи професійного дизайну».

Ключові слова: технологічна освіта, дизайн-освіта, проектно-технологічна діяльність, професійне навчання, професійно-технічний навчальний заклад, профільна школа.

Постановка проблеми. У XXI столітті провідною стає культурологічно-технологічна парадигма освіти, яка відображає характерні особливості розвитку сучасного інформаційно-технологічного світу та взаємовплив і взаємодоповнення двох процесів сучасності – гуманізації та технологізації. У зв'язку з появою нового потужного фактора впливу на прогрес людства – технологій – набуває актуальності технологічна освіта, оскільки, враховуючи закони економічного розвитку, суспільство створює передумови для формування техніко-технологічної культури його членів. Відповідно до цієї мети на державному рівні розроблено стратегію, в основу якої покладено нове бачення трансформацій в освіті. Очікувані зміни мають в першу чергу відбутись у тих ланках освіти, які формують майбутній виробничий потенціал держави. У цьому контексті особлива увага приділена модернізації змісту середньої та професійної освіти, створенню умов для функціонування профільної школи, а також забезпеченню неперервності технологічної освіти.

Технологічна освіта характеризується інтегративністю, яка забезпечується творчою проектною діяльністю у ролі інтегруючого чинника. Тому в освітньому процесі увага звертається на проектно-технологічну підготовку тих, хто навчається і здобуває фах. Важливою передумовою якісної технологічної освіти є дотримання принципів наступності, системності, доступності, доцільності та природовідповідності з урахуванням провідних цілей конкретного рівня освіти, зокрема формування творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми технологічної освіти досліджувалися багатьма вченими у різних аспектах, зокрема: методологічні засади змісту технологічної освіти (С. Гончаренко, О. Коберник, Д. Тхоржевський), зміст технологічної освіти в умовах профільної школи (О. Гладун, В. Сидоренко, А. Терещук), наступність допрофесійної та професійної підготовки майбутніх робітників (Л. Жилина, О. Корнева, С. Корженко), профільне навчання на базі професійно-технічних навчальних закладів (Ю. Висоцька, Т. Герлянд, В. Радкевич), проектно-технологічна діяльність учнів загальноосвітньої школи (Л. Кільдерова, Т. Мачача, В. Ребенко) і професійно-технічних навчальних закладів (І. Дремова), дизайн-освіта і роз-

виток художньо-технічної творчості учнівської молоді (С. Кожуховська, О. Плутук, В. Тищенко). Проте, як показує аналіз праць у зазначених аспектах, проблемі системного залучення учнів професійно-технічних навчальних закладів до проектно-технологічної діяльності в наукових дослідженнях приділено недостатню увагу, що й визначило тему статті.

Формулювання мети. Метою статті є обґрунтування необхідності реалізації в професійно-технічній освіті принципу наступності щодо проектно-технологічної підготовки майбутніх фахівців. Завдання, що розв'язуються у статті: показати необхідність залучення учнів професійно-технічних навчальних закладів до систематичної проектно-технологічної діяльності; виявити відмінності між профільною школою і професійно-технічним навчальним закладом у контексті формування технологічної культури як основи проектно-технологічної діяльності; обґрунтувати необхідність упровадження професійно орієнтованого варіативного модуля «Основи професійного дизайну».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні визнано, що еволюція технологічних устроїв лежить в основі тривалого розвитку економіки (теорія довгих хвиль М. Кондратьєва). Це актуалізує проблему підготовки фахівців, здатних до інноваційної діяльності, що спрямована на глибоке засвоєння технологічних основ виробництва, характерного для сучасного п'ятого і шостого устроїв, і розуміння перспектив розвитку галузей та відповідних професій. У перспективі проглядається утворення двох мегагалузей, з яких одна ґрунтується на комп'ютерних технологіях, а друга – на креативних технологіях. Диверсифікація цих мегагалузей реалізується через дрібніші галузі за допомогою проектно-технологічної діяльності, що зобов'язує приділяти особливу увагу її формуванню на усіх рівнях освіти. А ефективність її розвитку має забезпечуватися дотриманням в освіті принципу наступності з урахуванням творчих можливостей майбутніх фахівців для галузі.

Принцип наступності виконує роль системотвірного чинника, що забезпечує цілісність педагогічного процесу, в даному випадку – технологічної підготовки майбутніх фахівців. Методологічні функції принципу наступності визначають теорію організації цілісного процесу, а регулятивні – технологічні аспекти його реалізації. Під впливом зовнішніх чинників (комп'ютеризації, уваги до творчого потенціалу особистості, проблем екології, запровадження компетентнісного підходу тощо) почали змінюватися навчальні плани і програми загальноосвітньої школи, загальноосвітньої та професійної підготовки у професійно-технічній освіті. Оновлення цілей навчання в професійно-технічній освіті полягає в тому, що забезпечуються зв'язки «між загальноосвітніми і професійними предметами як по вертикалі (від курсу до курсу), так і по горизонталі за такою схемою: переростання окремих понять у систему знань, умінь і навичок; розгортання навчального пізнання від знань, здобутих при вивченні загальноосвітніх предметів, до змісту майбутньої професійної діяльності; неперервність якісних змін в особистості майбутнього робітника» [9, с. 111]. Міжпредметна взаємодія потребує формулювання правил і створення умов, що забезпечують реалізацію принципу наступності.

Як зазначає С. Рягін, в основу методології, що традиційно застосовувалася при розгляді наступності середньої та вищої професійної освіти, була покладена опозиційна модель. Вона ґрунтувалася на їх протиставленні, виявленні слабких місць і розробці способів встановлення наступності. Ці способи відображають взаємодію і взаємовплив двох процесів удосконалення загальної освіти та вищої професійної освіти, які передбачають виявлення в абітурієнтів недостатньо сформованих у школі знань, умінь, навичок і компетенцій з метою зворотного впливу на загальну освіту [8, с. 3]. Одним із шляхів удосконалення середньої освіти стала профілізація старшої школи. Одночасно з цим процесом загострилась увага і до проблеми удосконалення професійного навчання в системі професійно-технічної освіти у контексті наступності: як вертикальної, так і горизонтальної. Це означає, що зміни, які відбулися в загальноосвітній школі по лінії змістового наповнення предмета «Технології», мають знайти своє відображення і в змісті професійного навчання майбутніх робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Аналізуючи проблеми запровадження профільного навчання на базі професійно-технічних навчальних закладів, пошуку партнерів для цього і визначення перспективи, було виявлено, що через відсутність створення належних умов для профільного технологічного напрямку в загальноосвітніх школах учні недостатньо професійно мотивовані на опанування

робітничих професій [5, с. 7]. Перш за все це пояснюється відсутністю необхідного забезпечення (професійно орієнтованого матеріально-технічного, навчально-методичного і кадрового) в загальноосвітніх школах, які вибрали технологічний профіль. Також одночасно спостерігається зневажливе ставлення до навчання у професійно-технічному навчальному закладі, причиною чого є низький рівень профорієнтаційної співпраці школи з кращими навчальними закладами системи професійно-технічної освіти у різних формах роботи.

На увагу педагогів професійно-технічних навчальних закладів, зокрема викладачів професійно-теоретичної підготовки і майстрів виробничого навчання, заслуговує той факт, що запровадження в зміст загальної середньої освіти предмета «Технології» та в старшій школі профільного навчання змінює методологію технологічної підготовки, яка проводиться у професійно-технічному навчальному закладі з орієнтацією на конкретну професію. Перш за все це стосується необхідності знання концептуальних положень технологічної освіти в Україні, принципів побудови Державного стандарту освітньої галузі «Технології», шкільних програм і навчальних посібників із технології, а також шляхів реалізації основних функцій (освітньої, розвивальної і виховної) цього виду освіти. Це потрібно для забезпечення наступності у вивченні змісту технологічної освіти у контексті професії, що опановується в закладі.

Розглядаючи проблему реалізації принципу наступності в професійно-технічному навчальному закладі щодо загальноосвітнього предмета «Технології», необхідно враховувати відмінність цілей в ланцюжках «технології (трудове навчання)» – «професійно-теоретична і професійно-практична підготовки» для учнів з основною і повною загальною освітою. Це означає, що педагогічні системи професійно-технічного навчального закладу і загальноосвітньої школи мають бути узгоджені між собою, оскільки їхні цілі не збігаються: в професійно-технічній освіті системоутворюючим чинником є модель робітника, а в загальноосвітній школі, виходячи із стандарту, – модель творчого випускника, практично орієнтованого на свідомий вибір майбутньої професії з урахуванням його знань про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності та свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності [7]. Тому «зростає значущість принципу спряження професійного та освітнього стандартів, що призводить до впорядкування, систематизації знань, їх переосмислення в процесі освоєння компетенцій, а в подальшому підвищує мотивацію учнів до навчання» [9, с. 118–119]. У зв'язку з цим під час організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх робітників педагог має враховувати дію нового збудуючого чинника (роль якого виконує «Технологія») і адекватно змінювати методичний інструментарій – методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності. Основна мета цього процесу – спрямовувати розумову діяльність учнів на виявлення зв'язків наступності у ланцюжку «формування наукових і технічних понять, внутрішньопредметних понять, наскрізних міжпредметних понять, міжциклових понять та узагальнених комплексних понять і професійних умінь» [9, с. 117].

В основу навчання учнів основної та старшої школи предмета «Технології» за новою редакцією програм (2011–2015 рр.) покладено проектно-технологічну систему, суть якої полягає в тому, що учні загальноосвітньої школи упродовж років оволодівають засадами проектно-технологічної діяльності залежно від рівня ознайомлення з різними видами перетворювальної діяльності та виробництв. Програма навчання включає базовий модуль, спрямований на опанування, розширення і поглиблення знань про проектно-технологічну діяльність і формування універсальних вмінь для майбутньої предметно-перетворювальної чи професійної діяльності. Змістове наповнення такої діяльності реалізується через варіативні модулі [4; 7]. Залежно від обраної учнями спеціалізації програми профільного технологічного навчання педагоги орієнтуються на технічне чи художнє проектування і конструювання. Отже, теоретично учні перших курсів професійно-технічних навчальних закладів (випускники основної чи старшої школи) готові до участі в проектно-технологічній діяльності, яка може здійснюватись у професійно-теоретичній, професійно-практичній і позаурочній діяльності.

Але на відміну від шкільної технологічної освіти навчання професії в закладах професійно-технічної освіти здійснюється за іншими системами навчання, серед яких провідною є модульна система навчання. Вона створена на вимогу часу для підготовки мобіль-

них трудових ресурсів, адже дозволяє швидко перенавчати тих робітників, які вивільняються внаслідок використання сучаснішої техніки й технологій. Її поширення у світовій практиці свідчить про те, що вона стала міжнародним стандартом підготовки робітничих кадрів на модульно-компетентнісній основі. Модульна система виробничого навчання відрізняється від традиційної системи методологією проектування професійного змісту, коли навчальний матеріал поділяється на окремі модулі трудових навичок. Аналіз змісту модулів конкретних робітничих професій (токарь, кравець, кухар, коваль тощо) показав, що досить важко формувати творчу особистість майбутнього робітника в умовах дефіциту потрібної інформації [1]. Цей дефіцит виникає через стандартизований підхід до опанування змісту професійної діяльності, а для виникнення творчої ідеї має бути сформоване критичне ядро необхідної інформації.

Як вважає О. Омельчук, головним пріоритетом сучасної технологічної освіти має стати особистість, яка формується завдяки участі в проектно-технологічній діяльності, оскільки таким чином вдається одночасно розвивати її природні здібності, формувати життєві потреби і професійні орієнтації [6, с. 128]. Розглядаючи сутність основних понять технологічної культури учнів професійно-технічних закладів, І. Дремова звертає увагу на те, що сьогодні, наприклад, опанувати напрям професійної діяльності «Будівництво» не можна без належного формування технологічної культури майбутнього робітника, яке відбувається у процесі вивчення дисциплін професійно-теоретичної підготовки у професійних закладах будівельного профілю [2]. Ця думка знаходить своє підтвердження практично для усіх напрямів професійної діяльності в професійно-технічній освіті.

У контексті вимог сучасного ринку праці та врахування його регіональних особливостей актуальним стає розуміння того, що: «...завдяки гнучкості здібностей ядра людського капіталу – людини – та таким характеристикам, як мобільність, творчий підхід, накопичення та засвоєння все більшого обсягу інформації та ін., людський капітал підприємства може змінюватись і підлаштовуватись під нові вимоги ринку» [3, с. 195]. Це означає, що в процесі професійного навчання необхідно створювати передумови для формування зазначених вище характеристик у майбутніх робітників. До таких умов можна віднести: дотримання наступності в опануванні проектно-технологічною діяльністю у контексті професії; виявлення можливості інтеграції професій; створення умов для залучення учнів у творчу діяльність; розвиток технічної та художньо-технічної творчості; створення умов для додаткової освіти, яка через збільшення обсягу інформації, сприятиме формуванню критичного ядра відомостей для реалізації творчого потенціалу.

Аналіз державних стандартів професійної освіти для різних професій показав, що в типовій навчальній програмі провідного професійно орієнтованого предмета є тема «Регіональна компонента», в якій рекомендовані певні напрями, зокрема й художній [1]. Через художній напрям можна, по-перше, формувати в майбутніх робітників професійні орієнтації з урахуванням перспективи адаптації до вимог ринку (наприклад, інтеграція професій, одна з яких потребує від робітника естетичного смаку і певного рівня художньої культури) і, по-друге, допомогти проявитися естетичній обдарованості учнів у професійному напрямі; по-третє, в художньо-технічній творчості закладено значний виховний потенціал, розкриття якого пов'язується із формуванням професіоналізму. З цією метою залучення майбутніх робітників до художньо-технічної творчості професійного спрямування, на нашу думку, доцільно запровадити вивчення варіативного модуля «Основи професійного дизайну», який складався б з двох частин: перша спрямована на вивчення основ проектно-технологічної діяльності (що дозволяє продовжувати неперервну технологічну підготовку, започатковану в загальноосвітній школі), а друга – на залучення учнів до професійно орієнтованої художньо-технічної творчості.

Як показує аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень щодо професійної адаптації фахівців (Й. Вільш, А. Новіков, В. Рибалка, В. Фурманек), успіх, задоволення і реалізація в професії залежать від нахилів і здібностей суб'єкта. Якщо не створити умов для творчої самореалізації учнів у процесі професійного навчання, вони будуть спрямовувати творчу енергію в позапрофесійну діяльність, тобто хобі. Спостереження за кар'єрою фахівців, які відзначаються високою мобільністю в професійній діяльності, показує, що їм дуже часто допомагають здібності (обдарованість), розвинуті свого часу неформальною освітою. Оскільки

ки характерною особливістю сучасного ринку праці є потреба в професійній діяльності поєднувати різні види культур (екологічну, економічну, ергономічну, художньо-естетичну, проєктну, техніко-технологічну), то змістове наповнення професії має передбачати дотримання принципів наступності, перспективності та доповнюваності, сприяти неперервності розвитку креативності та критичного мислення, мотивувати на творчість, інформаційно-пізнавальну та інноваційну діяльність. Практичне втілення цієї думки передбачає визначення ролі та місця художньо-технічної творчості в професійному навчанні робітників.

Висновки. Таким чином, у статті проаналізовано сучасні тенденції, викликані революційними змінами в техніці й технології. Встановлено, що першочерговою умовою розвитку галузей економіки є відповідний рівень технологічної освіти суб'єктів виробництва. Цей рівень забезпечується її неперервністю в усіх ланках освіти та техніко-технологічною культурою не лише фахівців, але й суспільства. Характерною особливістю підготовки молодшої людини до майбутньої професійної діяльності є те, що вона може її отримати як у профільній, так і професійній школах. Проте між цими підготовками є певні відмінності, які пов'язані з методологією опанування загальноосвітнього предмета «Технології» в профільній школі та професії в професійно-технічному навчальному закладі. Запровадження в професійне навчання варіативного модуля «Основи професійного дизайну», який орієнтований на продуктивну проєктно-технологічну діяльність і художньо-технічну творчість, здатне нівелювати ці відмінності й одночасно сприяти всебічному розвитку майбутніх робітників. До подальших напрямів дослідження відносимо визначення готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до реалізації наступності проєктно-технологічної підготовки із урахуванням сучасної методології вивчення «Технології».

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійно-технічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/profesijno-texnichna/standarty.html>
2. Дремова І. Метод проєктів у формуванні технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників / І. Дремова // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – К., 2012. – Т. 6, ч. 1. – С. 35–65.
3. Коваленко Н.В. Аналіз людського капіталу підприємства як ключової компетенції / Н.В. Коваленко, А.П. Должикова // Економічний простір. – 2013. – № 75. – С. 191–199.
4. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
5. Нестерова Л. Партнери у вирішенні проблем впровадження профільного навчання старшокласників на базі ПТНЗ / Л. Нестерова, Т. Герлянд, Л. Чеснокова // Профільне навчання та професійна підготовка учнів на базі ПТНЗ: досвід, проблеми та перспективи: наук.-метод. посібник. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – 113 с.
6. Омельчук О.В. Профільна технологічна підготовка як чинник розвитку творчої особистості школяра / О.В. Омельчук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2013. – Вип. 29. – С. 125–128.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Технології. 10–12 класи. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/tr_st.doc
8. Рягин С.Н. Преимущество среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: автореф. дис. на соискание степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / С.Н. Рягин. – М., 2010. – 42 с.
9. Сліпчишин Л.В. Організаційно-педагогічні аспекти реалізації принципу наступності у професійній підготовці робітників / Л.В. Сліпчишин // Теоретико-методичні засади організації підготовки робітничих кадрів з професій, що користуються попитом на ринку праці: монографія. – К.: Педагогічна преса, 2013. – С. 107–136.
10. Теорія і методика навчання технології: Програма для педагогічних навчальних закладів. – К.: Науковий світ, 2011. – 19 с.

References

1. *Derzhavni standarty profesijno-tehnichnoi' osvity*. [The Vocational Education State Standards]. Access mode: <http://mon.gov.ua/activity/education/profesijno-texnichna/standarty.html> Retrieved on 20 February 2016. (In Ukrainian).
2. Dremova, I. (2012). *Metod proektiv u formuvanni tehnologichnoi' kul'tury majbutnih kvalifikovanyh robitnykiv* [A method of projects in forming of technological culture of future skilled workers]. Gerald of Institute of vocational education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Series: Professional pedagogics. Vol. 6. No. 1. p. 35-65. (In Ukrainian).
3. Kovalenko, N.V., Dolzhykova, A.P. (2013). *Analiz ljuds'kogo kapitalu pidpryjemstva jak kljuchovoi' kompetencii'* [Analysis of human capital of enterprise as a key competence]. Economic space. No. 75. p. 191-199. (In Ukrainian).
4. *Navchal'ni programy dlja 5-9 klasiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv (za novym Derzhavnym standartom bazovoi' i povnoi' zagal'noi' seredn'oi' osvity)* [Curriculum for 5-9 classes of general educational establishments (on the new State standard of base and complete universal middle education)] Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> on 24 February 2016. (In Ukrainian).
5. Nesterova, L., Gerljand, T., Chesnokova, L. (2012). *Partnery u vyrishenni problem vprovadzhennja profil'nogo navchannja starshoklasnykiv na bazi profesijno-tehnichnykh navchal'nykh zakladiv* [Partners in the decision of problems of introduction of profile studies of senior pupils on a base vocational schools]. Profile studies and professional preparation of students on a base vocational schools: experience, problems and prospects. Kyiv, IVE NAPS of Ukraine Publ., 113p. (In Ukrainian).
6. Omel'chuk, O.V. (2013). *Profil'na tehnologichna pidgotovka jak chynnyk rozvytku tvorchoi' osobystosti shkoljara* [Profile technological preparation as factor of development of pupil's creative personality]. Gerald of the Uzhhorod national university. Series: Pedagogics, Social work. Issue 29. p.125-128. (In Ukrainian).
7. *Programa dlja zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. Tehnologii'. 10-12 klasy. Riven' standartu* [The program for general educational establishments. Technologies. 10-12 classes. Level of standard]. Retrieved from http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/tr_st.doc on 20 February 2016. (In Ukrainian).
8. Rjagin, S.N. (2010). *Preemstvennost' srednego obshhego i vysshego professyonal'nogo obrazovanija v uslovijah sistemnyh izmenenij* [Succession of secondary general and higher professional education in the conditions of their system changes: Doct. Thesis in speciality 13.00.01. Omsk State Pedagogical University. Moscow, 42 p. (In Russian).
9. Slipchyshyn, L.V. (2013). *Organizacijno-pedagogichni aspekty realizacii' pryncypu nastupnosti u profesijnij pidgotovci robitnykiv* [Organizationally-pedagogical aspects of realization of the following principle are in professional preparation of workers]. Theoretical and methodical principles of organization of working personnels training from professions that have demand at the market of labour. Kyiv, Pedagogical press. p. 107-136. (In Ukrainian).
10. *Teorija i metodyka navchannja tehnologii': Programa dlja pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv* [Theory and methods of teaching technologies. The program for educational institutions]. Kyiv, Scientific world Publ., 2011. 19 p. (In Ukrainian).

Проанализирована экономическая основа развития отраслей в контексте изменения технологических укладов и выявления современных тенденций. Исследована роль принципа преемственности в обеспечении непрерывности технологического образования в общеобразовательной школе и профессионально-техническом учебном заведении. Выявлены отличия между механизмами обеспечения непрерывности технологического образования в профильной и профессиональной школах. Определены предпосылки формирования мобильного специалиста, способного приспособиваться к региональным условиям рынка труда. Обоснована необходимость внедрения в профессиональное обучение будущих рабочих профессионально ориентированного вариативного модуля «Основы профессионального дизайна».

Ключевые слова: технологическое образование, дизайн-образование, проектно-технологическая деятельность, профессиональное обучение, профессионально-техническое учебное заведение, профильная школа.

The economic foundation of industry development in the context of technological structure changes and detection of modern tendencies was analyzed. The importance of continuity in lifelong technological education in secondary school and vocational educational establishments was researched. The differences between the mechanisms of lifelong technological education in profile and professional schools were distinguished. The preconditions of forming a mobile specialist capable of adapting to regional peculiarities of the labor market were determined. The necessity of introduction of professionally oriented variable module "Fundamentals of professional design" into the process of future workers' professional training was highlighted.

Key words: technological education, design education, design and technological activities, professional training, vocational educational establishment, profile school.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378.147

О.В. СУХІН,

*начальник факультету підготовки фахівців матеріально-технічного забезпечення
Військової академії (м. Одеса)*

Б.О. ДЕМ'ЯНЧУК,

доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри Військової академії (м. Одеса)

В.М. КОСАРЕВ,

*кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри економічної кібернетики
та математичних методів в економіці
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОЦІНКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБСЯГІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З БАЗОВОЮ І ПОВНОЮ ОСВІТОЮ

Запропоновано методику визначення ймовірностей реалізації планових обсягів підготовки фахівців з базовою і повною вищою освітою гуманітарного і технічного профілей в умовах невизначеності випадкового типу і пересічення гіпотез про фактичні розподіли обсягів, що очікуються на етапі планування. Показано, що завдання доцільно вирішувати шляхом застосування методу перевірки статистичних гіпотез на основі стохастичної моделі. Методика сприятиме удосконаленню управління підготовкою фахівців регіону або країни в цілому.

Ключові слова: обсяги підготовки фахівців, метод перевірки статистичних гіпотез, стохастична модель прогнозування явищ, достовірність реалізації планових обсягів.

Постановка проблеми. Ефективному управлінню підготовкою фахівців різного профілю з базовою і повною вищою освітою перешкоджає, як відомо, не тільки традиційна розбіжність планових і фактичних, тобто реалізованих обсягів підготовки, перш за все, через систематичну неузгодженість наявних і потрібних ресурсів, але й через неефективне управління проектами в умовах невизначеності випадкового, а також антагоністичного типу. Управління підготовкою фахівців з урахуванням наявних ресурсів сил і засобів для цього включає завдання: планування обсягів підготовки фахівців за спеціальностями і рівнями їх підготовки; матеріально-технічного забезпечення підготовки; організації процесу підготовки; обґрунтованого розподілу ресурсів; контролю за цільовим їх використанням; виконання календарного плану реалізації вкладених ресурсів; науково обґрунтованого прогнозування реалізації рішень, прийнятих на етапі планування. Саме останнє завдання є предметом дослідження у даній статті.

Аналіз останніх досягнень у дослідженнях і публікацій. В Україні набуває актуальності питання удосконалення системи державного та муніципального управління підготовкою фахівців з метою узгодження наявних обсягів підготовки з потрібними обсягами. Існуючий зараз очевидний необмежений надлишок обсягів підготовки фахівців гуманітарного профілю і нестача обсягів підготовки фахівців технічного профілю не йде на користь ні країні, ні регіонам, прирікає країну на безперспективну роль аграрно-сировинної країни в умовах світової науково-технічної революції, що не зупиняється за часом. На сучасному етапі розвитку методів обґрунтування рішень та моделей прогнозування розвитку науково-педагогічних процесів суттєву роль відіграють праці українських вчених. Відомими є робо-

ти академіків НАН України В.С. Михалевича, І.В. Сергієнка та вчених Інституту кібернетики імені В.М. Глушкова НАН України [1].

Фундаментальні праці відомих вчених, С.А. Саркісяна, П. Фішберна, Д. Марси, Г. Райфа, Е.С. Вентцель [2–6], присвячені проблемі об'єктивного обліку інформаційних ознак із сукупності вихідних даних та практичному застосуванню їх в задачах прийняття управлінських рішень і оцінки наслідків цих рішень.

Зокрема набувають актуальності задачі прогнозування реалізації планів і визначення оцінок достовірності прогнозування реалізації при одночасній реалізації декількох варіантів підготовки фахівців різного профілю і різного кваліфікаційного рівня за умов обмеженого числа ознак при пересічних гіпотезах про фактичні розподіли обсягів. На результати реалізації планів впливає безліч випадкових факторів. Вони впливають на навчальний процес будь-якого ВНЗ, ВНЗ будь-якого регіону і в цілому на сукупність ВНЗ державної та комерційної власності. В той же час, як показує аналіз, за умов, коли під час поєднання вихідні ознаки для наукового вирішення завдання збігаються не повністю, це дозволяє досягати методом перевірки статистичних гіпотез прийнятної для практики достовірності прогнозування наслідків вирішення складної науково-педагогічної задачі [2; 6].

Для оцінки ймовірностей реалізації обсягів підготовки бакалаврів і магістрів гуманітарного і технічного профілю в розпорядженні органів виконавчої влади, а також у відповідних головних управліннях статистики завжди є інформація про заплановані розподіли наявних або очікуваних обсягів підготовки цих фахівців, тобто деяка статистична інформація про ознаки, які є інформаційною основою для вирішення зазначеного завдання.

Формулювання мети. Метою статті є вирішення науково-педагогічної управлінської задачі прогнозування можливостей (тобто ймовірностей) реалізації кожного з обсягів (варіантів) підготовки фахівців з базовою і повною вищою освітою за допомогою методу перевірки статистичних гіпотез на основі стохастичної моделі для оцінки ймовірностей реалізації рішень, що прийняті на етапі планування та статистичної інформації про наявні розподіли цих обсягів підготовки.

Оцінки достовірності реалізації цих обсягів підготовки фахівців в умовах неточних даних про фактичний розподіл обсягів (який нерідко зустрічається в реальних умовах) виявляються особливо актуальними в умовах пересічення гіпотез [4; 6].

Виклад основного матеріалу. Побудова моделі для прогнозування реалізації варіантів підготовки фахівців, що є запланованими в умовах конкуруючих гіпотез про розрізнення за двома ознаками кожного, доцільно починати з визначення ознак, наприклад, коли маємо чотири запланованих варіанти обсягів підготовки фахівців. Нехай ознаки є у вигляді наявних обсягів, що перетинаються попарно. Визначимо на деякому варіанті ознаки, тобто намічувані обсяги підготовки фахівців.

Ознака P_1 – обсяг підготовки бакалаврів і магістрів гуманітарного профілю.

Ознака P_2 – обсяг підготовки бакалаврів і магістрів технічного профілю.

Варіанти реалізації підготовки обсягів бакалаврів і магістрів, що підлягають реалізації з урахуванням розподілу ознак P_1, P_2 , подамо у вигляді такого переліку обсягів, що перетинаються попарно.

1. Малий обсяг підготовки фахівців і гуманітарного, і технічного профілю.
2. Малий обсяг підготовки фахівців гуманітарного і великий – технічного профілю.
3. Великий обсяг підготовки фахівців і гуманітарного, і технічного профілю.
4. Великий обсяг підготовки фахівців гуманітарного і малий обсяг – технічного профілю.

Із зазначених переліків випливає, що характеристики кожного з варіантів мають хоча б одну відмінність від характеристик будь-якого з варіантів. Кількісні відмінності всіх 4 варіантів є такими.

1. Малому обсягу підготовки фахівців гуманітарного профілю та малому обсягу підготовки фахівців технічного профілю відповідає малий рівень ознак P_1 і P_2 .

2. Малому обсягу підготовки фахівців гуманітарного профілю і великому обсягу підготовки фахівців технічного профілю відповідає малий рівень ознаки P_1 і великий рівень ознаки P_2 .

3. Великому обсягу підготовки фахівців гуманітарного профілю та великому обсягу підготовки фахівців технічного профілю відповідає великий рівень ознаки P_1 і великий рівень ознаки P_2 .

4. Великому обсягу підготовки фахівців гуманітарного профілю і малому обсягу підготовки фахівців технічного профілю відповідає великий рівень ознаки P_1 і малий рівень ознаки P_2 .

Задача зводиться до визначення ймовірностей реалізації та умовних ймовірностей помилок прогнозу реалізації саме кожного з 4 варіантів підготовки фахівців з урахуванням результатів реальної розмитості ознак, тобто результатів зазвичай неточних даних про фактичні обсяги в умовах впливу невизначеності випадкового типу.

З огляду на недостатню розрізняюваність варіантів за кожною з ознак, спостережуване значення ознаки P_1 дозволяє висловити лише дві гіпотези:

- A_1 (P_1 – малого рівня): реалізується варіант-1 (випадок 1.1) або варіант-2 (випадок 1.2);
- A_2 (P_1 – великого рівня): реалізується варіант-3 (випадок 2.2) або варіант-4 (випадок 2.1).

Аналогічно спостережуване значення ознаки P_2 дозволяє судити про справедливості однієї з двох таких гіпотез:

- B_1 (P_2 – малого рівня): реалізується варіант-1 (випадок 1.1) або варіант-4 (випадок 2.1);
- B_2 (P_2 – великого рівня): реалізується варіант-2 (випадок 1.2) або варіант-3 (випадок 2.2).

Умовні густини ймовірностей значень ознак через велику кількість випадкових факторів, які впливають на їх величину, при справедливості введених гіпотез будемо вважати відомими функціями. Для гіпотез A_1, A_2 і B_1, B_2 позначимо їх:

$$f_1(P_1/A_1), f_2(P_1/A_2); \varphi_1(P_2/B_1), \varphi_2(P_2/B_2).$$

Неважко переконатися, що ці густини ймовірностей мають вигляд розподілу Релея. Дійсно, з досвіду відомо зниження ймовірності прийняття неправильного рішення про реалізацію варіанта із зростанням абсолютного значення ознаки реалізованості в умовах факторів, що заважають прийняттю рішень. Кожна така залежність є експоненційною функцією виду:

$$F_i(P_1) = \exp\left[-\frac{P_1^2}{2a_i^2}\right], i=1,2; \quad \Phi_j(P_2) = \exp\left[-\frac{P_2^2}{2\beta_j^2}\right], j=1,2, \quad (1)$$

де $1/(2a^2)$, $1/(2\beta^2)$ – швидкості зниження ймовірностей прийняття неправильного рішення про реалізацію варіантів підготовки фахівців.

Отже, ймовірності прийняття правильних рішень, згідно з інтегральними розподілами (1) ймовірностей мають вигляд:

$$1 - F_i(P_1) = 1 - \exp\left[-\frac{P_1^2}{2a_i^2}\right], i=1,2; \quad 1 - \Phi_j(P_2) = 1 - \exp\left[-\frac{P_2^2}{2\beta_j^2}\right], j=1,2;$$

Звідси, в результаті диференціювання цих ймовірностей отримуємо диференціальні розподіли, тобто густини ймовірностей у вигляді розподілу Релея (рис. 1, 2):

$$\begin{aligned} f_i\left(\frac{P_1}{A_j}\right) &= \frac{P_1}{a_j^2} \exp\left[-\frac{P_1^2}{2a_j^2}\right], i=1,2; \\ \varphi_j\left(\frac{P_2}{B_j}\right) &= \frac{P_2}{\beta_j^2} \exp\left[-\frac{P_2^2}{2\beta_j^2}\right], j=1,2. \end{aligned} \quad (2)$$

Кожна з гіпотез A_i, B_j , $i=1,2; j=1,2$ є об'єднанням двох гіпотез, що обрані з такої сукупності гіпотез (випадків):

- C_{11} – випадок 1.1 (рішення про реалізацію варіанта-1);
- C_{12} – випадок 1.2 (рішення про реалізацію варіанта-2);
- C_{21} – випадок 2.1 (рішення про реалізацію варіанта-4);
- C_{22} – випадок 2.2 (рішення про реалізацію варіанта-3).

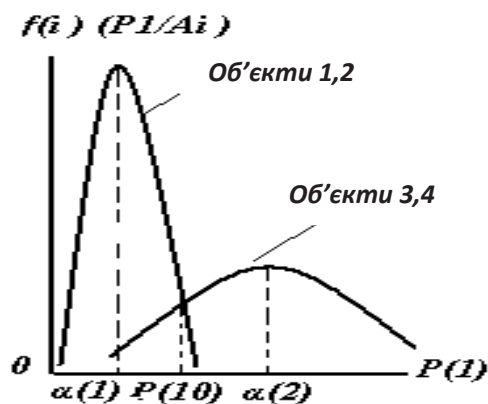


Рис. 1. Густини ймовірностей обсягів підготовки фахівців для 1-го, 2-го та 3-го, 4-го варіантів

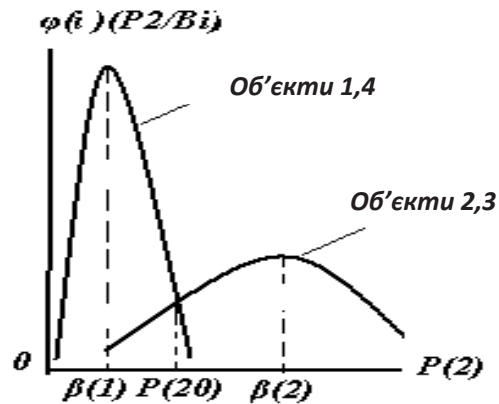


Рис. 2. Густини ймовірностей обсягів підготовки фахівців для 1-го, 4-го та 2-го, 3-го варіантів

При цьому мають місце такі об'єднання гіпотез про реалізовані варіанти підготовки фахівців у вигляді:

$$A_1 = C_{11} \cup C_{12}; A_2 = C_{21} \cup C_{22};$$

$$B_1 = C_{11} \cup C_{21}; B_2 = C_{12} \cup C_{22}.$$

Спостережувані значення ознак P_1, P_2 вважаються статистично незалежними, що справедливо при слабкому впливі загальних випадкових факторів на спотворення результатів спостереження ознак.

З уведених чотирьох об'єднань гіпотез A_i, B_j ($i = 1, 2; j = 1, 2$) можна отримати гіпотези C_{ij} як перетинання відповідних об'єднань гіпотез A_i, B_j , а саме:

$$C_{ij} = A_i \cap B_j, i = 1, 2; j = 1, 2$$

з двовимірними умовними густинами ймовірностей ознак P_1 і P_2 у вигляді:

$$\psi_{ij} \left(\frac{P_1}{A_i}, \frac{P_2}{B_j} \right) = f_i \left(\frac{P_1}{A_i} \right) \cdot \phi_j \left(\frac{P_2}{B_j} \right), i = 1, 2; j = 1, 2. \quad (3)$$

Достовірності прогнозування, тобто ймовірності реалізації кожного з варіантів підготовки фахівців, що досліджуються, неважко оцінити, обчислюючи ймовірності прийняття правильних рішень і помилок прийняття рішень при розгляді розподілу обсягів підготовки фахівців, що є намічуваними, за кожним з варіантів підготовки бакалаврів і магістрів і гуманітарної, і технічної спеціальностей. Для цього необхідно порівняти спостережувані значення ознак P_1 і P_2 з відповідними порогоми P_{10} і P_{20} , вибраними, наприклад, за критерієм «ідеального спостерігача».

Згідно з методом перевірки статистичних гіпотез, умовні ймовірності правильних і помилкових рішень про можливість реалізації кожного з чотирьох варіантів підготовки фахівців відповідного профілю утворюють матрицю достовірності прогнозування:

$$F = \begin{pmatrix} F_{11}^{11} & F_{12}^{11} & F_{21}^{11} & F_{22}^{11} \\ F_{11}^{12} & F_{12}^{12} & F_{21}^{12} & F_{22}^{12} \\ F_{11}^{21} & F_{12}^{21} & F_{21}^{21} & F_{22}^{21} \\ F_{11}^{22} & F_{12}^{22} & F_{21}^{22} & F_{22}^{22} \end{pmatrix}. \quad (4)$$

Її елементи є кількісною оцінкою умовних ймовірностей у вигляді:

F_{11}^{11} – ймовірність правильного прогнозування реалізації варіанта-1, яка чисельно дорівнює ймовірності спільної справедливості гіпотез A_1 і B_1 ;

F_{12}^{11} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-1 через спільність гіпотези A_1 як для варіанта-1, так і для варіанта-2, яка дорівнює ймовірності справедливості гіпотези A_1 і несправедливості гіпотези B_1 ;

F_{21}^{11} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-1 через спільність гіпотези B_1 як для варіанта-1, так і для варіанта-4, яка дорівнює ймовірності справедливості гіпотези B_1 і несправедливості гіпотези A_1 ;

F_{22}^{11} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-1, що дорівнює ймовірності спільної несправедливості і гіпотези A_1 , і гіпотези B_1 ; ця подія спільної несправедливості доповнює події, перелічені вище, до повної групи подій з гіпотезами A_1 і B_1 ;

F_{11}^{12} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-2, яка дорівнює ймовірності спільної справедливості гіпотези A_1 і несправедливості гіпотези B_2 ;

F_{12}^{12} – ймовірність правильного прогнозування реалізації варіанта-2, вона чисельно дорівнює ймовірності спільної справедливості і гіпотези A_1 , і гіпотези B_2 ;

F_{21}^{12} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-2, що дорівнює ймовірності несправедливості і гіпотези A_1 , і гіпотези B_2 ;

F_{22}^{12} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-2, яка дорівнює ймовірності несправедливості гіпотези A_1 і справедливості гіпотези B_2 ;

F_{11}^{21} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-4, яка дорівнює ймовірності справедливості гіпотези B_1 і несправедливості гіпотези A_2 ;

F_{12}^{21} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-4, яка дорівнює ймовірності спільної несправедливості і гіпотези A_2 , і гіпотези B_1 ;

F_{21}^{21} – ймовірність правильного прогнозування реалізації варіанта-4, яка дорівнює ймовірності спільної справедливості і гіпотези A_2 , і гіпотези B_1 ;

F_{22}^{21} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-4, яка дорівнює ймовірності справедливості гіпотези A_2 і несправедливості гіпотези B_1 ;

F_{11}^{22} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-3, яка дорівнює ймовірності несправедливості і гіпотези A_2 , і гіпотези B_2 ;

F_{12}^{22} – ймовірність помилкового рішення про реалізацію варіанта-3, яка дорівнює ймовірності несправедливості гіпотези A_2 і справедливості гіпотези B_2 ;

F_{21}^{22} – ймовірність помилковості рішення про реалізацію варіанта-3, яка дорівнює ймовірності справедливості гіпотези A_2 і несправедливості гіпотези B_2 ;

F_{22}^{22} – ймовірність правильного прогнозування реалізації варіанта-3, яка дорівнює ймовірності спільної справедливості і гіпотези A_2 , і гіпотези B_2 .

При цьому, через незалежність реалізацій ознак P_1 і P_2 , кожен елемент матриці F має вигляд:

$$F_{kl}^{ij} = R_k^i \cdot N_l^j, i, j, k, l \in \{1, 2\}, \quad (5)$$

де R_1^1 – ймовірність справедливості гіпотези A_1 , дорівнює:

$$R_1^1 = \int_0^{P_0} f_1 \left(\frac{x}{A_1} \right) dx;$$

N_1^1 – ймовірність справедливості гіпотези B_1 , дорівнює:

$$N_1^1 = \int_0^{P_0} \varphi_1 \left(\frac{y}{B_1} \right) dy;$$

R_2^1 – ймовірність несправедливості гіпотези A_1 , дорівнює:

$$R_2^1 = 1 - R_1^1;$$

N_2^1 – ймовірність несправедливості гіпотези B_1 , дорівнює:

$$N_2^1 = 1 - N_1^1;$$

R_1^2 – ймовірність несправедливості гіпотези A_2 , дорівнює:

$$R_1^2 = \int_0^{P_{10}} f_2 \left(\frac{x}{A_2} \right) dx;$$

R_2^2 – ймовірність справедливості гіпотези A_2 , дорівнює:

$$R_2^2 = 1 - R_1^2;$$

N_1^2 – ймовірність несправедливості гіпотези B_2 , дорівнює:

$$N_1^2 = \int_0^{P_{20}} \varphi_2 \left(\frac{y}{B_2} \right) dy;$$

N_2^2 – ймовірність справедливості гіпотези B_2 , дорівнює:

$$N_2^2 = 1 - N_1^2.$$

Отже, матрицю F можна подати в остаточному вигляді:

$$F = \begin{pmatrix} R_1^1 N_1^1 & R_1^1 (1 - N_1^1) & (1 - R_1^1) N_1^1 & (1 - R_1^1) (1 - N_1^1) \\ R_1^1 N_1^2 & R_1^1 (1 - N_1^2) & (1 - R_1^1) N_1^2 & (1 - R_1^1) (1 - N_1^2) \\ R_1^2 N_1^1 & R_1^2 (1 - N_1^1) & (1 - R_1^2) N_1^1 & (1 - R_1^2) (1 - N_1^1) \\ R_1^2 N_1^2 & R_1^2 (1 - N_1^2) & (1 - R_1^2) N_1^2 & (1 - R_1^2) (1 - N_1^2) \end{pmatrix}. \quad (6)$$

Видно, що матриця (6) (назвемо її більш повно *матрицею достовірності прогнозування реалізації* варіантів підготовки бакалаврів та магістрів і гуманітарної, і технічної спеціальностей в умовах невизначеності випадкового типу) є *стохастичною*; сума елементів кожного її рядка дорівнює одиниці, тобто відображає сукупність ймовірностей подій, що становлять повну групу випадкових подій під час підготовки фахівців.

Враховуючи конкретний вид (2) функцій f_i і φ_j , отримуємо умовні ймовірності в складі елементів матриці (6) у вигляді:

$$\begin{aligned} R_1^1 &= \int_0^{P_{10}} \frac{P_1}{a_1^2} \exp \left[-\frac{P_1^2}{2a_1^2} \right] dP_1 = 1 - \exp \left[-\frac{P_{10}^2}{2a_1^2} \right]; \quad R_2^1 = \exp \left[-\frac{P_{10}^2}{2a_1^2} \right]; \\ N_1^1 &= \int_0^{P_{20}} \frac{P_2}{\beta_1^2} \exp \left[-\frac{P_2^2}{2\beta_1^2} \right] dP_2 = 1 - \exp \left[-\frac{P_{20}^2}{2\beta_1^2} \right]; \quad N_2^1 = \exp \left[-\frac{P_{20}^2}{2\beta_1^2} \right]; \\ R_1^2 &= \int_0^{P_{10}} \frac{P_1}{a_2^2} \exp \left[-\frac{P_1^2}{2a_2^2} \right] dP_1 = 1 - \exp \left[-\frac{P_{10}^2}{2a_2^2} \right]; \quad R_2^2 = \exp \left[-\frac{P_{10}^2}{2a_2^2} \right]; \\ N_1^2 &= \int_0^{P_{20}} \frac{P_2}{\beta_2^2} \exp \left[-\frac{P_2^2}{2\beta_2^2} \right] dP_2 = 1 - \exp \left[-\frac{P_{20}^2}{2\beta_2^2} \right]; \quad N_2^2 = \exp \left[-\frac{P_{20}^2}{2\beta_2^2} \right]; \end{aligned} \quad (7)$$

За умов застосування критерію «ідеального спостерігача», значення порогів P_{10} і P_{20} можуть бути знайдені шляхом розв'язання рівнянь (див. рис. 1; 2):

$$f_1 \left(\frac{P_{10}}{A_1} \right) = f_2 \left(\frac{P_{10}}{A_2} \right); \quad \varphi_1 \left(\frac{P_{20}}{B_1} \right) = \varphi_2 \left(\frac{P_{20}}{B_2} \right).$$

Ці рішення, згідно з формулами (2) мають вигляд:

$$P_{10} = 2a_1 a_2 \left[\frac{\ln a_1 - \ln a_2}{a_1^2 - a_2^2} \right]^{0,5}; \quad P_{20} = 2\beta_1 \beta_2 \left[\frac{\ln \beta_1 - \ln \beta_2}{\beta_1^2 - \beta_2^2} \right]^{0,5}. \quad (8)$$

Таким чином, якщо параметри розподілів f_i і φ_j , $i = 1, 2$; $j = 1, 2$ відомі, то елементи матриці достовірності (7) теж відомі. Це дозволяє витягти з неї повну інформацію про ймовірності правильного прогнозування можливостей реалізації кожного з варіантів підготовки бакалаврів і магістрів і гуманітарної, і технічної спеціальностей в умовах впливу невизначеності, а також визначити всю інформацію про помилки прогнозування кожного з варіантів підготовки. Ймовірності правильного прогнозування реалізованості кожного з чотирьох варіантів підготовки фахівців за допомогою простих співвідношень, що розташовані на діагоналі матриці (6), такі:

1. Для варіанта-1 отримуємо $R_1^1 N_1^1$.
2. Для варіанта-2 виходить $R_1^1 (1 - N_1^2)$.
3. Для варіанта-3 отримаємо значення ймовірності, що дорівнює $(1 - R_1^2)(1 - N_1^2)$.
4. Для варіанта-4 знаходимо ймовірність правильного прогнозування його реалізації у вигляді $(1 - R_1^2) N_1^1$.

Безумовна ймовірність правильного прогнозування реалізації всіх варіантів підготовки бакалаврів і магістрів як гуманітарної, так і технічної спеціальності, дорівнює сумі діагональних елементів матриці достовірності (6) реалізації варіантів підготовки фахівців та, за умов рівних априорно можливостям планування цих варіантів, дорівнює:

$$D = \frac{1}{4} [R_1^1 N_1^1 + R_1^1 (1 - N_1^2) + (1 - R_1^2) N_1^1 + (1 - R_1^2)(1 - N_1^2)], \quad (9)$$

а безумовна ймовірність загальної помилки прогнозування дорівнює:

$$Q = 1 - D. \quad (10)$$

Неважко переконатися, що достовірність прогнозування визначається лише двома факторами: ступенем перекривання густин ймовірності (див. рис. 1, 2), тобто дисперсіями ознак (розмитістю інформації про фактичні можливі обсяги підготовки фахівців і впливом різних випадкових факторів) та рівнем відмінності гіпотез, які перетинаються хоча б за однією ознакою, що, у свою чергу, залежить від кількісного співвідношення між числом варіантів, які підлягають реалізації, та числом n ознак, що забезпечують вирішення завдання достовірного прогнозування обсягів підготовки фахівців. У всякому разі, вимога розрізнення гіпотез, хоча б за однією ознакою з n використовуваних, що перетинаються, як можна в цьому переконатися, зазвичай виконується в тому випадку, якщо кількість K варіантів, що повинні бути розглянуті, не перевищує число 2^n , тобто умова нормальної розрізняюваності варіантів при прогнозуванні їх реалізації в умовах гіпотез, що перетинаються, і розрізняюваності хоча б за однією ознакою, має вигляд:

$$K_{\max} \leq 2^n. \quad (11)$$

Приклад. Нехай встановлено, що найбільш ймовірні значення ознак, тобто очікуваних обсягів підготовки фахівців за кожним з варіантів, відомі і дорівнюють:

- для варіанта-1 і варіанта-2 середній очікуваний обсяг підготовки фахівців гуманітарної спеціальності запланований близьким до нульового рівня у вигляді $\alpha_1 = 0,041$;
- для варіанта-3 і варіанта-4 середній очікуваний обсяг підготовки фахівців гуманітарної спеціальності запланований істотно більш високим у вигляді $\alpha_2 = 0,653$;
- для варіанта-1 і варіанта-4 середній очікуваний обсяг підготовки фахівців технічної спеціальності запланований низьким і дорівнює $\beta_1 = 0,301$;
- для варіанта-2 і варіанта-3 середній очікуваний обсяг підготовки фахівців технічної спеціальності запланований помітно більш високим і дорівнює $\beta_2 = 0,778$.

За результатами очікуваних розподілів обсягів підготовки фахівців за кожним з варіантів в умовах невизначеності, коли фактичне значення кожного очікуваного обсягу зазвичай має відхилення від очікуваного і розподілено за законом Релея, потрібно визначити:

- а) значення ймовірностей правильного прогнозування реалізації варіантів підготовки фахівців та умовні ймовірності помилкових рішень про реалізацію кожного з варіантів;
- б) елементи матриці достовірності, маючи на увазі реально можливий попарний збіг розподілів обсягів підготовки фахівців гуманітарної та технічної спеціальностей;
- в) значення умовних ймовірностей помилок прогнозування можливостей реалізації кожного варіанта підготовки фахівців;

г) значення безумовної ймовірності правильного прогнозування реалізації варіантів, якщо відомо, що апіорні ймовірності планування варіантів сумірні;

д) значення безумовної ймовірності помилкового прогнозування можливостей реалізації варіантів.

Розв'язання.

Згідно з (8), порогові значення розподілів обсягів підготовки фахівців дорівнюють:

$$P_{10} = 2a_1a_2 \left[\frac{\ln a_1 - \ln a_2}{a_1^2 - a_2^2} \right]^{0,5} = 0,14;$$

$$P_{20} = 2\beta_1\beta_2 \left[\frac{\ln \beta_1 - \ln \beta_2}{\beta_1^2 - \beta_2^2} \right]^{0,5} = 0,7.$$

Одержимо потрібні рішення, згідно із заданими умовами прикладу. Відповідно до (7), ймовірності правильного прогнозування реалізації варіантів підготовки фахівців характеризуються такою сукупністю результатів.

$$1.R_1^1 N_1^1 = 0,889;$$

$$2.R_1^1 (1 - N_1^2) = 0,870;$$

$$3.(1 - R_1^2)(1 - N_1^2) = 0,855;$$

$$4.(1 - R_1^2)N_1^1 = 0,873.$$

Згідно з (6), з урахуванням (7), матриця F ймовірностей прогнозування реалізації варіантів, тобто достовірності прогнозування, має вигляд:

$$F = \begin{pmatrix} 0,889 & 0,107 & 0,003 & 0,001 \\ 0,126 & 0,870 & 0,001 & 0,003 \\ 0,019 & 0,003 & 0,873 & 0,105 \\ 0,002 & 0,019 & 0,123 & 0,855 \end{pmatrix}.$$

Відповідно до (9), враховуючи (7), знаходимо безумовну ймовірність правильного прогнозування реалізації всієї сукупності досліджуваних варіантів підготовки фахівців у вигляді:

$$D = \frac{1}{4} [R_1^1 N_1^1 + R_1^1 (1 - N_1^2) + (1 - R_1^2) N_1^1 + (1 - R_1^2)(1 - N_1^2)] = 0,87.$$

Ймовірність помилкового прогнозування можливостей реалізації всієї сукупності варіантів підготовки фахівців, згідно з (10), дорівнює:

$$Q = 1 - D = 0,13.$$

Ймовірності помилкового прогнозування реалізації кожного з конкретних варіантів визначаються підсумовуванням ймовірностей помилок відповідного рядка матриці достовірності (6), а саме недиагональних елементів рядка. Отримуємо також безумовні ймовірності помилок прогнозування реалізації варіантів.

1. Для варіанта-1 знаходимо величину у вигляді:

$$Q_1 = F_{12}^{11} + F_{21}^{11} + F_{22}^{11} = 0,111.$$

2. Для варіанта-2 ця помилка (за умовами прикладу) дещо вища і дорівнює:

$$Q_2 = F_{11}^{12} + F_{21}^{12} + F_{22}^{12} = 0,130.$$

3. Для варіанта-4 помилка практично не відрізняється від попередньої:

$$Q_3 = F_{11}^{22} + F_{12}^{22} + F_{21}^{22} = 0,127.$$

4. Для варіанта-3 отримуємо безумовну ймовірність помилки у вигляді:

$$Q_4 = F_{11}^{21} + F_{12}^{21} + F_{22}^{21} = 0,145.$$

Висновки та перспективи подальшого розвитку.

1. Розглянута методика на основі методу перевірки статистичних гіпотез і моделі для стохастичного прогнозування реалізації варіантів підготовки фахівців в умовах невизначеності випадкового типу дозволяє отримати достатньо достовірну інформацію навіть при парній нерозрізненості очікуваних обсягів підготовки фахівців у конкуруючій сфері підготовки фахівців.

2. Важливою є вимога розрізнюваності варіантів використання інвестицій хоча б за однією з ознак (обсягів підготовки фахівців у конкуруючих сферах) для кожного з досліджуваних варіантів.

3. Створення і використання програмного продукту на основі пропонованого методу перевірки статистичних гіпотез за допомогою стохастичної моделі прогнозування може істотно спростити необхідні розрахунки та заощадити час на вирішення подібних завдань з метою удосконалення управління підготовкою фахівців для кожного ВНЗ, для сукупності ВНЗ регіонів і ВНЗ країни в цілому.

Список використаних джерел

1. Черняк О.І. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні моделі і методи прогнозування соціально-економічних процесів» (ПСЄП-2006). – 2006. [Електронний ресурс] / О.І. Черняк, Г.О. Черноус. – Режим доступу: <http://iee.org.ua/ru/publication/63/>
2. Саркисян С.А. Теория прогнозирования и принятия решений / С.А. Саркисян. – М.: Советское радио, 1977. – 355 с.
3. Фишберн П. Теория полезности для принятия решений / П. Фишберн. – М.: Знание, 1978. – 290 с.
4. Марси Д. Стохастическая модель для прогнозирования технологических изменений / Д. Марси // Экономика промышленности. – 1980. – № 1. – С. 22–27.
5. Райфа Г. Анализ решений / Г. Райфа. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 186 с.
6. Вентцель Е.С. Исследование операций / Е.С. Вентцель. – М.: Советское радио. 1972. – 430 с.
7. Дем'янчук Б.О. Модель определения прогнозных оценок реализуемости вариантов вложения инвестиций в сферу производства / Б.О. Дем'янчук, В.М. Косарев // Європейський вектор економічного розвитку. Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. – 2014. – 2(17). – С. 60–69.

References

1. Chernyak, O.I., Chornous, G.A. (2006). *Vseukrains'ka naukovo-praktychna konferentsiia «Suchasni modeli i metody prohnozuvannia sotsial'no-ekonomichnykh protsesiv» (PSEP-2006).* – 2006. [Proc. Ukrainian scientific-practical conference 'Modern methods of forecasting models and socio-economic processes (PSEP 2006)']. Access mode: <http://iee.org.ua/ru/publication/63/> (In Ukrainian).
2. Sarkisyan, S.A. (1977). *Teorija prognozirovaniia i prinjatija reshenij* [The theory of forecasting and decision-making]. Moscow, Sovetskoe radio, 355 p.
3. Fishbern, P. (1978). *Teorija poleznosti dlja prinjatija reshenij* [Utility theory for decision-making]. Moscow, Znanie, 290 p. (In Russian).
4. Marsi, D. (1980). *Stokhasticheskaja model' dlja prognozirovaniia tehnologicheskikh izmenenij* [Stochastic model for predicting technological change]. *Ekonomika promyshlennosti* [Industrial Economics], no.1, p. 22-27. (In Russian).
5. Raifa, G. (1977). *Analiz reshenii* [Decision Analysis], Moscow, MGU, 186 p. (In Russian).
6. Ventcel', E.S. (1972). *Issledovanie operacij* [Operations research]. Moscow, Sovetskoe radio Publ., 430 p. (In Russian).
7. Dem'janchuk, B.A., Kosarev, V.M. (2014). *Model' opredelenija prognoznih ocenok realizuemosti variantov vlozhenija investicij v sferu proizvodstva* [Model prediction realizuyemosti

investment options in manufacturing], *Evropeiskii vector economichnogorozvytku* [European vector of economic development], no. 2(17), p. 60-69. (In Russian).

Предложена методика определения вероятностей реализации плановых объемов подготовки специалистов с базовым и полным высшим образованием гуманитарного и технического профилей в условиях неопределенности случайного типа и пересечения гипотез о фактических распределениях объемов, которые ожидаются на этапе планирования. Результаты получены с помощью стохастической модели и способствуют совершенствованию управления подготовкой специалистов региона или страны в целом.

Ключевые слова: объемы подготовки специалистов, метод проверки статистических гипотез, стохастическая модель прогнозирования событий, достоверность реализации плановых объемов.

The paper provides a method for determining probability-based planned volume of teaching and learning in humanitarian and technical basic and complete higher education under random uncertainties and intersection of hypotheses on the actual distribution of volume that is expected at the planning stage. As it is shown in the paper, the statistical hypothesis testing based on the stochastic modeling shall be used. The proposed methodology should contribute to the enhancement of teaching and learning in the region or in the country as a whole.

Key words: the volume of teaching and learning, the statistical hypothesis testing, forecasting using stochastic models, accuracy of distribution of volume at the planning stage.

Одержано 28.01.2016.

УДК 378

Л.М. ТЕРНАВСЬКА,

*старший викладач кафедри іноземних мов
Бердянського університету менеджменту і бізнесу*

О.А. ШАУЕРМАН,

*старший викладач кафедри іноземних мов
Бердянського університету менеджменту і бізнесу*

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ НАВИЧОК ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Статтю присвячено проблемі формування навичок технічного перекладу у майбутніх фахівців в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Автори на основі аналізу труднощів перекладу пропонують моделі вправ, які сприяють формуванню зазначених навичок. Описані методи і форми роботи, у свою чергу, сприяють розвитку ціннісних орієнтацій, іншомовних комунікативних умінь, умінь аналізувати і адекватно оцінювати свої дії, умінь саморегуляції і самовдосконалення.

Ключові слова: переклад, навички перекладу, іншомовне спілкування, труднощі перекладу.

Постановка проблеми. Питання виходу України на зовнішній ринок актуалізує проблему створення й освоєння принципово нових знарядь праці, матеріалів і технологічних процесів, що перевищують за своїми техніко-економічними показниками кращі вітчизняні та світові досягнення. Неоценний внесок у справу відповідності вітчизняних досліджень, розробок та виробництва світовим науково-технічним зразкам привносить переклад. Крім того, у зв'язку зі зростаючими контактами з різними країнами, зі збільшенням обсягів обміну інформацією з'являється гостра потреба в оволодінні майбутніми фахівцями технічних галузей навичками іншомовного перекладу.

На нашу думку, підготовка спеціалістів, здатних працювати в різних галузях, знайомих з лексичними та лінгвістичними проблемами перекладу, проблемами системності термінології, з методами аналітико-системної обробки інформації є найбільш адаптованою до потреб суспільства.

Аналіз досліджень. Досвід навчання читання і розуміння оригінальної літератури за фахом показує, що більше всього помилок студенти роблять при перекладі сполучень термінів, особливо атрибутивних, які є широко розповсюдженими в англійських науково-технічних текстах. За підрахунками І. Корунець [4], атрибутивні конструкції різних типів складають 40% від загального обсягу англійського технічного тексту, при цьому препозитивні іменники складають 33,4%. На важливість вивчення складних комплексів іменників, кількість елементів у яких може доходити до п'яти і більше і які зумовлюють великі труднощі для безпосереднього сприйняття інформації, вказують В. Карабан і В. Коптілов [2; 3].

Виклад основного матеріалу. Практика свідчить, що учні не «бачать» численних сполучень у тексті, а якщо і бачать, то намагаються перекладати їх послівно, не маючи навичок пошуку обумовленого слова і встановлення типу зв'язку між елементами словосполучення. Пошуки в словниках, як правило, нічого не дають, тому що лише деякі з англо-українських термінологічних словників містять більш ніж двочленні словосполучення. Словосполучення досліджуваного типу є в більшості вільними, тобто їхні елементи можуть бути й окремими термінами, і входити в різні сполучення. Фахівець повинен мати певні вміння і навички читання і розуміння літератури за фахом без словника.

© Л.М. Тернавська, О.А. Шауерман, 2016

Про труднощі при роботі з атрибутивними комплексами свідчать і численні письмові роботи студентів (контрольні роботи, конкурси на кращий технічний переклад, письмові переклади на заняттях тощо). Найбільш серйозні помилки, що спотворюють зміст висловлення, породжені, як правило, відсутністю навичок виділення й інтерпретації атрибутивних комплексів, що служать для більш компактного найменування складних науково-технічних об'єктів і цілих підрядних речень.

Мета дослідження полягає в ретельному аналізі причин, що утруднюють розуміння і переклад термінологічних сполучень, а також розробці основних моделей, що сприяють ефективному подоланню виявлених причин. Розроблені моделі можна буде взяти за основу, хоча лексичне наповнення буде різним, залежно від спеціальності.

Для розвитку подібних навичок ми пропонуємо серію вправ для кожної спеціальності, які можна було б включати в навчально-методичні комплекси для відповідного етапу навчання. Роботу зі складання таких вправ варто починати з виділення масиву найбільш уживаних у даній галузі термінологічних сполучень типу N+N+..., що відшукуються як у текстах, так і в словниках.

Далі варто виділити стійкі сполучення, що вносяться до словника-мінімуму зі спеціальності. Це можуть бути, наприклад, такі терміни, як *pig-iron* – чавун, *open hearth furnace* – мартенівська піч, *thump lever* – натискний важіль, *engine lathe* – універсальний токарно-гвинторізний верстат [1].

Виявлення атрибутивних конструкцій при читанні тексту є для студентів першими утрудненнями. Вони посилюються слабким знанням граматики, що не дозволяє студентам правильно сегментувати речення, відмінністю правил пунктуації в англійській мові від української. Для подолання зазначених труднощів ми пропонуємо такі типи вправ:

ТИП А. Виділити словосполучення, що відповідають на питання *що?*

ТИП В. Виділити і проаналізувати сполучення слів, що відповідають на питання *чим?*, *чого?*, *чому?*, *навіщо?*:

The neutral both should be tested periodically for sodium cyanide content.

Water helps to dissolve the salt film.

Localized brine suppresses the vapor phase.

ТИП С. Виділити сполучення типу «іменник + іменник»:

The suitability of each quenching medium will depend on surface and core hardness requirements.

A water quench is usually maintained at 70° to 90° F.

Наступним кроком після виділення словосполучень у тексті є визначення опорного слова. Для формування відповідних навичок корисні також вправи на «мінімальні пари», що відрізняються тільки порядком елементів.

Наприклад. Перекладіть пари словосполучень.

Steel-tool – tool steel; oil fuel – fuel oil; water quenching – quenching water; airplane propeller – propeller airplane;

Ще великі труднощі для розуміння і перекладу зумовлюють сполучення, що включають багатозначні терміни. Наприклад, В. Карабан [2] зазначає, що «термінологічне вживання слова передбачає його однозначність. В ідеалі синоніми до терміна теж повинні бути однозначними». З іншого боку, у літературі з питань термінології нерідко можна зустріти зауваження про відсутність однозначності термінів і навіть заклики до боротьби з нею.

Як вказують багато авторів, приклади неоднозначності термінів численні в будь-якій галузі науки і техніки. Наприклад, слово *slide* у спеціальному словнику має такі українські еквіваленти: 1) каретка; 2) напрямна (верстата); 3) повзун; 4) штосель; 5) бабка; 6) полумшка, движок; 7) обойма, муфточка; 8) кулісний камінь; 9) золотник; 10) шліф; 11) плунжер. Зазначимо, що наведені українські терміни, які еквівалентні слову, не синонімічні один одному.

Зрозуміло, що словосполучення з такими багатозначними термінами викликають утруднення при перекладі і породжують масу помилок. Для підвищення готовності студентів до сприйняття багатозначних термінів ми пропонуємо вправи, що містять сполучення з одним словом у різних його значеннях, де інші члени сполучення є мінімальним контекстом, що допомагає обрати правильний варіант перекладу.

ТИП А. Перекладіть словосполучення, звертаючи увагу на значення слова «case»: *case hardening, carburized case, emergency case, boiler case, in pervious case*.

ТИП В. Знайдіть сполучення, у яких «oil» перекладається як «олія»: *engine oil, fuel oil, tempering oil, vegetable oil, crude oil*.

ТИП С. Знайдіть словосполучення, у якому «rate» перекладається як «швидкість»: *oxidation rate, job rate, wear rate, evaporation rate*.

Наступна важлива причина, що ускладнює сприйняття іменних атрибутивних конструкцій, – їхня еліптичність. Існуючі словосполучення, на думку багатьох авторів, механізмом економії мовних засобів утворюються за рахунок пропускання як службових, так і повнозначних слів.

Наприклад, сполучення *apron lever* (рукоятка на фартуху) можна трансформувати в більш повну форму як *lever on apron*, тоді як сполучення *table speed lever* розгортається в *lever for adjusting table speed*.

Для того, щоб виробити в студентів підхід до інтерпретації еліптичних сполучень, ми пропонуємо вправи як на їх розгортання, так і на компресію повних форм. Наприклад, переробіть словосполучення за моделлю:

Модель А: *metal qualify* → *qualify of metal* (якість металу).

Power supply – подача енергії; *alloys nature* – природа сплавів; *metallurgy development* – розвиток металургії; *pig iron production* – виробництво чавуна; *solid phase change* – зміна твердої фази; *steel grade designation* – позначення марки сталі; *heart treatment methods* – методи термообробки.

Модель В. *feed lever* → *lever for feed* (важіль для подачі).

Stop lever – важіль для зупинки; *quenching for medium* – середовище для загартування; *tool steel* – інструментальна сталь, сталь для інструментів.

Модель С. *tool made of steel* → *steel tool* (сталевий інструмент).

Bridge made of iron – залізний міст; *tank made of aluminium* – алюмінієвий бак.

Модель D. *quenching in oil* → *oil quenching* (загартування в олії).

Carburizing in liquid – науглеродження в рідині; *distillation in vacuum* – дистиляція у вакуумі; *quenching in water* – загартування у воді.

Модель E: *resistance to corrosion* → *corrosion resistance* (опір корозії).

Resistance to wear – опір зносу; *resistance to shock* – опір ударові; *resistance to heart* – опір теплу, теплостійкість; *resistance to acid* – опір кислоті, кислотостійкість.

Як видно з наведених вище прикладів, проопускання прийменників у сполученнях іменників, що не мають в англійській мові відмінків, приводить до невиразності типу зв'язку між обумовленим і визначальним.

Тому при відновленні повної форми сполучення можливі помилки, наприклад: *liquid carburizing* нерідко перекладається як *науглеродження рідини*, замість *науглеродження в рідині*. Для подолання зазначених труднощів необхідно виробити в студентів уявлення про можливий тип значеннєвих зв'язків між компонентами сполучень у даній терміносистемі, а також уміння обрати правильну інтерпретацію сполучень. Зі словом *lever* найбільше часто зустрілися такі типи зв'язків:

– призначення / *change gear lever* – важіль перемикавання передач;

– місцезнаходження / *apron lever* – рукоятка на фартуху;

– матеріал / *stainless steel lever* – рукоятка з нержавіючої сталі;

– конструкційні особливості / *forked-and-lever* – важіль з розвилкою на кінці;

– спосіб дії / *lap-end lead lever* – хитний важіль.

Безсумнівно, що при збільшенні вибірки кількості можливих типів зв'язку буде зростати. При роботі над текстом, що містить іменні атрибутивні сполучення, варто розвивати уміння студентів «вибраковувати» безглузді, хоча і лінгвістично припустимі трансформатори. Наприклад, можна використовувати вправи такого типу:

Оберіть словосполучення, синонічне даному:

Carbon content *content of carbon*

(вміст вуглецю) *content with carbon*

Oil tank *tank made of oil*

(баз з олією) *tank containing oil*

Wear resistance *resistance and wear*
(зносо-стійкість) *resistance to wear*
Apron lever *lever an apron*
(рукоятка на фартуху) *lever having apron*
Coolant tank *tank containing coolant*
(бак з охолодною рідиною) *cool tank*

Власний досвід викладання, а також аналіз досліджень, присвячених саме цій проблемі, дозволяють стверджувати, що у процесі формування навичок перекладу перевага надається активним формам і методам навчання, суть яких полягає в такій організації навчання, що розрахована найбільшою мірою на розвиток у студентів ініціативи і самостійної думки. За допомогою активних форм і методів навчання відтворюється не лише предметний, а й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. До активних методів навчання належать науково-дослідна робота, перекладацька практика, ділова гра.

Що ж стосується саме мовної підготовки, то на початку навчального року курс поділяється на 3 групи за результатами співбесіди та тестування: А – група, де навчаються найсильніші студенти; Б – група, де навчаються студенти середнього рівня; В – група, де навчаються студенти найнижчого рівня. Відповідно до такого розподілу по-різному будується навчальний процес. Наприклад, рівень складності навчального матеріалу (лексика, граматики, усні теми тощо) при викладанні усіх дисциплін студентам груп А і Б вище, ніж у студентів групи В. Крім того, студентам груп А і Б, на відміну від студентів групи В, необхідно виконувати додаткові завдання, які в більшості випадків мають підвищений рівень складності.

Так, основний ігровий компонент має місце переважно при вивченні лексики. Студентам пропонується створити картки, що містять активну лексику з певної теми, з якими вони потім працюють на заняттях в ігровій формі. На одному боці картки розташоване слово англійською мовою, а на іншому – його переклад українською. При ігрових вправах студентам пропонується: подивитись на український варіант слова і згадати його англійською мовою та навпаки; до англійського варіанта слова підібрати синоніми або антоніми; пояснити партнеру слово англійською мовою, не називаючи його; за 1 хвилину запам'ятати 10 запропонованих слів і назвати їх по пам'яті з перекладом українською; з 10-15 запропонованих карток скласти логічну розповідь; із запропонованими картками зіграти з партнерами в гру «сніжний ком» тощо.

Під час практичних занять студенти виконували різноманітні індивідуальні завдання: аналізували та зіставляли різні моделі перекладу, вивчали прийоми стиснення та розширення інформації, оволоділи методикою порівняння рідної мови з іноземною, здобули знання про компенсаторні стратегії тощо. Це сприяло формуванню у майбутніх економістів умінь аналізувати розбіжності у будові різних мов, застосовувати перекладацькі трансформації, спиратись на контекст, оцінюючи ситуацію та добирати адекватні методи перекладу.

Під час практичних занять ми використовували індивідуальну та парну форми роботи. На початку кожного практичного заняття студенти отримували картки з індивідуальними завданнями на переклад термінології інформаційних технологій та переклад патентної документації, потім вони обмінювались своїми картками з партнерами-одногрупниками. Одногрупники оцінювали один одного, коригуючи помилки та виставляючи бали за кожне завдання. Це сприяло формуванню позитивних установок на досягнення кращого результату, готовності до оцінної діяльності, ефективного планування перекладацького процесу, добору методів і засобів перекладацької діяльності, прогнозуванню її результатів тощо.

Отже, запропоновані моделі та описані методи роботи з термінологічними сполученнями можуть бути використаними для формування у студентів навичок перекладу у різних галузях. Уміння студентів правильно інтерпретувати сполучення термінів, особливо багатоеlementні і багатозначні, є важливою навичкою, необхідною для адекватного сприйняття і перекладу науково-технічних текстів. Прищепити це уміння, як показує практика, нелегко. Наведені зразки вправ використовувалися на заняттях і виявилися ефективними, тому що підвищили готовність студентів до перекладу технічних текстів за фахом.

Список використаних джерел

1. Андреев Г.Я. Сборник технических текстов для машиностроительных техникумов / Г.Я. Андреев. – К.: Вища школа, 1989. – 110 с.

2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця, Нова книга. – 2004. – 576 с.
3. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу: навч. посібник [для студентів] / В.В. Коптілов. – Київ: Юніверс, 2003. – 280 с.
4. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу / І.В. Корунець. – К.: Вища школа, 1986. – 448 с.
5. Ятель Г. П. Англійська мова для студентів технічних вузів / Г.П. Ятель, Б.М. Князевський. – К.: Вища школа, 1989. – 382 с.

References

1. Andreev, G.Ya. (1989). *Zbirnik tekhnichnikh tekstiv dlya mashinobudivnikh tekhnikumiv* [Collection of technical texts for engineering colleges]. Kyiv, High School Publ., 110 p. (In Ukrainian).
2. Karaban, V.I. (2004). *Pereklad angliys'koï naukovoï i tekhnichnoï literaturi*. Gramatichni trudnoshchi, leksichni, terminologichni ta zhanrovo-stylistichni problemi [English translation of scientific and technical literature. Grammatical difficulties, vocabulary, terminology and genre-stylistic problems]. Vinnitsya, Nova kniga Publ., 576 p. (In Ukrainian).
3. Koptilov, V.V. (2003). *Teoriya i praktika perekladu* [Theory and Practice of Translation]. Kyiv, Yunivers Publ., 280 p. (In Ukrainian).
4. Korunets', I.V. (1986). *Teoriya i praktika perekladu* [Theory and practice of translation]. Kyiv, Vishcha shkola Publ., 448 p. (In Ukrainian).
5. Yatel', G.P., Knyazevs'kiy, B.M. (1989). *Angliys'ka mova dlya studentiv tekhnichnikh vuziv* [English for students of technical universities]. Kyiv, Vishcha shkola Publ., 382 p. (In Ukrainian).

Стаття посвящена проблемі формування навичок технічного перекладу в майбутніх спеціалістів в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Автори на основі аналізу труднощів перекладу пропонують моделі вправ, які сприяють формуванню вказаних навичок. Описані методи і форми роботи, в свою чергу, сприяють розвитку ціннісних орієнтацій, іноземних комунікативних умінь, умінь аналізувати і адекватно оцінювати свої дії, умінь саморегуляції і самосовершенствования.

Ключевые слова: перевод, навыки перевода, иноязычное общение, трудности перевода.

The article deals with the formation of technical translation skills of future specialists in the course of studying profession-oriented subjects. The ability of students to interpret the combination of terms, especially complex ones, is an important skill needed for adequate perception and translation of scientific texts. In practice, to form this ability is not an easy task. The authors, based on the analysis of translation difficulties, suggest exercise patterns that contribute to the formation of these skills. The described methods and forms of work, in their turn, facilitate the development of value orientations, foreign language communication skills, ability to analyze and evaluate their actions, skills of self-regulation and self-improvement. The models and described methods of working with terminological combinations can be used to develop students' skills in various fields of translation. These models have been used in classes and have been effective because students have improved their technical translation skills.

Key words: translation, translation skills, foreign language communication, difficulties of translation.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.124

Г.М. УДОВІЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
докторант відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ ПОНЯТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто та проаналізовано підходи сучасних вітчизняних та зарубіжних дидактів та психологів до розуміння понять професійної та професійно-педагогічної компетентності. Визначено об'єктивні та суб'єктивні фактори, які сприяють формуванню професійної й професійно-педагогічної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, об'єктивні фактори, суб'єктивні фактори, формування професійно-педагогічної компетентності.

Постановка проблеми. Підґрунтям для розробки системи розвитку професійної компетентності студентів вишу виступають психологічні та діяльнісні чинники. Специфіка прояву професійно-педагогічної компетентності полягає у педагогічній діяльності і потребує розбудови нових технологій навчання та формування її складових. На теперішній день спостерігаємо стійку тенденцію створення таких технологій навчання (В. Беспалько, А. Батаршева, І. Бергера, Г. Дж. Болта, А. Вербицький, А. Риблова, Л. Лисенкова, Л. Тархан, А. Хоскінгс). Розрізненість та вузька спрямованість наукових розвідок щодо створення методик навчання тієї чи іншої дисципліни, окремих методів, прийомів та засобів без створення спільних технологій навчання, які передбачені не тільки для однієї дисципліни, а для циклу дисциплін, не забезпечує необхідні умови для системного розвитку професійно-педагогічної компетентності студента у педагогічному ВНЗ.

Аналіз наукової літератури дав змогу визначити, що представники різних наукових напрямів виокремлюють функціонально-змістові компоненти професійної діяльності, основні методи керівництва та управління, структуру організаторських здібностей, професійно-значущі якості, професіоналізм та майстерність спеціалістів, але не розглядають ці складові як єдине результативне ціле професійної компетентності. Сучасна психолого-педагогічна наука розробила цілий науковий підхід до досліджуваної нами проблеми представлений у роботах І. Беха, Д. Гришина, О. Дубасенюк, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Подмазіна, О. Пруцакова, В. Серикова та ін.

Актуальність проблеми з теоретичної точки зору визначається її станом, який характеризується недостатньою науковою розробленістю теоретико-методологічних засад формування професійної компетентності спеціалістів в системі навчально-науково-практичної інтеграції, а саме засад формування професійно-педагогічної компетентності, складовою якої є дидактична компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що поняття «компетентність» широко використовується вітчизняними та зарубіжними вченими у педагогіці та психології (Н. Кузьміна, А. Деркач, І. Зимня, Ю. Татур, В. Первутинський, Ф. Цивелі та ін.). Достатньо суттєво досліджена професійна компетентність вчителів та керівників, але її складові потребують подальшої розробки.

Метою статті є розгляд психологічного підґрунтя до визначення та шляхів формування професійно-педагогічної (й дидактичної, як її складової) компетентності, що має здійснюватися у процесі підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Визначено, що об'єктивними факторами, які сприяють формуванню професійно-педагогічної (й дидактичної, як її складової) компетентності студента в умовах вищого навчального педагогічного закладу, є: 1) організація навчального процесу, спрямована на міждисциплінарні зв'язки; 2) залучення студентів до процесу курування навчанням; 3) впровадження інноваційних технологій; 4) впровадження системи моніторингу якості освіти; 5) організація різних форм роботи (індивідуальна, групова, командна та ін.); 6) створення й впровадження стратегічних методів керування навчальним процесом; 7) створення дидактичного компетентнісно-орієнтованого середовища.

Суб'єктивними факторами, що інтегрують елементи моделей компетентностей та забезпечують продуктивність професійної діяльності фахівця в інноваційних умовах, є такі професійно значущі якості, що відображають ставлення до діяльності (відповідальність, працездатність, сумлінність, орієнтація на якість та результат діяльності); якості, які характеризують стиль поведінки та діяльності (цілеспрямованість, старанність, гнучкість, ініціативність); якості, які відносять до професійної педагогічної діяльності (інноваційність, майстерність, освіченість, системний підхід до вирішення проблем, освіченість, обізнаність); емоційно-вольові якості (наполегливість, самоконтроль, рішучість); соціально-психологічні якості (лояльність, соціальна проникненість, емпатія).

Компетентність є характеристикою особистості, й поза межами особистості її не існує. Як основні елементи структури особистості, що відображають її цілісність та інтегрованість, можна визначити: психічні процеси, емоційно-вольові здібності, мотивацію, темперамент та характер, свідомість та самосвідомість.

Розглядаючи особистість як суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності, необхідно ґрунтуватись на єдності й взаємозв'язку типового та особистісного, соціально та біологічно зумовленого, цілісного та елементарного, сталого та динамічного, свідомого та безсвідомого, об'єктивного та суб'єктивного.

Розуміння особистості як системи, що перебуває у постійному розвитку, принципово важливе для вирішення проблеми формування професійно-педагогічної компетентності, тому що дозволяє розглядати динаміку прояву у професійній діяльності особистісних якостей, загальних та професійних знань, умінь й навичок, оцінювати якісно-кількісні показники успішності навчальної та професійної діяльності студентів з позиції навченості, корекції, саморозвитку, самовдосконалення особистості.

Компетентність – інтегральна якість, характеристика особистості, що реалізує свій потенціал в навчальній і професійній діяльності. Разом зі знаннями необхідна мотивація до діяльності, здатність реалізувати свій творчий потенціал, трансформувати його в успішну діяльність.

На думку багатьох дидактів, ефективність навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів складається не тільки з навичок та умінь, а примножується за рахунок відповідної ціннісно-сміслової орієнтації. Результат навчання потенційний: він є підґрунтям для діяльності, компетентність, у свою чергу, характеризує здатність використовувати це підґрунтя для успішної діяльності. Таким чином, можна визначити, що компетентність – є реалізована освіченість, сума вмінь, помножена на морально-вольові якості особистості, її мотивацію та прагнення.

Розглядаючи компетентність як образ результату навчання студента вищого педагогічного навчального закладу, для уточнення, конкретизації даного визначення треба визначити низку вимог, що пред'являють до випускника: по-перше, він має не тільки бути готовим до успішної педагогічної діяльності, а бути готовим до такої діяльності в сучасних умовах динамічних змін як у світі технологій, так і у житті суспільства. Фахівець, який має вищу освіту, повинен бути готовим до створення нового у сфері своєї професійної діяльності. Він має бути готовим діяти навіть за умови відсутності у своїй базі знань певних готових алгоритмів, демонструючи творче мислення. Як відзначав А. О. Вербицький, для сучасного фахівця важливо вміти розв'язувати проблеми, а не задачі з готовими відповідями.

Як зауважує Ю. Татур, компетентність фахівця з вищою освітою – це прояв ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) задля успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній та соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, потребу в її постійному вдосконаленні [9].

Але майже всі дослідники компетентнісного підходу прагнуть описати бажаний результат навчання не однією, а декількома (базовим, ключовими) компетентностями, інколи їх називають видами компетентностей. Підстави, на яких здійснюється такий поділ у авторів різняться одна від одної. В першу чергу, ці підстави пов'язані з використанням різної парадигми навчання, що визначає мету функціонування системи навчання. За умови визначення наступності рівнів освіти, ми можемо зосередитись на професійних компетентностях й віднести формування інших компетентностей або їх компонентів до завдань середньої ланки освіти.

Визначення базових або ключових компетентностей для фахівців з вищою освітою пропонується проводити, виходячи з критеріїв розбудови кола повноважень (функцій, обов'язків) сучасного фахівця. В першу чергу, мова йде про його професійні функції, й отже, про компетентності у професійній сфері.

Найбільш очевидною є потреба визначати компетентності за видами професійної діяльності та соціальної взаємодії. Але, крім того, необхідно визначитись з функціями керівників, вихователів, членів колективу.

Інший підхід до визначення компетенцій фахівця – це розгляд його з позиції творця, розбудовника нового, людини, що стоїть перед необхідністю розв'язання проблеми. У цьому випадку функції будуть поділятися за алгоритмом мислення та творчої діяльності: розуміння проблеми; здатність уявити загальний результат; пошук причин, що не дозволяють зараз (в теперішньому випадку) його досягти; вміння знайти, запропонувати засоби усунення знайдених причин; здатність виконати необхідні дії й дати оцінку отриманому результату.

Це означає, що ми висуваємо перед фахівцем функцію аналізу, прогнозування, ставимо його на позицію виробника, контролера, експерта.

Розглядаючи види компетентностей фахівців з вищою освітою, Ю.Г. Татур виокремлює: компетентність в загальнонауковій сфері (загальнонаукова компетентність); компетентність у колі виконання своїх соціальних функцій (соціальна компетентність). Зміст цієї компетентності може бути суттєво ширшим за рахунок відношення до цього кола усіх питань соціальної взаємодії (взаємовідносини із сім'єю, друзями), а також того, що прийнято називати комунікативними якостями: знання рідної мови, етикету, іноземної мови (але, на думку автора, можливо виділити це у окрему комунікативну компетентність).

Таким чином, доходимо висновку про те, що перед тим, як формувати модель фахівця на основі компетентнісного підходу, визначати кількість та зміст компетентностей кожного виду, необхідно ретельно окреслити коло повноважень, функцій, виконуючи які, він повинен проявляти власну компетентність.

Аналіз змістових та функціональних характеристик професійної компетентності, професійно-педагогічної компетентності передбачає системний підхід до дослідження професійної діяльності та професійності в їх взаємозв'язку та впливі на продуктивність діяльності, зумовлюючи її успішність чи неуспішність.

Психологічний аналіз діяльності передбачає її розуміння як складного, багатовимірного і багаторівневого явища, що динамічно розвивається. Серед педагогів та психологів існують різні концептуальні підходи, що визначають як базовий один з аспектів діяльності:

- операційний – діяльність як послідовність взаємопов'язаних дій;
- мотиваційний – діяльність як процес, керований та організований системою мотивів;
- регуляційний – діяльність як процес взаємодії з оточуючим середовищем, адекватність якого регулюється психічними процесами.

На основі аналізу існуючих психологічних підходів можна визначити такі складові у структурі індивідуальної діяльності: мотив, мета, планування діяльності, отримання та обробка інформації, оперативне уявлення та концептуальна модель діяльності, прийняття рішень, дія, перевірка результатів, корекція дій та компонентів планування діяльності.

Вищезазначені компоненти є психологічними утвореннями, які тісно пов'язані з уявленнями особистості про цільову та змістову сторону активного процесу, що реалізується у конкретних діях. Структурні компоненти цих психологічних утворень є моделями цільової спрямованості та змістового уявлення здійснюваної діяльності. З точки зору психології, ді-

яльність не може бути немотивованою, недоцільною. В іншому разі вона розпадається на окремі акти або дії та втрачає якість системності. Мотиваційно-цільовий компонент діяльності визначає не тільки її спрямованість, а й міру зусиль, що докладається суб'єктом до її здійснення, це певною мірою зумовлює рівень досягнень у професійній компетентності. Відповідно до цього він виступає у ролі системоутворюючого фактора, що організує прояв усіх психічних процесів та психологічних якостей та станів суб'єкта діяльності, який конструює конкретну діяльність і детермінує її динамічні якісно-кількісні характеристики, в тому числі професійну компетентність.

Ми розглядаємо професійно-педагогічну компетентність фахівця як системоутворюючий фактор продуктивності його педагогічної діяльності, природних потенціалів, мотивів та здібностей з позиції розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Професійна та професійно-педагогічна компетентності тісно пов'язані зі здатністю до саморозвитку, самовдосконалення фахівця у діяльності, якою він займається, актуалізацією та розвитком його потреб та творчих потенціалів.

С.Л. Рубінштейн багаторазово підкреслював взаємозв'язок здібностей та діяльності [7]. Вивчення здібностей нерозривно пов'язане з аналізом ефективності (успішності) тих чи тих видів діяльності. Поширене визначення О.Н. Леонтьєва, за яким здібності – це такі якості індивіда, сукупність яких зумовлює успішність здійснення якоїсь діяльності [4]. Б.М. Теплов під здібностями розумів міжіндивідуальні розбіжності, що покладено у основу успішного виконання будь-якої діяльності і які потрібно відрізнити від знань, умінь та навичок. Під здібностями найчастіше розуміють міжіндивідуальні розбіжності, тому їх треба відрізнити від «родових якостей» або загальнолюдських якостей, якими рівною мірою володіють усі люди (пам'ять, мислення, чуттєве сприйняття і т. ін.) [10]. Треба розрізнити також окремі (професійні) здатності та загальну обдарованість (загальну здатність, за С.Л. Рубінштейном) [7].

Таким чином, успішність у тому чи тому вигляді діяльності залежить від трьох складових: професійних здатностей, обдарованості та досвіду (знань, умінь, навичок), і всі вони взаємопов'язані. Обдарованість – це поєднання професійних здібностей, що зумовлені характером діяльності. Н.В. Кузьміна підкреслювала, що знання, уміння, навички і професійна компетентність набуваються у процесі реалізації здібностей, які, у свою чергу, формуються у процесі такого отримання [3]. Виходячи з цього, здібності – це те, що є підґрунтям ефективності професійної діяльності й зумовлює ефективність безпосередню та опосередковану – через формування необхідних знань, умінь та навичок [5].

За К.К. Платоновим, «здібності – це завжди здатність до певного виду діяльності, вони існують у певній діяльності людини. Тому вони виявлені на основі аналізу певної діяльності» [6]. Суб'єкт діяльності характеризується відносно стійкою системою такого виду ідеальних моделей, які називають знаннями, умінням й навичками (досвідом), а також якостями особистості (працездатність, старанність). Досвід та якості особистості виступають як реалізація її здібностей й професійної компетентності.

Здатності проявляються у конструюванні суб'єктом ідеальних моделей діяльності, а також у їх перетворенні з метою досягнення відповідностей моделей реальній структурі діяльності та їх розмноженню. Потім (або одночасно) з множини моделей суб'єкт обирає таку, яка відповідає реальній структурі діяльності і тим самим забезпечує її успішність на тому чи тому рівні [3].

Узагальнюючи попередні розвідки, можна зауважити, що професійна компетентність, якості особистості схильні до розвитку, в основі якого містяться, з одного боку, здібності, з іншого – реальна діяльність.

Н.В. Кузьміна виокремила функціональні елементи діяльності як базові зв'язки між вихідним станом системи та кінцевим шуканим результатом, визначила такі універсальні блоки професійної діяльності: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський.

Проблема формування професійної компетентності є важливою та складною. Дослідження К.К. Платонова та Н.В. Кузьміної проілюстрували можливість цілеспрямованого формування професійних здібностей, які розвиваються у процесі цієї діяльності, для здійснення якої вони потрібні. Їх активізація має бути систематичною, а сама діяльність, що стимулює професійні здібності, має постійно ускладнюватись, залишаючись посиленою, але

складною. Активізація якостей особистості у різних видах діяльності – з урахуванням компенсації одних якостей іншими – забезпечує можливість прогнозування продуктивності діяльності [6]. Таким чином, припускаємо, що професійні здібності та професійну компетентність можна спрямовано розвивати через певну систему завдань, яка враховує оволодіння професійними моделями діяльності.

За К.К. Платоновим, професійна компетентність є інтегративним утворенням, системно відображає головні якості особистості, що надають певну ступінь адекватності їх прояву у діяльності.

Розробляючи концепцію професійного розвитку, Н.В. Кузьміна та А.О. Деркач вказують на наявність існуючої суперечності між особистісною спеціалізацією, що призводить до розвитку окремих сторін та якостей особистості, і інтеграцією, яка необхідна для оволодіння новими видами діяльності або «внутрішньопрофесійного руху». На їхню думку, спосіб вирішення суперечності між процесами особистісної спеціалізації і інтеграції зумовлює загальний характер професійного розвитку фахівця [2, с. 10]. У свою чергу, процес подолання цієї суперечності буде визначатись «адекватністю адаптивних перебудов та встановленням балансу тенденцій спеціалізації й інтеграції особистісних якостей у період професійної стабілізації» [1, с. 11]. Механізм цього процесу пов'язаний із зміною діяльності та адаптацією до нової діяльності, під час якої пригнічуються функціональні зв'язки та перетворюються певні структури у системі здатностей та моделі професійної діяльності. Процес професійного вдосконалення й формування професійної компетентності ґрунтується на явищі адаптації, що стосується психологічних, інструментальних і організаційних аспектів прояву певних особистісних якостей.

Професійна компетентність, на думку В.О. Сластьоніна, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості [8, с. 98].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати досліджень, можна дійти висновків про те, що професійна компетентність є загальним результатом складних взаємовідносин навчання і професійної спрямованості особистості. **Глибокого вивчення** потребує проблема формування професійно-педагогічної (й дидактичної, як її складової) компетентності в системі навчально-науково-практичної інтеграції, тому що вона має особливу науково-практичну значущість та актуальність.

Список використаних джерел

1. Григорян К.К. Проблема образного мышления и его операциональных структур в современной психологии / К.К. Григорян // Вопросы математического моделирования и структурного исследования психической деятельности. – Владимир, 1972. – С. 168–182.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – Москва: РАУ, 1993. – 24 с.
3. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / под ред. Н.В. Кузьминой. – Ленинград, 1970. – С. 47–61.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1972. – 304 с.
5. Петровский А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1987. – 238 с.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 354 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.

10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

References

1. Grigorjan, K.K. (1972). *Problema obraznogo myshlenija i ego operacional'nyh struktur v sovremennoj psihologii* [The problem of figurative thinking and operational structures in modern psychology]. *Voprosy matematicheskogo modelirovanija i strukturnogo issledovanija psihicheskoj dejatel'nosti* [Questions of mathematical modeling and structural study of mental activity]. Vladimir, p. 168-182. (In Russian).
2. Derkach, A.A., Kuz'mina, N.V. (1993). *Akmeologija: puti dostizhenija verшин professionalizma* [Akmeology: towards peaks of professionalism]. Moscow, RAU Publ., 24 p. (In Russian).
3. Kuz'mina, N.V. (1970). *Problemy professional'noj podgotovki specialistov v vuzah* [Problems of professional training in universities]. *Problemy otbora i professional'noj podgotovki specialistov v vuzah* [Problems of selection and training of specialists in universities]. Leningrad, p. 47-61. (In Russian).
4. Leont'ev, A.N. (1972). *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (In Russian).
5. Petrovskij, A.B. (1987). *Psihologija razvivajushhejsja lichnosti* [Psychology of developing personality]. Moscow, Pedagogika Publ., 238 p. (In Russian).
6. Platonov, K.K. (1972). *Problemy sposobnostej* [Problems of capabilities]. Moscow: Nauka Publ., 312 p. (In Russian).
7. Rubinshtejn, S.L. (1959). *Principy i puti razvitija psihologi* [The principles and the development of the psychologists]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 354 p. (In Russian).
8. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shijanov, E.N. (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publishing centre 'Akademija', 576 p. (In Russian).
9. Tatur, Ju.G. (2004). *Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista* [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. *Vyshee obrazovanie segodnja* [Higher education today]. No 3, p. 21-26. (In Russian)
10. Teplov, B.M. (1961). *Problemy individual'nyh razlichij* [Problems of individual differences]. Moscow, APN RSFSR Publ., 536 p. (In Russian).

В статье рассмотрены и проанализированы подходы современных отечественных и зарубежных дидактов и психологов к пониманию понятий профессиональной и профессионально-педагогической компетентности. Определены объективные и субъективные факторы, которые способствуют формированию профессиональной и профессионально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, объективные факторы, субъективные факторы, формирование профессионально-педагогической компетентности.

The article describes and analyzes the approaches of modern domestic and foreign researchers in didactics and psychology to understanding the concepts of professional and professional-pedagogical competence. The objective and subjective factors that contribute to the formation of professional and professional-pedagogical competence are defined.

Key words: professional competence, professional-pedagogical competence, objective factors, subjective factors, professional-pedagogical competence formation.

Одержано 12.01.2016.

УДК 378.047

Ю.С. УСТИМЕНКО,
*аспірант кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТОМАТОЛОГІВ

У статті на підставі аналізу наукових розвідок вчених охарактеризовано особливості професійної взаємодії сучасного стоматолога, яка відрізняється розмаїттям суб'єктів, функцій, вимушеним характером; встановлено основні типи (кооперація, конкуренція), моделі (інженерна, колегіальна, контрактна, патерналістська) як ідеальні конструкції, стилі, тактики й технології професійної взаємодії в діяльності стоматолога; розкрито типи спілкування з суб'єктами процесу лікування (основний, допоміжний, okazіональний, фатичний). Акцентовано на провідних стратегіях поведінки стоматолога (співпраця, протидія, компроміс, поступливість, уникнення).

Ключові слова: професійна взаємодія стоматологів, типи, моделі, стилі професійної взаємодії.

Постановка проблеми. Модернізація вищої освіти України, в тому числі і медичної, полягає у коадаптації як національної, так і європейської систем вищої освіти, що має оптимізувати якість підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. На сьогодні випускники медичних вишів, зокрема стоматологи, мають глибоко розуміти роль професійної взаємодії у професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях; вільно організовувати процес взаємодії з хворими, колегами, керівниками, лікарями різних спеціальностей, медсестрами і людьми, що не мають відношення до медицини; володіти тактиками, стратегіями, прийомами ведення професійно спрямованого діалогу, аргументувати правильність власних висловлювань.

Аналіз досліджень і публікацій. У наукових працях з педагогіки й психології помітне посилення уваги дослідників до питань професійної взаємодії, яка конкретизує взаємозв'язок особистості і професії, виявляє ті фактори, які опосередковують відносини індивідів у професійній діяльності (Т. Анісімова, Є. Головаха, Н. Паніна, А. Петров та ін.). Вчені акцентують увагу на самому феномені «професійна взаємодія», виявленні її типології та особливостей, вимог до учасників взаємодії, засобів впливу суб'єктів під час взаємодії, умов її реалізації. Науковці свідомі того, що професійна взаємодія є основою і умовою встановлення найрізноманітніших відносин у професійному середовищі. Питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії як передумови їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку досліджувалися значною когортою дослідників (В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.). Психологічні аспекти взаємодії розкриваються О. Бодаєвим, А. Добровичем, О. Ковальовим та ін. Значне місце у психологічних та педагогічних дослідженнях посідає питання стратегій взаємодії, яке розглянуто в працях Г. Балла, І. Беха, І. Гапійчук, І. Зимньої, М. Кагана, Г. Ковальова та ін. Зазначені погляди стали вагомими для розуміння професійної взаємодії стоматологів.

Метою цієї статті є розкриття основних типів, стилів, психологічних особливостей професійної взаємодії в діяльності стоматолога.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво взаємодії стоматолога з пацієнтом – дуже складний, багатограний і різносторонній процес, де лікар виступає не тільки як фахівець, який використовує свої знання і досвід для лікування, реабілітації та підтримки здоров'я пацієнта, але й як людина, яка аналізує процес лікування пацієнта в контексті морально-

етичних, культурних, релігійних цінностей. Зміни в інфраструктурі охорони здоров'я та стоматології зокрема поділили заклади стоматологічної допомоги на державні та недержавні. Перехід до платного стоматологічного лікування потребував суттєвих змін видів, тактики, стилю взаємодії з пацієнтами, нових технологій спілкування й взаємодії, що дозволяють уникнути психологічного дискомфорту (О. Кисельова [6]). У зв'язку з цим серед лікарів з професійної та етичної точки зору стала зростати конкуренція, «боротьба» за пацієнтів.

Характеризуючи особливості професійної взаємодії сучасного стоматолога, варто зазначити, перш за все, її розмаїття. Лікарю доводиться взаємодіяти з пацієнтами, їх родичами і найближчим оточенням і, звичайно ж, з колегами, узгоджуючи дії, розподіляючи функції або впливаючи на настрій, поведінку, переконання співрозмовника. Суб'єктами взаємодії стоматолога також є й керівники стоматологічних установ, працівники фірм, які займаються стоматологічним устаткуванням та ін. При цьому стоматолог виконує розмаїття функцій залежно від тієї ролі, яку він виконує. Так, Е. Акаєва, О. Басманова, Н. Морозова, І. Минаєва, Е. Дехтярьова, Л. Касенова, А. Коробкова та ін. зазначають, що в ситуації прийому лікар-стоматолог виконує ряд функцій: діагноста, психотерапевта, організатора, менеджера, лікаря, рекламного агента та ін., виконання яких в стислий термін за умови наявності високої відповідальності за якість і результат стоматологічних маніпуляцій, адресованих пацієнтові, може створювати стресогенне середовище. Залежно від реалізації тієї чи іншої функції лікарю-стоматологу необхідно надавати пріоритет певному типу комунікативного наміру: запит інформації, вираження думки (думок, порад), рекомендація, роз'яснення, вираження поінформованості (необізнаність), вираження нерішучості (сумніви, довід), аргументація, висловлення інтересу, навіювання (переконання, підбадьорення), попередження, вираження співчуття, співпереживання, припущення, заспокоювання (завірення, намір, дозвіл), відмова у дозволі, похвала, вираження надії та ін. На цьому наполягають К. Беррі, Л. Богданова, С. Коваль, Н. Кудрява, О. Уколова, М. Мусохранова та ін.

Як зазначено у наукових працях (О. Алферова, Р. Витч, Н. Магазаник, А. Метса, М. Нарійчук, В. Сабурова, О. Уваркіна та ін.), професійна взаємодія стоматологів характеризується відповідними типами спілкування й взаємодії, стилями й тактикою взаємодії.

Так, ураховуючи провідну мету професійної діяльності стоматолога, Л. Богданова, О. Ісаєва, В. Казакова, А. Кіпіані, А. Орлов та ін. виділяють кілька типів його спілкування з іншими суб'єктами процесу лікування (хворі, їхні родичі, медичний персонал) як основи їх професійної взаємодії, могутнього засобу впливу на моральний і психічний стан хворих та їх родичів, який є невід'ємною частиною успішного лікування: *основне* (протікає під час виконання стоматологом своєї професійної діяльності (тобто в процесі лікування пацієнтів), і збігається з професійними діями лікарів у рамках вирішення ними медичних завдань, при з'ясуванні анамнезу, в ході дослідження стану здоров'я хворого, його огляду, лікування, спостереження тощо), *допоміжне* (використовується в процесі супутнього лікування, при обміні інформацією з колегами щодо методів лікування, при ознайомленні з думкою інших фахівців-медиків з різних медичних питань, під час зустрічей і консультацій з родичами хворих; має характер окремих мовних дій (тобто періодичної вербальної взаємодії), *оказіональне* (супроводжує основну роботу стоматолога, наприклад, при виконанні хірургічних операцій мова допомагає виконувати необхідні фізичні дії, координувати поведінку учасників медичних маніпуляцій; воно уривчасте, впливає й тісно пов'язане з невербальними діями лікаря, становить єдине ціле з ними; репліки лікаря нерідко складаються з одного слова («Скальпель!») і *фатичне* спілкування (має своєю метою відвернути хворого від тривожних думок, страхів, переживань, пов'язаних з проведенням болючих процедур, оперативного втручання; покликане зняти нервову напругу у хворого; передбачає підбадьорювання партнерів, пацієнта, жартування, позитивно впливає на емоційну сферу пацієнта і сприяє кращому взаєморозумінню учасників процесу професійної діяльності) (В. Бойко [1], Н. Бондаренко [2]). Зрозуміло, що стоматолог з метою організації ефективної взаємодії має володіти всіма зазначеними типами спілкування, провідною метою якого є встановлення взаєморозуміння лікаря і пацієнта. Тому головна лікарська заповідь «Primum non nocere» по суті акумулює в собі базові цінності стоматолога, має поширюватися не лише на його власне лікарську практику, але й на практику взаємодії.

Щодо типів професійної взаємодії стоматологів, то найбільш поширеним І. Герасимович, Ю. Болдырев [4] вбачають дихотомічний розподіл: *кооперація* (взаємодія, за якої її суб'єкти досягають взаємної угоди щодо переслідуваних цілей і прагнуть не порушувати її, доки збігаються їхні інтереси) і *конкуренція* (взаємодія, яка характеризується досягненням індивідуальних або групових цілей та інтересів в умовах протистояння між людьми). В обох випадках як тип взаємодії (співробітництво чи суперництво), так і ступінь вираженості цієї взаємодії (успішна або менш успішна співпраця), визначають характер міжособистісних відносин в системі «стоматолог – пацієнт».

У процесі здійснення цих типів взаємодії, як правило, виявляються такі провідні стратегії поведінки: *співпраця* (спрямована на повне задоволення учасниками взаємодії своїх потреб (реалізується або мотив кооперації, або мотив конкуренції); *протидія* (передбачає орієнтацію на свої цілі без урахування цілей партнерів спілкування); *компроміс* (реалізується в приватному досягненні цілей партнерів заради умовної рівності); *поступливість* (передбачає жертвування власними інтересами для досягнення цілей партнера); *унікнення* (являє собою відхід від контакту, втрату власних цілей для виключення виграшу іншого). І тут варто згадати про те, що сучасний стоматологічний прийом традиційно ведеться в «чотири руки». Від сформованих взаємин між лікарем і його асистентом залежать не тільки емоційний настрій і підхід до справи, але і здоров'я пацієнта.

Вагомими для дослідження стали погляди американського біоетика Роберта Витча [3], який виділив чотири моделі взаємодії в системі «лікар-пацієнт», які цілком є дійовими і для стоматологів:

– *інженерна*. В рамках цієї моделі пацієнт сприймається лікарем як безособовий механізм. Завдання лікаря – виправлення відхилень у несправному фізіологічному механізмі з використанням таких методів діагностики, як біохімічні, біофізичні, рентгенологічні та ін. Основним недоліком цього типу відносин є технократичний підхід до пацієнта, який суперечить принципу поваги прав і гідності особистості. Пацієнт не бере участі в обговоренні процесу лікування. У сучасній медицині лікар дійсно взаємодіє з пацієнтом як вузький фахівець і виконує чисто технічні функції. Етична некоректність ставлення до пацієнта як до несправного механізму тут компенсується відповідальністю самого пацієнта за кінцеве прийняття рішень;

– *колегіальна*. У цій моделі відносини між медичним працівником і пацієнтом будуються на визнанні рівних прав обох сторін у прийнятті рішення щодо діагностики та лікування наявного захворювання. Пацієнт може повною мірою використовувати своє право на вибір форм і обсягів впливу на стан свого здоров'я. Лікар і пацієнт бачать один в одному колегу, які прагнуть до спільної мети – ліквідації хвороби та захисту здоров'я пацієнта. Саме в цій моделі довіра між лікарем і пацієнтом відіграє вирішальну роль. Колегіальні відносини найбільшою мірою сприяють виконанню лікарем своїх обов'язків відповідно вимог біомедичної етики. На процес лікування негативно можуть впливати некомпетентність або особливості психіки пацієнта. Є найбільш ефективною при хронічних захворюваннях;

– *контрактна*. Взаємодія лікаря і пацієнта базується на принципах договору. Пацієнти укладають договір на медичне обслуговування з лікувальним закладом або через страхову компанію. Кожна сторона несе свої зобов'язання, і кожна досягає своєї вигоди. У відносинах, базованих на контракті, лікар усвідомлює, що у випадках значущого вибору за пацієнтом має зберігатися свобода керувати своїм життям і долею. Якщо такі відносини для лікаря або пацієнта не є прийнятними, то контракт або розривається, або не укладається. У цій моделі відносини будуються на основі взаємної довіри. Якщо довіра втрачається, то і контракт розривається. За цією моделлю дотримуються принципи свободи, особистої гідності, чесності, виконання зобов'язань і справедливості;

– *пастирська (патерналістська)*. Поняття «патерналізм» (від лат. Pater – батько) означає такий тип взаємодії між людьми, за якого одна сторона виступає в ролі більш досвідченого, компетентного, того, хто піклується про благо іншого, а друга – повністю приймає верховенство першої і безумовно підпорядковується їй. За такого типу міжособистісних відносин в системі «лікар-пацієнт» подібні відносинам священика і прихожанина або батька і дитини, наставника і підопічного; базуються на любові, милосерді, турботі, благодіянні і справедливості, дотриманні морального принципу: «Надаючи пацієнтові допомогу,

не нанеси йому шкоди». За такого підходу пацієнт повністю довіряє прийняттю рішень щодо свого здоров'я лікарю, який в даний момент займається його проблемами зі здоров'ям. Ця модель залишається широко поширеною в сучасній медичній практиці в зв'язку з розмаїттям психологічних особливостей пацієнтів.

Медичний патерналізм передбачає, що лікар може спиратися лише на власні судження про потреби пацієнтів в лікуванні, інформуванні, консультуванні. Позиція патерналізму дозволяє виправдовувати примус пацієнтів, їх обман або приховування від них інформації на підставі того, що це робиться (з точки зору лікаря) в ім'я їх блага.

Яку модель взаємин обирають пацієнти стоматологічної практики? Якої позиції вони дотримуються, будучи споживачами стоматологічних послуг? Дані проведеного опитування свідчать, що пацієнти частіше обирають патерналістську модель (49 (39,2%) пацієнтів основну роль у лікувальному процесі віддають лікарю). Патерналістські настрої більшою мірою притаманні пацієнтам, поведінка яких формується на основі низького рівня компетентності в питаннях медицини, ціни і лікарських засобів. Проте медичний патерналізм можна виправдати з погляду концепції лікарського гуманізму: ставлення до хворого з позиції милосердя, особливо тоді, коли хворий персоніфікує страждання, безпорадність. 48 (38,4%) респондентам для прийняття рішення щодо лікування, необхідна допомога лікаря у вигляді поради або консультації (інтерпретаційна модель). При цьому автономія пацієнта полягає не лише у свободі вибору, але й розумінні аргументів на користь правильного вибору. 28 (22,4%) пацієнтів бажають самостійно обирати вид медичної допомоги та контролювати процес лікування. У цьому випадку реалізується інформаційна модель взаємовідносин між лікарем і пацієнтом. Отримані дані свідчать про наявність у пацієнтів високої довіри до лікаря-стоматолога, впевненості в його професійній компетентності, незважаючи на те, що самі пацієнти все більше позиціонують себе як активні споживачі стоматологічних послуг.

В. Сабурова, аналізуючи зазначені моделі, вважає їх ідеальними конструкціями. Реальний вибір того чи іншого типу відносин визначається особливостями особистості лікаря, конкретною ситуацією стану хворого, характером медичної допомоги [8]. За умови урахування біографічного плану захворювання виокремлюють такі моделі взаємовідносин лікар – пацієнт: *відносини до пацієнта в гострому періоді захворювання* (хворі можуть бути пасивними учасниками взаємин лікар – пацієнт; основне завдання лікаря – вилікувати пацієнта і як можна швидше повернути до колишнього способу життя), *відносини до хронічних хворих* (їх спосіб життя змушує бути компетентними і створювати групи взаємодопомоги; основне завдання лікаря – реалізувати принципи рівноправності і взаєморозуміння у процесі лікування), *інвалідів* (інваліди можуть бути компетентними та некомпетентними щодо свого захворювання; завдання лікаря – пристосувати пацієнта до умов інвалідності, але не залишити прикутим тільки до свого ліжка або кімнати) і *вмираючих* (завдання лікаря – забезпечити знеболювання, догляд, моральну підтримку і гідне вмирання).

Розвиток нових медичних технологій, зміна характеру сучасної стоматології призвели до того, що на сьогодні пацієнт стоматологічних клінік прагне стати рівноправним суб'єктом взаємовідносин у системі охорони здоров'я та отримувати високоякісну стоматологічну допомогу, що відповідає сучасним світовим стандартам, що стосуються не тільки технологічних нововведень і матеріалів, але і технологій соціальних взаємодій з медичним персоналом. Тому лікар має вміти будувати взаємодію на основі конструктивного діалогу та полілогу. Слово стоматолога є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості; воно здатне повернути пацієнтові втрачену гармонію з навколишнім світом. Даний аспект зазначено в працях деяких науковців [5; 6; 7; 9].

Діалог з хворим – це бесіда обопільно зацікавлених людей, мета яких – перемогти недугу. Є двостороннім обміном інформації між стоматологом та пацієнтом у вигляді запитань і відповідей, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь. Так, завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємодії. Основними ознаками діалогу визначено намір, цілеспрямованість, правила ведення розмови. Умовою її здійснення є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергову слухає, говорить. Діалог вимагає від лікаря певних зусиль, нервових витрат, адже треба залишатися доброзичливим, невимушеним, толерантним під час взаємодії із тривожним, виснаженим хворим, якого можуть відштовхнути або налякати навіть темп, ви-

сота звучання голосу стоматолога, інтонація, тембр голосу, вираз обличчя, жести. Лікар має правильно говорити про хворобу, презентувати інформацію так, щоб вона сприяла не погіршенню, а поліпшенню стану хворого. Для пацієнта все це є джерелом інформації, яку він потім прискіпливо аналізує, щоб винести вирок: довіряти чи ні.

Крім зазначеного, взаємодію стоматолога (як і будь-якого лікаря) і пацієнта можна назвати вимушеною, тому що основним мотивом зустрічі стає поява у одного з учасників взаємодії проблем зі здоров'ям. З боку лікаря «вимушеність» взаємодії обумовлена його професією. Якщо звернення пацієнта до стоматолога диктується пошуком допомоги, то зацікавленість лікаря в пацієнті пояснюється міркуваннями професійного обов'язку і зростання, а також матеріальним підкріпленням (заробітною платою). Стоматолог, як правило, мотивований на зустріч з пацієнтом, оскільки від цього залежить його професійна кар'єра і становище в суспільстві. Інтерес учасників взаємодії з діагностичною або лікувальною метою формується, найчастіше, на негативному емоційному тлі, зумовленому тим, що приводом для зустрічі лікаря і пацієнта стає проблема зі здоров'ям.

Таким чином, взаємодія «стоматолог-пацієнт» («лікар-пацієнт») здійснюється згідно з такою схемою:

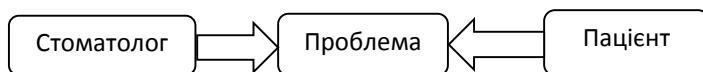


Рис. 1. Схема взаємодії «стоматолог-пацієнт»

Щодо *стилів взаємодії*, то цікавим для нас виявилось дослідження О. Кисельової [6], яка виділила індивідуальні стилі роботи лікарів-стоматологів і моделі взаємодій лікарів з дітьми в стоматологічних клініках різної форми власності. За результатами дослідження дослідницею виявлено чотири стилі взаємодії: «позитивний», «негативний», «мовчазної майстерності», «батога і пряника». Оптимальним для стоматології дитячого віку дослідниця вбачає «позитивний» стиль із середнім рівнем мовленнєвої активності лікаря.

Розглядаючи різні аспекти професійної взаємодії стоматологів, не можна обійти питання щодо *тактик* (сукупність комунікативних прийомів, вибір та послідовність мовленнєвих актів на певному етапі взаємодії; становить одну або декілька мовленнєвих дій у межах обраних стратегій) і *стратегій* (когнітивний процес, «сукупність теоретичних ходів»; контроль і вибір дійових ходів спілкування і гнучкої їх видозміни в конкретній ситуації, тобто оптимальна реалізація інтенцій мовця щодо досягнення конкретної мети спілкування), якими лікарі послуговуються у фаховій діяльності. Стратегії вирізняються «гнучкістю та динамікою», зазнаючи постійних змін та доповнень у процесі взаємодії [7, с. 9]; вони підпорядковують тактику.

Аналіз наукових праць (О. Гайдаєнко, М. Лісовий, Г. Набродов, А. Филозоп, М. Нурматова) показав, що вчені акцентують увагу на тому, що лікар-стоматолог має володіти різними стратегіями й тактиками взаємодії, які дозволяють планувати майбутню розмову, брати на себе ініціативу в бесіді, організовувати цілісний контакт, надавати взаємодії особистісного характеру, врегульовувати конфліктні ситуації, пропонувати спільні дії, а отже, ефективно впливати на об'єкт, на який спрямоване мовлення, наприклад, вдале привернення уваги, з'ясування і передавання інформації, підтримання контакту, обговорення, узгодження, переконання, провокування, приведення до певного емоційного стану тощо. Під ефективним впливом під час взаємодії розуміють досягнення запланованого регулятивного впливу – цілеспрямованого зрушення в системі орієнтирів адресата», тобто досягнення комунікативних цілей спілкування. Ззовні це виявляється у певній стратегії поведінки, тобто стратегії комунікативного регулювання професійної взаємодії, яка залежить від того, яку роль відіграє лікар-стоматолог, яка все частіше змінюється на роль консультанта, радника або компетентного експерта-професіонала, який допомагає пацієнтові прийняти остаточне рішення та інформує його про стан здоров'я, користь і можливий ризик можливих втручань.

Як окремий пласт можна виокремити наукові праці (К. Берри, С. Герасименко, Л. Лещинський та ін.), які акцентують на тому, що характер професійної взаємодії визначається певними специфічними *психологічними особливостями*, які варто враховувати у процесі

діяльності: монотонність і необхідність роботи в замкнутому просторі з контингентом людей викликають проблеми зі здоров'ям, відчувають біль, негативно емоційно налаштовані, зазнають страх і тривогу; значні психоемоційні навантаження, постійні стресові ситуації, дефіцит часу й уваги; необхідність співпраці з пацієнтом, який, як правило, не володіє знаннями в галузі стоматології і не може належною мірою адекватно оцінити процес, результат і прогноз стоматологічної допомоги; необхідність робити висновки за умови обмеженого обсягу інформації, високої частотності й інтенсивності інформаційного пошуку.

Крім зазначеного, в діяльності лікаря-стоматолога не все визначається його професійними можливостями. Він часто стикається з необхідністю визнання того факту, що не все може змінити людина за власним бажанням. З іншого боку, лікар-стоматолог змушений швидко і самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність і віддавати собі звіт в тому, що його професійні дії можуть мати далекосяжні наслідки для пацієнта.

Організація стоматологом професійної взаємодії має ураховувати оновлену свідомість сучасного пацієнта, в якій виникли нові образи стоматологічних послуг, моделі відносин лікаря і пацієнта, етичних та естетичних аспектів стоматологічної практики, яка відповідає всім новітнім тенденціям сучасного суспільства. А отже, він мотивований на реалізацію свого права отримати високий рівень обслуговування і сучасного стоматологічного сервісу. Тому під час організації взаємодії лікарю доводиться ураховувати основні мотиви, які спонукають хворого до взаємодії саме з цим стоматологом, якими можуть бути усвідомлена чи підсвідома потреба в пораді, заспокоєнні, консультації, соціальному спілкуванні й, нарешті, природна потреба виговоритись і тим самим полегшити свій душевний стан. Зважаючи на зазначене, взаємовідносини з пацієнтом мають будуватися залежно від його віку, професії, загального культурного рівня, характеру, настрою, важкості та особливостей захворювання. Всі заходи щодо лікування хворого та догляду за ним мають здійснюватися спокійно, чітко, охайно, не дратуючи його, не завдаючи йому болю, в жодному разі не принижуючи його людську гідність. Потрібно враховувати зазвичай властиве пацієнтам відчуття незручності, досади в зв'язку зі своєю неспроможністю та залежністю.

На підставі аналізу наукових праць з'ясовано, що важливою умовою встановлення взаєморозуміння між стоматологом та пацієнтом є *відчуття підтримки*. Якщо хворий усвідомлює, що лікар налаштований допомагати, а не змушувати, то він активніше буде брати участь у процесі лікування. Якщо лікар виявляє розуміння, людина впевнена, що її скарги почуті та зафіксовані лікарем. *Повага* – це ще одна із особливих умов взаєморозуміння, вона передбачає визнання цінності людини як особистості. Особливо важливо розуміти це під час збору анамнезу. Ключем до встановлення співробітництва з пацієнтом є *співчуття*. Треба зуміти поставити себе на місце хворого та подивитися на світ його очима. Важливо розуміти та враховувати внутрішню картину захворювання – все, що відчуває та переживає пацієнт.

Ефективність діяльності стоматолога залежить переважно від задоволеності пацієнта наданою послугою і сприятливого враження від процесу взаємодії з лікарем – запоруки встановлення довготривалих відносин.

Спілкуючись з пацієнтом, лікар як педагог найбільш повно реалізує принцип «зцілення через осмислення» та відоме всім клініцистам поняття, що хворого потрібно не тільки лікувати, але й навчати та виховувати. Значення педагогічної психотерапії було докладно описано в працях В. Бехтерева та В. М'ясищева.

Аналіз наукових праць дозволив виявити, що дослідники зазначають, що найпоширенішими *причинами непродуктивної взаємодії стоматолога і пацієнта* є: неправильний початок розмови, недостатнє її структурування, неправильне закінчення бесіди, відсутність уміння говорити влучно, точно й коротко, нездатність активно слухати, незрозуміла манера говоріння, невідповідність умов бесіди оптимальним, нечітка дикція, неврахування інформації про індивідуальність пацієнта, використання узагальнень, регламентування замість мотивування, допущення фраз, що блокують розмову, невикористання фраз, що сприяють розвитку бесіди; невміння лікаря урахувати індивідуальні психологічні особливості пацієнтів, їх внутрішній стан під час хвороби та ін. Так, Г. Носачев, В. Павлов, Г. Микиртічан, А. Лихтшангоф, Т. Стефан зазначають, що якщо у пацієнта є психовегетативні порушення, соматичні захворювання, а також знижений рівень загальної культури, це може призвести в певних ситуаціях до виникнення конфліктів між пацієнтом і медичним персоналом, які

можуть виникати як до проведеного лікування (в процесі реєстрації з адміністратором клініки), так і в процесі лікування та реабілітаційного періоду.

У процесі лікування можуть відбуватися конфлікти з різних причин. Конфліктогенним слід визнати і процес постановки діагнозу і вибору методу лікування, коли конфліктна ситуація зароджується в процесі інформування пацієнта про стан його здоров'я, необхідність проведення конкретних процедур і маніпуляцій, під час отримання згоди пацієнта на лікування. Фінансове питання також може стати об'єктивною причиною конфлікту між пацієнтом і лікарем або пацієнтом і адміністрацією стоматологічної поліклініки, якщо на об'єктивну причину впливає суб'єктивний фактор: недововленість при інформуванні пацієнта про вартість тих чи інших проведених маніпуляцій або відсутність довіри до лікаря в питаннях реальної вартості наданих стоматологічних послуг.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що на підставі аналізу наукових розвідок вчених встановлено основні типи, стилі, тактики й технології професійної взаємодії в діяльності стоматолога, виявлено психологічні особливості професійної взаємодії, причини непродуктивної взаємодії стоматолога і пацієнта. Щодо подальших наукових розвідок, то ці доробки є засадничими для обґрунтування технології підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії методами інтерактивного навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Физический дискомфорт на стоматологическом приеме: формы, выявление, преодоление / В.В. Бойко. – СПб.: Сударыня, 2003. – 80 с.
2. Бондаренко Н.Н. Стоматолог и пациент: права, обязанности, ответственность / Н.Н. Бондаренко. – М.: Медицинская книга, 2004. – 96 с.
3. Витч Роберт. Модели взаимоотношения врач–пациент. – [Электронный ресурс] / Роберт Витч. – Режим доступа: <http://videoinet.ru/view?id=ISW2tSZDvVsS931>
4. Герасимович И.С. Основные принципы и психология общения врача-стоматолога с пациентами стоматологической клиники. Техника мотивации пациентов к комплексному лечению заболеваний полости рта: учеб.-метод. пособие / И.С. Герасимович, Ю.А. Болдырев. – Екатеринбург: [б. и.], 2000. – 368 с.
5. Золотухін Г.О. Фахова мова медика: навчальний посібник / Г.О. Золотухін, Н.П. Литвиненко, Н.В. Місник. – К.: Здоров'я, 2001. – 392 с.
6. Киселева Е.Г. Формирование долгосрочных взаимоотношений стоматологов с детьми и родителями для профилактики и лечения стоматологических заболеваний: дис. ... д-ра мед. наук: 14.00.21 / Елена Генриховна Киселева. – М., 2006. – 281 с.
7. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.І. Лісовий. – Вінниця, 2006. – 16 с.
8. Сабурова В.И. Особенности преподавания биоэтики студентам-иностранцам в Российском государственном медицинском университете: лекции для студентов РГМУ [Электронный ресурс] / В.И. Сабурова. – Режим доступа: <http://orthomed.ru/archive/kbe/pub/pub.htm>
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.

References

1. Bojko, V.V. (2003). *Fizicheskij diskomfort na stomatologicheskom prieme: formy, vyjavlenie, preodolenie* [Physical discomfort in the dental reception: form, identifying and overcoming]. SPb. Sudarynja Publ., 80 p. (In Russian).
2. Bondarenko, N.N. (2004). *Stomatolog i pacient: prava, objazannosti, otvetstvennost'* [The dentist and the patient: the rights, duties, responsibility]. Moscow, Medicinskaja kniga Publ., 96 p. (In Russian).
3. Vitch, R. *Modeli vzaimootnoshenija vrach-pacient*. [Models the relationship 'doctor-patient']. Access mode: <http://videoinet.ru/view?id=ISW2tSZDvVsS931> (Retrieved on 02.11.2015). (In Russian).

4. Gerasimovich, I.S., Boldyrev, Ju.A. (2000). *Osnovnye principy i psihologija obshhenija vracha-stomatologa s pacientami stomatologicheskoy kliniki. Tehnika motivacii pacientov k kompleksnomu lecheniju zabolevanij polosti rta* [The basic principles of psychology and communication of a dentist with patients in a dental clinic. Technique to motivate patients to comprehensive treatment of oral diseases]. Ekaterinburg, 368 p. (In Russian).

5. Zolotukhin H.O., Lytvynenko, N.P., Misnyk, N.V. (2001). *Fakhovamovamedyka* [Professional medical language]. Kyiv, Zdorov'ia Publ., 392 p. (In Ukrainian).

6. Kiseleva E.G. (2006). *Formirovanie dolgosrochnyh vzaimootnoshenij stomatologov s det'mi i roditeljami dlja profilaktiki i lechenija stomatologicheskikh zabolevanij* [Formation of long-term relationships of dentists with children and parents in the prevention and treatment of dental diseases]. *Thesis. Doct. med. nauk: 14.00.21.* [Thesis. Dr. med. Sciences: 14.00.21]. Moscow, 281 p. (In Russian).

7. Lisovyj, M. I. (2006). *Formuvannia profesijnoho movlennia majbutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyschykh medychnykh navchal'nykh zakladakh: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 'Teoriia i metodyka profesijnoi osvity'* [Formation of professional broadcasting future medical workers in medical schools: Synopsis. Dis.Cand. of Sciences in speciality 13.00.04 'Theory and Methods of Professional Education']. Vinnytsia, 16 p. (In Ukrainian).

8. Saburova, V.I. *Osobennosti prepodavanija biojetiki studentam-inostrancam v Rossijskom gosudarstvennom medicinskom universitete: lekciï dlja studentov RGMU* [Peculiarities of teaching bioethics to foreign students in the Russian State Medical University: lectures for students of RSMU]. Access mode: <http://orthomed.ru/archive/kbe/pub/pub.htm> (Retrieved on 17.08.2015). (In Russian).

9. Formanovskaja N.I. (2002). *Rechevoe obshhenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod* [Speech communication: communicative and pragmatic approaches]. Moscow, Russkij jazyk Publ., 216 p. (In Russian).

В статье на основе анализа научных исследований ученых охарактеризованы особенности профессионального взаимодействия современного стоматолога, которое отличается разнообразием субъектов, функций, вынужденным характером; установлены основные типы (кооперация, конкуренция), модели (инженерная, коллегиальная, контрактная, патерналистская) как идеальные конструкции, стили, тактики и технологии профессионального взаимодействия в деятельности стоматолога; раскрыты типы общения с субъектами процесса лечения (основной, вспомогательный, окказиональный, фатический). Акцентируется на ведущих стратегиях поведения стоматолога (сотрудничество, противодействие, компромисс, уступчивость, избегание).

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие стоматологов, типы, модели, стили профессионального взаимодействия.

The peculiarities of professional co-operation of a modern dentist, different due to a variety of subjects and functions, as well as their forced character, have been described on the basis of analysis of scientific research. The basic types (co-operation, competition types), models (engineering, collective, contract, colleague models) as ideal structures, styles, approaches and technologies of professional co-operation in dentist's activities have been defined. The types of socializing with the subjects of treatment process (basic, auxiliary, casual, factual ones) have been exposed in the article.

Attention has been paid to leading strategies of dentist's behavior (collaboration, counteraction, compromise, complaisance, avoidance).

The necessity of constructing the co-operation of a dentist on the basis of structural dialogues and polylogues, the conditions of their implementation have been grounded. The chart of co-operation «dentist-patient» («doctor-patient») has been exposed.

The expedience of using different strategies and approaches to co-operation, which allows to plan a future talk, take initiative in conversation, organize an integral contact, give co-operations a personal character, regulate conflict situations, offer mutual actions, has been shown.

The psychological peculiarities of professional co-operation, which should be taken into account in the process of activity, have been analyzed: monotony and necessity of work in the reserved space with people who have problems with their health, experience pain, are negatively emotionally adjusted, feel fear and anxiety, considerable psychological pressures, permanent stress situations, deficit of time and attention. The reasons for unproductive co-operation of a dentist and a patient have been discussed.

Key words: professional co-operation of dentists, types, models, styles of professional co-operation.

Одержано 5.02.2016.

УДК 378:81'255.2:6:[811.161.2+811.111]

Л.М. ЧЕРНОВАТИЙ,
*професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*

Ю.В. КУПРІЄНКО,
*викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу національного
технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*

ПОНЯТТЄВА СХЕМА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТІВ

Наведено опис процесу складання поняттєвої схеми та відбору англо- й україномовної термінології (галузь – «Комп'ютерні науки», тема – «Структури даних») для формування предметного й термінологічного компонентів фахової компетентності перекладача як етапу розробки експериментальної методики навчання галузевого перекладу.

Ключові слова: навчання галузевого перекладу, комп'ютерні науки, структури даних, фахова компетентність перекладача, предметна компетентність, термінологічна компетентність, англійська й українська мови, поняттєва схема.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Фахова компетентність перекладача (ФКП), що у найбільш загальному вигляді тлумачиться як сума знань, навичок і умінь, необхідних для здійснення перекладу на фаховому рівні (див. також [2]), є метою навчання майбутніх перекладачів. ФКП включає декілька компонентів, конкретний перелік яких є дискусійним (див. наприклад, [1; 3; 5]). У межах даного дослідження ми спиратимемося на робочу модель ФКП, запропоновану в інших наших працях [2]. Згадана модель включає п'ять компетентностей: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну, з яких у цій розвідці приділимо більшу увагу екстралінгвістичній та білінгвальній. Екстралінгвістична компетентність включає всі фонові (енциклопедичні, тематичні, соціобікультурні тощо) і предметні (інформація щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та міжпоняттєвих зв'язках) знання, з яких зосередимося на предметних, оскільки наше дослідження стосується галузевого перекладу. Як зазначалося у наших попередніх роботах [2], предметна складова загалом тлумачиться як певний діапазон знань, необхідний для перекладу у відповідній сфері, без наявності якого переклад суттєво ускладнюється або взагалі унеможлиблюється. Згадані знання утворюються сумою понять, на яких ґрунтується відповідна галузь, а кожне поняття в кожній мові позначається відповідними термінами, володіння якими є необхідною передумовою галузевого перекладу. Термінологічний компонент входить до складу білінгвальної (зокрема, мовної) компетентності. Таким чином, з одного боку, якість галузевого перекладу суттєвим чином залежить від якості сформованості предметного та термінологічного субкомпонентів ФКП. З іншого боку, системні дослідження їх формування в межах компетентісного підходу на сьогодні фактично відсутні, що й зумовлює *актуальність* нашого дослідження.

Формулювання мети. Метою статті є опис досвіду складання (на основі англomовного тексту) поняттєвої схеми для засвоєння головних понять, на яких ґрунтується певний

сегмент галузі (комп'ютерна сфера), і виділення корпусу україно- та англomовних термінів, засвоєння яких є необхідним для перекладу відповідних англomовних текстів. Згадані складання й виділення є кроками на шляху розробки експериментального комплексу вправ для навчання професійно орієнтованого перекладу у згаданій сфері. Відповідно *об'єктом* дослідження є поняттєвий аналіз галузевих текстів з метою відбору головних понять та встановлення їх ієрархії, а *предметом* – розробка поняттєвої схеми згаданого сегмента (структура даних) та відбір двомовної термінології для позначення відповідних понять.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення згаданої мети необхідно було розв'язати низку *завдань*: 1) визначити сферу та сегмент дослідження; 2) підібрати репрезентативний англomовний текст оригіналу (ТО) для перекладу та аналізу; 3) створити текст перекладу (ТП) українською мовою; 4) виділити в обох текстах терміни-відповідники; 5) скласти англо-український та українсько-англійський термінологічні словники; 6) відібрати головні поняття, на яких ґрунтуються ТО і ТП, і встановити їх ієрархію; 7) виходячи з цього, скласти поняттєву схему ТО й ТП і проаналізувати її; 8) окреслити перспективи подальшого дослідження. Послідовність вирішення цих завдань і визначила подальший зміст статті.

Галуззю дослідження була визначена комп'ютерна сфера, оскільки вона є однією з тих, що бурхливо розвиваються, й вірогідність перекладу відповідних текстів є достатньо високою. З іншого боку, її поняттєва структура є достатньо складною для неспеціаліста, а тому потребує попереднього засвоєння. Оскільки згадана сфера є достатньо розгалуженою, для нашого дослідження ми обрали лише один її сегмент (а саме «Структури даних»), який є важливим для роботи в межах комп'ютерної сфери загалом.

Матеріалом дослідження послужив оригінальний англomовний текст обсягом 7238 друкованих знаків, запозичений із оригінального джерела [4]. Текст було визнано репрезентативним, оскільки він є частиною авторитетного у цій галузі джерела.

Після цього ТО було перекладено українською мовою (обсяг ТП – 7791 друкований знак). Обсяг україномовного ТП (в друкованих знаках) зазвичай незначною мірою перевищує обсяг ТО англійською мовою (це пояснюється різницею в структурі згаданих мов), хоча за кількістю слів україномовний ТП є меншим: 1073 слова проти 1251 слова в англomовному ТО. Далі в обох текстах було виділено терміни та термінологічні словосполучення. Усього в кожному тексті виявлено по 115 термінологічних одиниць, які містили по 220 слів термінологічного характеру, тобто щільність текстів (відношення кількості термінів до загальної кількості слів) є досить високою – 18% в англomовному ТО та 21% в україномовному ТП. На основі відібраних термінів та термінологічних словосполучень було складено англо-український та українсько-англійський термінологічні словники.

На наступному етапі дослідження було відібрано головні поняття, на яких ґрунтуються ТО і ТП, встановлено їх ієрархію та складено поняттєву схему ТО й ТП, яку подано на рис.1, а її аналіз подано далі. Під час згаданого аналізу в усіх доцільних випадках будуть також подаватися англomовні відповідники українських термінів, що позначають поняття, показані на рис.1.

Як впливає з рис. 1, центральним у категорії «Структури даних» в даному тексті є поняття «Розв'язання проблем» (*Problem solving*), зміст якого може реалізовуватися двома способами – за допомогою алгоритмів (*algorithms*) або структур даних (*data structures*). Що стосується алгоритмів, то в програмуванні вони використовуються у вигляді методів (*methods*), функцій (*functions*) або підпрограм (*routines*). Ефективність алгоритму визначається за часом, необхідним для роботи алгоритму (*run time*), або за обсягом пам'яті, потрібним для виконання програми (*memory consumption*). При цьому, оскільки пам'ять постійно дешевшає, а її обсяг в сучасних комп'ютерах зростає, то час, необхідний для виконання програми (*run time*), є важливішим чинником, ніж обсяг пам'яті (*memory consumption*).

Як свідчить рис. 1, класифікація структур даних (*Data Structures Classification*) включає дві широкі категорії – лінійні (*linear structures*) та ієрархічні (*hierarchical structures*) структури. До лінійних відносять масиви (*arrays*), зв'язні списки (*linked lists*), стеки (*stacks*) і черги (*queues*), а до ієрархічних – дерева (*trees*), графіки (*graphs*), хіпи (*heaps*), словники (*dictionaries*) та хеш-таблиці (*hash tables*).

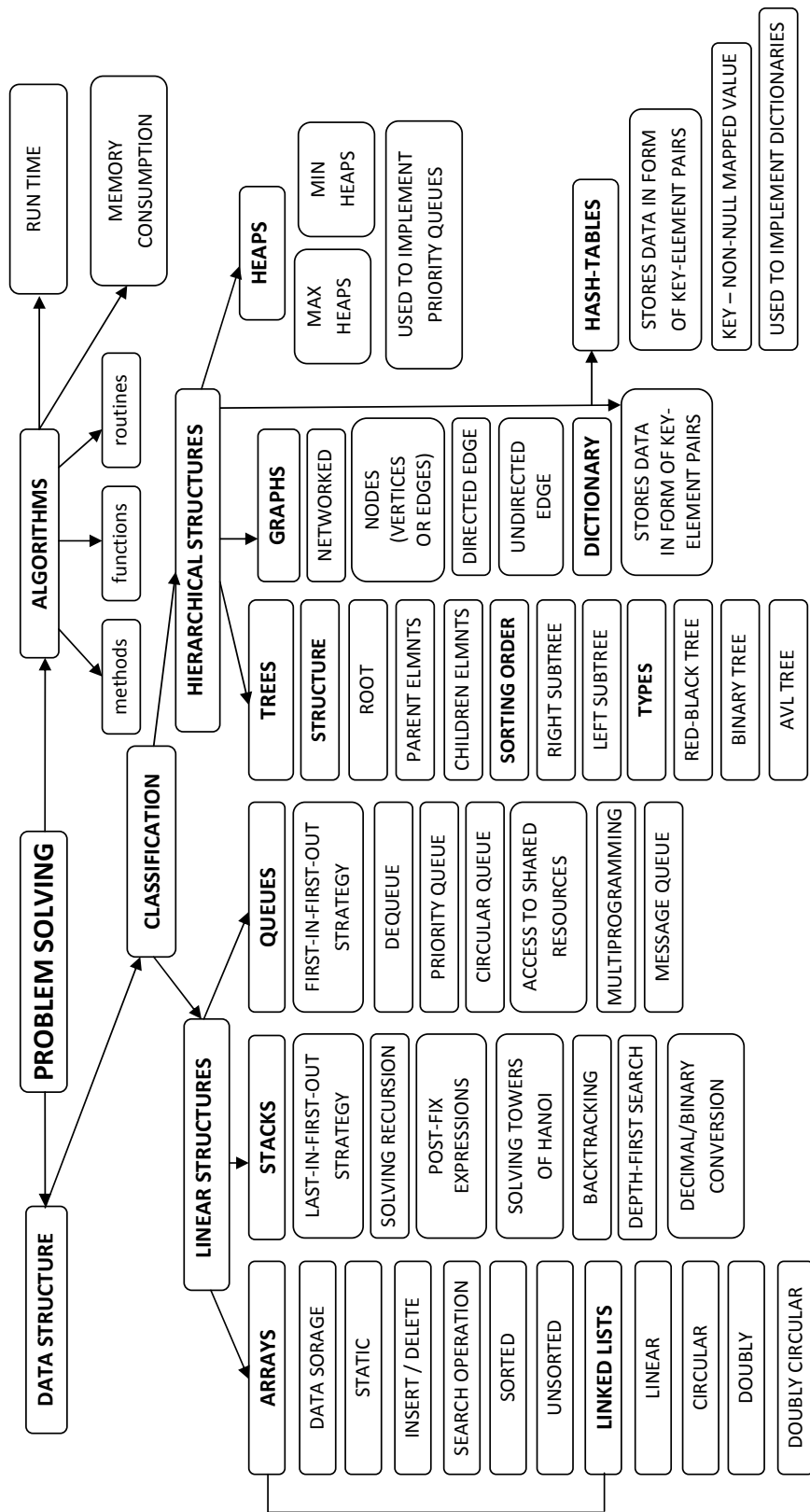


Рис. 1. Поняттєва схема до тексту (Data Structure), що служив матеріалом дослідження

Лінійні структури (*linear structures*). Перша з таких структур, що показані на рис. 1, «масив» (*array*), розглядається як структура даних, що використовується статично (*statically implemented*) у деяких мовах програмування (наприклад, C та C++), тобто обсяг масиву не може бути змінено під час його використання, хоча сучасніші мови програмування (наприклад, «Джава» (*Java*)) дозволяють згадану зміну. Масиви вважаються найдоступнішою, найлегшою у використанні та найпоширенішою структурою для зберігання даних (*data storage*). Але вставка елемента (*inserting an item*) в масив або його видалення (*deleting an item*) з останнього залежить від певних чинників. Якщо потрібно вставити (*insert*) елемент у певну позицію, де вже знаходиться інший елемент, необхідно змістити всі елементи на одну позицію вправо від позиції вставки (*insertion*) нового елемента, і тільки потім вставити (*insert*) його. Час, потрібний для вставки, залежить від обсягу масиву та від позиції. Це стосується і видалення елемента (*deleting an item*). Якщо масив несортовано (*unsorted array*), то пошукова операція (*search operation*) є дорогою й може займати значний обсяг часу. Але якщо масив відсортовано (*sorted array*), то ефективність пошуку (*search performance*) значно покращується.

Наступна лінійна структура, «зв'язаний список» (*linked list*) (див. рис.1), забезпечує ефективніше керування пам'яттю (*memory management*), ніж масив. Оскільки зв'язаний список – це пам'ять, що розподіляється (*allocated memory*) під час роботи (*at run time*), то витрати пам'яті (*waste of memory*) відсутні. З іншого боку, зв'язаний список є повільнішим, ніж масив, бо відсутній прямий доступ (*direct access*) до його елементів. Його різновиди, як показано на рис. 1, включають лінійні (*linear*), кругові (*circular*), подвійні (*doubly*) та подвійно-кругові (*doubly circular*) зв'язані списки.

Ще одна лінійна структура, яку зазначено на рис. 1, «стек» (*stack*), ґрунтується на принципі «останній видаляється першим» (*last-in-first-out*), тобто першим видаляється останній збережений елемент. Стек має низку функцій, зокрема: 1) вирішення рекурсії (*solving recursion*) – рекурсивні виклики (*recursive calls*) поміщуються в стек і видаляються звідти після їх обробки (*processing*); 2) оцінка постфіксних виразів (*evaluating post-fix expressions*); 3) розв'язання головоломок типу «Ханойські вежі» (*solving Towers of Hanoi*); 4) пошук у зворотному порядку (*backtracking*); 5) пошук у глибину (*depth-first search*); 5) перетворення десяткового числа у двійкове (*converting a decimal number into a binary number*).

Останньою лінійною структурою, наведеною на рис.1, є «черга» (*queue*), що базується на принципі «перший видаляється першим» (*first-in-first-out*), тобто перший доданий до черги елемент першим і видаляється з неї. Різновидами цієї структури даних є вилучення з черги (*dequeue*), пріоритетна черга (*priority queue*) і кругова черга (*circular queue*), а варіанти її застосування (*application uses*) включають: доступ до спільних ресурсів (*access to shared resources*) (наприклад, до принтера), мультипрограмування (*multiprogramming*) та черга повідомлень (*message queue*).

Ієрархічні структури (*hierarchical structures*). Як свідчить рис. 1, в структурі дерева або деревоподібної схеми (*tree*) є корінь дерева (*root of the tree*), тобто найвищий його елемент. Крім того, кожен елемент дерева (крім кореневого) має родовий (материнський) елемент (*parent element*), а також може мати (чи не мати взагалі) один чи більше видових (дочірніх) елементів (*children elements*). Усі елементи у лівому піддереві (*left sub-tree*) стоять перед коренем у порядку сортування (*sorting order*), а ті, що містяться у правому піддереві (*right sub-tree*), стоять після кореня. Найпоширенішими варіантами деревоподібних схем є: RB-дерево (*Red-black tree*), бінарне дерево (*binary tree*), АВЛ (збалансоване)-дерево (*AVL tree*) тощо.

Наступним ієрархічним елементом (див. рис.1) є «графік» (*graph*) або «діаграма», що тлумачиться як мережева структура даних (*networked data structure*), що пов'язує набір вузлів (*nodes*), які називаються вершинами (*vertices*) або ребрами (*edges*). Ребро можна розглядати як шлях (маршрут) (*path*) або сполучну ланку (*communication link*) між двома вузлами. Ці ребра можуть бути орієнтованими (спрямованими) (*directed*) або неорієнтованими (неспрямованими) (*undirected*). Якщо шлях є спрямованим (*directed path*), то можна рухатися тільки в одному напрямку, а на неспрямованому шляху (*undirected path*) рух є можливим в обох напрямках.

Ще одним ієрархічним елементом, показаним на рис. 1, є так званий «хіп» («купа») (*heap*), що входить до категорії бінарних дерев (*binary tree*), яке зберігає набір ключів

(*collection of keys*), що мають хіпові властивості (*heap property*). Двома різними аспектами цього ієрархічного елемента структур даних є максимальний (*max heap*) та мінімальний (*min heap*) хіпи. Ознакою максимального хіпу є те, що кожен вузол (*node*) повинен бути більшим або таким самим, як його дочірні записи (*children node*). У випадку ж мінімального хіпу, кожен вузол має бути меншим або дорівнювати кожному зі своїх дочірніх записів. Хіпова структура даних зазвичай використовується для реалізації пріоритетних черг (*priority queues*).

Наступним ієрархічним елементом, репрезентованим на рис. 1, є «словник», тобто структура даних, що підтримує (*maintains*) набір елементів (*set of items*), індексованих (*indexed*) на основі ключів. Словник зберігає дані (*stores data*) у формі пар «ключ-елемент» (*key-element pairs*).

Останнім ієрархічним елементом на рис. 1 є так звана «хеш-таблиця» (*hash table*), що тлумачиться як структура даних, яка зберігає дані у вигляді пар «ключ-елемент», так само як і «словник». Ключ розглядається як ненульове значення (*non-null value*), що зіставляється (*is mapped to*) з відповідним елементом. Доступ (*access*) до згаданого елемента здійснюється на основі пов'язаного з ним ключа. Оскільки, як уже згадувалося раніше, принцип дії хеш-таблиці збігається з принципами роботи попередньо розглянутого ієрархічного елемента (словника), то згадана таблиця вважається корисною структурою даних для забезпечення функціонування останнього.

Висновки. Таким чином, ми відібрали головні поняття, на яких ґрунтуються тексти, що належать до комп'ютерної сфери, зокрема, до її сегмента «Структури даних». Сукупність згаданих понять становить предметні знання, необхідні перекладачеві для перекладу текстів, що стосуються згаданого сегмента, і мають бути засвоєні майбутніми перекладачами в процесі навчання перекладу текстів, що належать до комп'ютерної сфери. Такого ж засвоєння потребують і англomовні терміни, що означають поняття, показані на рис. 1, пов'язані з ними поняття, а також відповідні їм українські терміни. Для ефективного засвоєння як предметних знань, наведених на рис. 1, так і термінологічних одиниць для означення згаданих та пов'язаних з ними понять, необхідно розробити ефективну методику навчання, яка б забезпечила ефективне їх засвоєння, в чому і вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: [учеб. пособие] / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
2. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: Підручник для студентів вищих закладів освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Переклад» / Л.М. Черноватий. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 376 с.
3. Alves F. Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny / F. Alves, J. L. Gonçalves // *Doubts and Directions in Translation Studies*. – Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 2007. – P. 41–55.
4. Computer fundamentals [Electronic resource] / M.T. Goodrich, R. Tamassia // *Algorithm Design*. – NewYork | Chichester | Weinheim | Brisbane | Singapore | Toronto: John Wiley & Sons Inc., 2002. – P. 57, 61, 63, 70, 77, 99, 114, 116. – Available at: <http://cs-fundamentals.com/data-structures/introduction-to-data-structures.php>
5. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach* / A. Pym // *Meta: Translators' Journal*. – 2003. – Vol. 48, № 4. – P. 481–497.

References

1. Komissarov, V. N. (2004). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation]. Study guide. Moscow: ETS Publ. 424 p. (In Russian).
2. Chernovatiy, L.M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsialnosti: Pidruchnyk dlya studentiv vyshchych zakladiv osvity osvitho-kvalifikatsiynogo rivnya «magistr» za spetsialnistyu «Pereklad»* [Methodology of teaching translation as a profession: Tutorial for university students of Master's degree by Translation specialty]. Vinnytsya: Nova knyga Publ. 376 p. (In Ukrainian).

3. Alves, F., Gonçalves, J. L. (2007). Modelling translator's competence: Relevance and expertise under scrutiny. *Doubts and Directions in Translation Studies*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins. pp. 41-55.

4. Goodrich, M.T., Tamassia, R. (2002). Computer fundamentals [Electronic resource]. *Algorithm Design*. NewYork-Chichester-Weinheim-Brisbane– Singapore-Toronto: John Wiley & Sons Inc. pp. 57, 61, 63,70, 77, 99, 114, 116. Access mode: <http://cs-fundamentals.com/data-structures/introduction-to-data-structures.php>

5. Pym, A. (2003) Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translators' Journal*. 2003, Vol. 48, No 4. pp. 481-497.

Предложено описание процесса составления понятийной схемы и отбора англо- и украиноязычной терминологии (отрасль – «Компьютерные науки», тема «Структуры данных») для формирования предметной и терминологической составляющих профессиональной компетентности переводчика как этапа разработки экспериментальной методики обучения отраслевому переводу.

Ключевые слова: обучение отраслевому переводу, компьютерные науки, структуры данных, профессиональная компетентность переводчика, предметная компетентность, терминологическая компетентность, английский и украинский языки, понятийная схема.

The article describes the process of drawing up a notional scheme and the selection of English and Ukrainian terminology (sphere – Computer Sciences, topic – Data Structures) for the TC subject-matter and terminological components acquisition as a stage in the development of an experimental non-fiction translator teaching technology.

Key words: teaching non-fiction translation, Computer Sciences, Data Structures, professional translator's competence, subject-matter competence, terminological competence, English and Ukrainian languages, notional scheme.

Одержано 28.01.2016.

УДК 371.31:004

О.Л. ШУМСЬКИЙ,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов № 1
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито сутність поняття «інформаційне навчальне середовище» та виокремлено основні компоненти його структури. Проаналізовано особливості та можливості віртуального навчального середовища. Доведено ефективність застосування інформаційного навчального середовища в процесі іншомовної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: інформаційне навчальне середовище, іншомовна підготовка, віртуальний простір, навчальна діяльність, дидактичні завдання.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій сприяє якісним перетворенням у вітчизняній системі вищої освіти, впливає на навчальні комунікації, здібності та мотиви студентів, соціальне замовлення, цілі, завдання, методи та засоби навчання. Сьогодні можна говорити не лише про застосування засобів інформаційних технологій у навчальному процесі, а про створення віртуальних навчальних середовищ, що є підґрунтям для розробки інноваційного інструментарію для вирішення широкого спектра освітніх завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зокрема особливості застосування інформаційних технологій у навчанні іноземної мови охарактеризовано в дослідженнях І. Костікової, Л. Морської, П. Сисоєва, К. Бітті (К. Beatty), Б. Гаваліс (B. Gavalis), М. Шарплс (M. Sharples). У працях І. Тихонова, А. Яскевич, Б. Сомех (B. Somekh) проаналізовано роль і місце інформаційних технологій в системі самостійної роботи студентів. Можливості вивчення іноземної мови в умовах віртуальної реальності кіберпростору розглянуто у роботах Б. Моїсєєва, М. Концевого.

Мета статті – визначити сутність та проаналізувати можливості застосування інформаційного навчального середовища в процесі іншомовної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілком зрозуміло, що через те, що іншомовна підготовка студентів у вищому навчальному закладі здійснюється поза природним іншомовним середовищем, перед викладачем постає необхідність створення на заняттях умов штучного природного комунікативного середовища, які імітуються за допомогою відтворення реальних ситуацій професійного спілкування. Ефективна реалізація даної проблеми можлива, зокрема, за рахунок впровадження в навчальний процес засобів сучасних інформаційних технологій, які надають широкі можливості для створення навчального середовища, яке за автентичністю й динамічністю іншомовного спілкування наближене до природної комунікації. Це становить визначальну відмінність освітніх комп'ютерних технологій від традиційних засобів навчання.

Слід зазначити, що комп'ютерні засоби навчання – це не лише нові технічні засоби, це новий підхід до процесу підготовки студентів до здійснення професійної іншомовної кому-

нікативної діяльності. Створення у вищому навчальному закладі інформаційного навчального середовища, що передбачає організацію процесу навчання іноземної мови на базі сучасних інформаційних технологій, ми розглядаємо як одну з вирішальних умов ефективної іншомовної підготовки студентів-майбутніх спеціалістів будь-якої галузі. Інформаційне навчальне середовище являє собою «цілеспрямовану систему складних психофізіологічних взаємодій суб'єкта зі штучно створеним іншомовним середовищем, здатним сприймати, задовольняти та відображати запити суб'єкта в заданому обсязі знань шляхом активізації і розширення його інтелектуальних можливостей у навчальному процесі» [1, с. 26].

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури з питань інтеграції інформаційних технологій в освітній простір показали, що в сучасній педагогіці інформатизація освіти розглядається в контексті двох методологічних аспектів: технологічному – як цілеспрямовано організований процес, і психологічному – як нова спеціалізована галузь педагогічної науки, яка синтезує здобутки досліджень у психолого-педагогічній, соціальній та науково-технічній сферах.

Інформаційне навчальне середовище, як результат інформатизації освіти, дозволяє охопити всі аспекти навчальної діяльності і забезпечити продуктивну інформаційну взаємодію суб'єктів навчального процесу. Структуру інформаційного навчального середовища становлять: комплекс інформаційних освітніх ресурсів; сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій – комп'ютери та інше обладнання, комунікаційні канали; система новітніх педагогічних технологій, що є основою навчального процесу в рамках сучасного інформаційного навчального середовища.

Головним завданням створення інформаційного навчального середовища, на думку вчених [1], є побудова на базі нових інформаційних технологій такого освітнього середовища, занурення в яке дозволить користувачу не лише активно діяти в його межах, але й цілеспрямовано здобувати потрібні знання. Таку можливість може забезпечити технологія віртуальної реальності, сутність якої полягає в моделюванні за допомогою комп'ютера штучного об'ємного простору, здатного в наочній формі відображати, відтворювати або імітувати різні аспекти дійсності, подібні до природного оточення людини [4].

Ключовою особливістю віртуального навчального середовища, створеного для взаємодії користувача з комп'ютером, є апелювання до емоційної сфери його особистості шляхом впливу на почуття присутності в середовищі, коли людина усвідомлює себе частиною певного віртуального середовища, в якому відчувається так само, як і в реальному житті; при цьому ступінь занурення настільки значний, що у користувача поступово зникає відчуття спілкування з комп'ютером, він перестає помічати інтерфейс і в результаті сприймає інформацію так, якби він знаходився у природному середовищі [6]; за рахунок вільної навігації всередині середовища, адже користувач може виступати як у ролі спостерігача, так і «віртуального мандрівника», який пересувається в середовищі, обираючи той чи інший шлях або напрямку руху; можливість самостійного управління середовищем, здійснюючи потрібні налаштування – змінювати за власним бажанням масштаб середовища, маніпулювати його об'єктами тощо; можливість «будувати взаємини» з віртуальним світом, виходячи з особистих намірів і переконань; безпосередня взаємодія користувача із середовищем дає можливість конструювати або модифікувати ті чи інші ситуації; якщо віртуальне середовище, навпаки, розроблено таким чином, що реалізація кінцевої мети не передбачає можливості для користувача вільно керувати ним, середовище функціонує автономно, не залежно від дій людини; можливість одночасної колективної роботи в розподіленому віртуальному навчальному середовищі.

Віртуальне середовище надає можливість відтворити в форматі віртуальної реальності реальні фізичні об'єкти: предмети, дії, звуки, сценарії тощо; реальні інформаційні об'єкти, такі як книги, документи, тексти тощо; сутнісні об'єкти – знання, що містяться в тому чи іншому текстовому матеріалі, що дають змогу користувачу краще пізнати глибинну природу різних наукових категорій, явищ або процесів; почуттєві об'єкти – сприйняття, розуміння або відчуття подій, що відбуваються у віртуальному просторі. При цьому, на відміну від фізичних та інформаційних об'єктів, які можна уявити в дво- або тривимірному просторі, сутнісні та почуттєві об'єкти неможливо побачити в реальності, адже вони існують лише в свідомості людини і мають вигляд роздумів, аналогій, асоціацій, закріплених у формі образів, сцен, картин.

Акцентування уваги на почуттєвій сфері особистості за допомогою виразності віртуальних об'єктів має істотне значення для підвищення ефективності засвоєння іншомовної інформації, тому при вивченні іноземної мови студенти з недостатньо розвиненою когнітивною схемою мислення зможуть компенсувати це за рахунок подібної почуттєвої взаємодії з віртуальним світом. Необхідність забезпечення виразності об'єктів віртуальної реальності доводиться емпіричною теорією «втіленого розуму» [8; 9], сутність якої полягає в тому, що для розуму особистості характерним є уявлення нематеріальних об'єктів у «тілесних образах», і через це абстрактні концепції викликають у неї значно більше метафоричних асоціацій. На цю особливість свідомості людини свого часу вказував Д. Ушинський, стверджуючи, що «дитина мислить образами та фарбами» [5, с. 252], «але це, – на думку В. Сухомлинського, – не означає, що вона має зупинитися на конкретному мисленні. Образне мислення – необхідний етап для переходу до мислення поняттями» [3, с. 24].

Розум людини, як результат її розумової діяльності, у віртуальному просторі матеріалізується або втілюється, трансформуючись із категорії «розумове» у проміжну категорію візуалізації, задля надання можливості його сприйняття і розуміння іншими людьми. Зокрема в процесі вивчення іноземної мови за допомогою створення віртуальних моделей можна візуалізувати ті чи інші інформаційні об'єкти, не доступні для фактичного спостереження, такі як формальна будова мови, певні мовні одиниці тощо, а також наочно маніпулювати сутнісними об'єктами різних типів знань за допомогою метафоричного проектування, що лежить в основі розробки моделі передавання знань. Створення такої моделі, на думку Р. Мільруда, можливе на базі комунікативно-діяльнісного підходу та основних положень теорії конструкціонізму, які широко використовуються при вирішенні навчальних завдань у віртуальному середовищі [1, с. 67].

Автором теорії конструкціонізму, як окремого наукового напрямку в сучасній педагогіці, є С. Пейперт [10], для якого комп'ютер – це насамперед засіб, здатний надати процесу навчання природний, неформалізований характер. На думку вченого, комп'ютер може змінити сутність навчального процесу, орієнтуючи його не на вивчення чогось конкретного, а на навчання взагалі, тобто зробити його більш цікавим та результативним, а знання, які набуваються, – більш глибокими та узагальненими. Сутність конструкціонізму, як теорії пізнання, полягає у вивченні закономірностей, що становлять підґрунтя процесів конструювання знань. При цьому суб'єкт навчання розглядається не як пасивний одержувач знань, а як активна дійова особа, яка виступає в ролі «зодчого власного інтелекту». Тому користувачу для плідної роботи в навчальному віртуальному середовищі необхідно мати так звані «перехідні об'єкти», що служать тими метафорами, за допомогою яких фізичні маніпуляції з предметами трансформуються в понятійні узагальнення та абстракції [11, с. 36]. Саме комп'ютер, як універсальний засіб, що здатний виконувати безліч функцій, включаючи імітаційну, може якнайкраще впоратися з таким завданням.

Як довів О. Потебня в своїй концепції співтворчості, «розуміння є повторенням процесу творчості в зворотному порядку» [2, с. 151]. З огляду на те, що знання, закладені у віртуальному просторі передбачають невзяття до уваги того, що людина змогла зрозуміти, а розробку тих можливостей розуміння, які накреслені у її свідомості, розуміння віртуально поданих знань передуює і програмує їх інтерпретацію. Отже, сприйняття іншомовних знань відбувається шляхом зближення користувача з віртуальним навчальним середовищем, в яке він занурюється впродовж усього часу подібної взаємодії з комп'ютером. Факторами стимуляції пізнавальної активності при цьому виступають видовищність, образність, доступність, які можливо повною мірою забезпечити лише в умовах організації навчальної віртуальної реальності.

Інформаційне навчальне середовище повинно надавати студентам можливість роботи із сучасними програмними системами, наближеними до інформаційного середовища їхньої майбутньої професійної діяльності, а також можливість управління навчальною діяльністю; засоби інформаційних технологій мають відповідати: рівню розвитку інформатизації суспільства; принципам активності – навчальна діяльність студентів має здійснюватися в форматі взаємодії із системою, динамічності – чергування різноманітних форм роботи; проблемності – вирішення студентами навчальних проблемних завдань; природності – спілкування іноземною мовою має здійснюватися в умовах типових професійно спрямованих комунікативних ситуацій, що імітуються на екрані.

Основними вимогами, що висуваються до інформаційного навчального середовища, є такі:

- багатокomпонентність – інформаційне навчальне середовище являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів, що включає навчально-методичні матеріали, наукомістке програмне забезпечення, тренінгові системи, системи контролю знань, технічні засоби, бази даних та інформаційно-довідкові системи, сховища інформації, поданої у будь-якому вигляді – текстовому, графічному, аудіо-, відео тощо;

- інтегральність – інформаційна складова інформаційного навчального середовища має містити сукупність базових знань з виходом на світові ресурси, напрям яких визначається спеціалізацією суб'єктів навчання з урахуванням міждисциплінарних зв'язків; інформаційно-довідкову базу додаткових навчальних матеріалів задля деталізації та поглиблення знань;

- розподіленість – інформаційна складова інформаційного навчального середовища має бути оптимально розподілена на серверах (сховищах інформації) з урахуванням вимог та обмежень сучасних технічних засобів та економічної ефективності;

- адаптивність – інформаційне навчальне середовище має повною мірою відповідати існуючій системі освіти, не порушуючи її структуру та принципи організації. Крім того, інформаційне ядро інформаційного навчального середовища має характеризуватися певною гнучкістю, що уможливить його безперешкодну модифікацію залежно від тих чи інших потреб суспільства.

Загальновідомо, що інформаційні технології не лише змінюють сутність пов'язаної з ними діяльності, але й здійснюють як прямий, так і опосередкований вплив на особистість людини [4]. Як правило, первісною метою впровадження новітніх інформаційних технологій у різні сфери діяльності є вивільнення часу людей, зокрема за рахунок перекладання на комп'ютер виконання рутинних дій, створюючи умови для здійснення творчої та пізнавальної діяльності. Але при цьому має місце й така доволі суперечлива особливість сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, як вільний доступ до широкого розмаїття інформації, що, з одного боку, є дуже зручним у плані ефективності інформаційного пошуку, а з іншого – часто викликає певні труднощі з орієнтацією у великих обсягах інформації.

Розглядаючи зазначену проблему в контексті інтеграції освітніх інформаційних технологій у процес іншомовної підготовки вищого навчального закладу, доцільно говорити про необхідність з боку педагога чітко спрямувати зусилля студентів у необхідне русло під час роботи в навчальному інформаційному середовищі. Таким чином, від викладача залежить, чи забезпечить така навчальна діяльність повноцінне засвоєння предметно-практичних засад та узагальненого змісту тих чи інших мовних та культурних явищ, що сприятиме позитивним перетворенням в наявній картині світу студентів, формуючи в них «глобальний образ мислення» [7, с. 5], необхідний для існування у сьогоdnішньому суспільстві, в якому тісна взаємозалежність націй та культур стала вже нормою життя.

Вирішення основних дидактичних завдань щодо організації цілісного навчального процесу з іншомовної підготовки студентів засобами інформаційних технологій значною мірою залежить від комплексності застосування навчальних програмних систем – інформаційних, експертних, тренувальних, контролюючих тощо. Саме комплексне використання комп'ютерних технологій у ході навчання іноземної мови, які мають бути обов'язковим елементом на всіх етапах навчального процесу, становить одну з найважливіших умов створення і ефективного функціонування навчального інформаційного середовища. У контексті даного дослідження комплексне застосування засобів інформаційних технологій полягає в здійсненні викладачем планомірного педагогічного впливу на студентів на основі систематичного комбінування взаємозалежних і взаємообумовлених комп'ютерних засобів упродовж усього навчального циклу. Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що результатом фрагментарного, несистематичного впровадження програмних засобів у навчальний цикл без опори на чітку методологічну основу може стати відсутність будь-якої динаміки змін рівнів сформованості ІК студентів. Разом із цим упровадження нових програмних систем у процес іншомовної підготовки має супроводжуватися формуванням у студентів усвідомлення ефективності такого навчання та готовності до їх використання; виклю-

ченням можливих розбіжностей щодо змісту й організації між тими чи іншими формами комп'ютерного навчання; пошуком найбільш релевантних і дійових шляхів їх застосування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, організація навчального процесу з іншомовної підготовки на основі інформаційного навчального середовища надає можливість паралельного використання різних програмних засобів навчання, що дозволяє вирішувати дидактичні завдання за принципами взаємодоповнення і взаємокорелювання, що досить складно розв'язати за допомогою окремих компонентів системи. У рамках подальшого наукового пошуку ми вважаємо за доцільне вивчення питання використання в іншомовній підготовці студентів ВНЗ мікроцифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Попов Н.С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: монография / Н.С. Попов, Р.П. Мильруд, Л.Н. Чуксина. – М.: Машиностроение-1, 2002. – 128 с.
2. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: Искусство, 1976. – 368 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська шк., 1977. – 382 с.
4. Тихомиров О.К. Общение, опосредствованное компьютером / О.К. Тихомиров, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Вестник МГУ. Сер. 14. – 1986. – № 3. – С. 27–31.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.
6. Calica B. When did you get multimedia? / B. Calica, G. Newson // New Media. – 1996. – № 1. – P. 48–52.
7. Chen G.-M. A Model of Global Communication Competence / G.-M. Chen // China Media Research. – 2005. – № 1. – P. 3–11.
8. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 2013. – 256 p.
9. Laurillard D. Considerations for the Use of CD-ROM in OU Courses / D. Laurillard // Programme on Use of Media Paper. – 1993. – № 33. – P. 1–8.
10. Papert S. New cultures from new technologies / S. Papert // Byte. – 1980. – № 9. – P. 230–240.
11. Piaget J. To understand is to invent: The future of education / J. Piaget. – New York: Grossman Publishers, 2011. – 148 p.

References

1. Popov, N. S., Milrud, R. P., Chuksina, L. N. (2002). *Metodika razrabotki multimediiynykh uchebnykh posobii* [Methodology of multimedia tutorials development]. Monograph. Moscow: Mashynostroeniie-1 Publ. 128 p. (In Ukrainian).
2. Potebnia, A. A. (1976). *Estetika i poetika* [Aesthetics and poetics]. Moscow: Iskuststvo Publ. 368 p. (In Ukrainian).
3. Sukhomlinkii, V. A. (1977). *Serdtshe otdaiu detiam* [I give my heart to children]. Kyiv: Radianska shkola Publ. 382 p. (In Ukrainian).
4. Tikhomirov, O. K. (1986). *Obshcheniie, oposredovannoie kompiuterom* [Communication mediated by computer]. *Vestnik MGU* [Herald of MGU]. Issue 14. pp. 27-31.
5. Ushinskii, K. D. (1989). *Pedagogicheskiye sochineniia*. [Pedagogical Essays]. Moscow: Pedagogika Press. 528 p. (In Russian)
6. Calica, B., Newson, G. (1996). When did you get multimedia? *New Media*. No 1. pp. 48–52.
7. Chen, G.-M. (2005) A Model of Global Communication Competence. *China Media Research*. No 1. pp. 3–11.
8. Lakoff, G., Johnson, M. (2013). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. 256 p.
9. Laurillard, D. (1993). Considerations for the Use of CD-ROM in OU Courses. *Programme on Use of Media Paper*. No 33. pp. 1-8.
10. Papert, S. (1980). New cultures from new technologies. *Byte*. No 9. pp. 230-240.

11. Piaget, J. (2011). To understand is to invent: The future of education. New York: Grossman Publishers. – 148 p.

В статье раскрыто понятие «информационная учебная среда» и выделены основные компоненты её структуры. Проанализированы особенности и возможности виртуальной учебной среды. Доказана эффективность применения информационной учебной среды в процессе иноязычной подготовки студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: информационная учебная среда, иноязычная подготовка, виртуальное пространство, учебная деятельность, дидактические задания.

The notion «information educational environment» is disclosed and the main components of its structure are sorted out in the paper. The peculiarities and possibilities of virtual educational environment are analyzed. The efficiency of using information educational environment in foreign language training process of university students is substantiated.

Key words: information educational environment, foreign language training, virtual space, educational activity, didactic tasks.

Одержано 28.01.2016.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378

О.М. ДМИТРЕНКО,

*вчитель англійської мови вищої категорії, старший вчитель
Бердянської загальноосвітньої школи І–ІІ ступенів № 13 Запорізької області*

ПРОЕКТИ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ БЕЗБАР'ЄРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті актуалізується проблема впровадження в практику навчання іноземної мови методу проектів як форми організації міжособистісної безбар'єрної взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації. Автор обґрунтовує умови реалізації колективних практико-орієнтованих проектів. В статті визначена роль вчителя іноземної мови, сформульовані правила міжособистісної безбар'єрної взаємодії у груповій навчальній діяльності в типових ситуаціях спілкування.

Ключові слова: метод проектів, інтерактивне навчання, безбар'єрна взаємодія, практико-орієнтований проект, групова навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти відзначають, що пріоритетною освітньою метою є підготовка школярів до життя у демократичному суспільстві шляхом запровадження методів викладання іноземних мов, що стимулюють незалежність думки, судження, спонукають до відповідальної компетентної діяльності. Сьогодні у світовій освітній практиці існує багато актуальних засобів, різноманітних форм та методів інноваційного навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань учнями, розвиток їх розумової діяльності, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем.

Основне завдання сучасного вчителя – вибрати методи і форми організації навчальної діяльності учнів, що найкраще відповідають рівню розвитку кожного учня. У цьому зв'язку видається цілком доцільним і актуальним широке запровадження у вивченні англійської мови однієї із форм інтерактивного навчання – освітньої проектно-технології шляхом організації групової навчальної діяльності школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США. Спершу його називали «методом проблем» і розвивався він у межах гуманістичного напрямку філософії та освіти, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї (ідея побудови навчання через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях). Одному з послідовників Дж. Дьюї – В.Х. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час розумівся цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини [4, с. 148].

У вітчизняній теоретичній і прикладній педагогічній літературі є дослідження, що висвітлюють різні підстави й аспекти проектно-технології та її впровадження. Застосування інтерактивних методів навчання й оцінювання діяльності учнів на уроці дослідила група вчителів-практиків, під керівництвом О. Пометун та О. Пехоти, які розглянули загальну концепцію освітніх технологій, їх роль у формуванні творчої особистості. Проектний під-

хід в управлінні навчальним закладом вивчався О. Мармазою. Застосування проектної роботи у вищих навчальних закладах висвітлене у програмі з англійської мови для професійного спілкування, підготовленій колективом авторів у складі Г.Бакаєвої, О.Борисенко та ін. [6, с. 5].

Поняття проектної технології, як базове поняття проекту, дуже багатозначне. Це і детальний план роботи, що передбачає створення якогось продукту чи досягнення певного результату; і виконана за планом робота, спрямована на розв'язання важливої проблеми; і метод навчання, здатний пробудити пізнавальну активність чи посприяти розвитку особистості учня [6, с. 7].

Проте вчителі-практики в цій справі стикаються з труднощами, пов'язаними з недостатньою адаптацією проектної технології до вітчизняних умов, відсутністю навчально-методичного забезпечення. Тому особливість пропонованого нами підходу полягатиме у застосуванні проектної технології з метою: створення умов для запобігання та подолання можливих утруднень в організації взаємодії учнів під час роботи над проектом (у парах, у невеличких групах) з метою спільного вирішення комунікативних завдань; формування навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення, співробітництва, виховання взаємоповаги, доброзичливого ставлення до інших учнів.

Метою нашого дослідження є формулювання концептуальних положень щодо організації і впровадження в практику навчання іншомовної комунікації групових навчальних проектів. Реалізація мети передбачає виконання таких завдань: обґрунтування умов, які б сприяли запобіганню виникнення бар'єрів взаємодії у типових ситуаціях спілкування: учень – вчитель, учень – учень, учні – вчитель, учні – учні; визначення ролі вчителя іноземної під час реалізації групового навчального проекту; розробка правил безбар'єрної взаємодії учнів з вчителями, учнів з учнями у парах, маленьких групах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активізації навчальної діяльності учнів вчителі досягають різними засобами. Ми вбачаємо більш доцільним використання технології інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, у процесі якого відбувається поповнення новими знаннями в результаті взаємодії вчителя та учнів і учнів між собою. Спільна діяльність тих, хто навчається, у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності [2, с. 81].

Тому постає завдання вивчення теоретичних та практичних основ взаємонавчання на заняттях у групах. Однією з найефективніших форм впровадження інтерактивного навчання вважаємо реалізацію групових навчальних проектів на уроках англійської мови та в позакласній роботі з предмета. Метод проектів – система навчання, за якою учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання практичних завдань, що поступово ускладнюються [4, с. 79]. Вважаємо за потрібне впровадження в процес іншомовного навчання учнів групових практико-орієнтованих навчальних проектів. Іншими словами, ми підтримуємо ідею навчання через реалізацію практичної діяльності учнів. Практико-орієнтований проект – результат діяльності учасників чітко визначено із самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників [4, с. 153].

Повністю поділяємо погляди інших дослідників в тому, що для реалізації такого типу проектів необхідно скласти сценарій всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, організувати координаційну роботу у вигляді поетапних обговорень та презентації одержаних результатів і можливих засобів їх впровадження у практику. Цей тип проектів відповідає всім сучасним вимогам навчального проекту, оскільки, передбачає:

- зорієнтованість на соціальні дії, які дають змогу набути позитивного досвіду і громадянської компетентності;
- зв'язок з практичною діяльністю, навчання вмінь і навичок брати участь у справах громади та взаємодіяти з її представниками, аналізувати реальні життєві ситуації і діяти, не виходячи за межі правового поля;
- реалізацію міжпредметних зв'язків, коли передбачається звернення до різноманітної тематики;
- урахування особливостей місцевих умов, установлення зв'язків з громадою;
- полікультурність, повагу до культурного розмаїття.

Ми погоджуємось з думками інших дослідників в тому, що під час реалізації проектної технології повинні бути створені такі умови, які мають на меті: вирішення різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиток пізнавальних навичок учнів, формування вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення, сфери комунікації тощо; відповідність навчального проекту віковим особливостям дітей, рівню володіння англійською мовою, врахування міжособистісних відносин учнів [6, с. 14].

Необхідно правильно обирати тематику проекту: вона може бути сформульована фахівцями, визначена вчителями з урахуванням навчальної ситуації, інтересів і здібностей учнів, а може бути запропонована самими учнями. Результати проектів повинні бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеофільм, альбом, комп'ютерна газета, альманах тощо [4, с. 152]. Необхідно ретельно визначати етапи проекту, результати етапів проекту загалом, критерії оцінювання, передбачені засоби стимулювання і заохочення. Запровадження методу проектів буде сприяти формуванню в учнів комунікативних навичок, тобто здатності працювати у групах, виконуючи різноманітні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо). Спілкуючись під час реалізації проекту, учні будуть розширювати коло спілкування, знайомитися з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему. Це буде, у свою чергу, сприяти формуванню колективізму, моральних, гуманних якостей особистості. Працюючи над проектом, діти вчаться правильно розподіляти функції і обов'язки між учасниками діяльності, обмінюватися думками, в них формуються навички взаємної допомоги, взаємоконтролю і взаємооцінки. Вчителю слід звернути належну увагу на грамотне формування кількості учнів у навчальній групі – рекомендована кількість учнів – від 3–8 осіб. Склад групи має не менш важливе значення: групи мають бути генеративними за навчальними та психологічними можливостями дітей: у групі повинен бути хоча б один сильний учень. Групу слід формувати на основі особистісних переваг учнів, обрати консультанта, розподілити обов'язки. При створенні груп потрібно брати до уваги психологічну єдність дітей, бажання учнів, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності: консультанта, за товариською згодою, призначає вчитель. Впровадження в практику навчання іншомовної комунікації методу проектів сприяє виконанню головних функцій групової навчальної діяльності: мотиваційної; навчальної; розвивальної; виховної; організаційної.

Впроваджуючи в практику навчання іншомовної комунікації групову навчальну діяльність учнів, вчитель повинен дотримуватися таких вимог: чітко формулювати пізнавальні завдання; які мають бути проблемними, спонукати учнів до активності, до творчого мислення, до пошуку нових знань і нових способів дій; уважно спостерігати за ходом навчальної діяльності в малих групах, зосередити увагу на діяльності слабких учнів; заздалегідь інструктувати ланкових, спрямовуючи їх роботу в групі; не створювати змагання на швидкість виконання завдань. Функція вчителя в груповій навчальній діяльності – забезпечувати учням позицію справжнього суб'єкта навчання.

Учитель у груповій навчальній діяльності повинен керувати роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Вчитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, виправити, підтримати кожного учня, організувати співпрацю дітей. Образна, емоційна мова вчителя допоможе сформувати в учнів вміння запитувати і відповідати, поступово підготувати учнів до навчального діалогу [4, с. 86].

Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції: допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом; сам виступає джерелом інформації; координує весь процес роботи над проектом; заохочує учнів; підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом.

Вчитель іноземної мови, реалізуючи метод проектів, повинен відповідати таким вимогам: повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення; має добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання; бути психологічно грамотним і компетентним – саме ці якості учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів. Вчитель має вільно орієнтуватися у міждисциплінарному середовищі, володіти сучасними комунікативними інтерактивними

методами. Вчитель повинен вміти організовувати вивчення мовного матеріалу та допомагати у долатті певних утруднень, що з цим пов'язані, а також сприяти формуванню мовної, соціокультурної та мовленнєвої компетенцій. Вчителю слід заохочувати учнів висловлювати свою думку, брати участь в обговоренні та виконанні проекту [6, с. 11–12].

Під час реалізації навчального проекту суб'єктам іншомовної комунікації слід дотримуватись правил дружньої спільної роботи у парах, маленьких групах, а саме: перед роботою слід домовитися, хто що буде виконувати; не сперечатися даремно; намагатися зрозуміти одне одного. Групова навчальна діяльність повинна не ізолювати учнів один від одного, а навпаки, дозволяти реалізовувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. Учні повинні вчитися розподіляти обов'язки, спілкуватися один з одним, розв'язувати конфлікти, що виникають у спільній діяльності. Дитина може брати на себе функції вчителя і виконувати дорослі види діяльності. Учні навчаються спільно визначати проблеми і цілі діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними і відповідальними за прийняття рішень, обґрунтовано долати суперечки [6, с. 11].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо зробити висновки щодо ефективності застосування однієї із форм інтерактивного навчання – групових навчальних проектів, а саме: у роботі задіяні всі діти класу; учні вчать-ся працювати у групі; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується багато нового матеріалу; формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору; інтерактивне навчання ефективно сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Ми глибоко переконані в тому, що саме колективні освітні проекти є однією із найефективніших форм організації міжособистісної безбар'єрної взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації. Впровадження проектних освітніх технологій в практику іншомовного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах буде мати багато переваг, а саме: сприятиме формуванню демократичного стилю спілкування вчителя з учнями; педагогічне спілкування буде мати всі риси діалогічності; сприятиме запобіганню виникнення та подолання комунікативних бар'єрів, конфліктів у взаємодії «вчитель – учні», «учні-учні».

Перспективу подальшої розвідки досліджуваної нами проблеми вбачаємо у розробці тематики практико-орієнтованих проектів для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а також методичних рекомендацій для вчителів щодо організації проектної діяльності учнів саме на уроках іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Гомаз Ю.О. Використання інтерактивних методів на уроках іноземної мови / Ю.О. Гомаз // Сучасні германістика та романістика: мова в контексті культури: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (21–22 травня 2015 р.). – Бердянськ, 2015. – С. 39–42.
2. Корець О.М. Взаємне навчання іноземної мови / О.М. Корець // Сучасні германістика та романістика: мова в контексті культури: матеріали Всеукраїнської наукової конференції (21–22 травня 2015 р.). – Бердянськ, 2015. – С. 81–83.
3. Купчинська О.В. Інноваційні технології у вивченні і викладанні іноземних мов / О.В. Купчинська // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: збірник матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. (11 квітня 2014 р.). – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 32–35.
4. Пехота О.М. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Ступчик З.Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови / З.Р. Ступчик // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: збірник матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. (11 квітня 2014 р.). – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 43–46.
6. Цимбал О.М. Проектна технологія, критичне мислення в процесі вивчення англійської мови. Початкова школа / О.М. Цимбал, О.В. Тягло, П.В. Цимбал. –Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 109 с.

References

1. Homaz, Yu. O. (2015). *Vykorystannia interaktyvnykh metodiv na urokakh inozemnoi movy* [Using interactive methods in foreign language lessons]. *Suchasni hermanistika ta romanistika: mova v konteksti kultury* [Hermanistyka and Modern Romance, language in the context of culture], p. 39–42 (in Ukrainian).
2. Korets, O. M. (2015). *Vzaiemne navchannia inozemnoi movy* [Mutual learning a foreign language]. *Suchasni hermanistika ta romanistika: mova v konteksti kultury* [Hermanistyka and Modern Romance, language in the context of culture], p. 81–83 (in Ukrainian).
3. Kupchinska, O. V. (2014). *Innovatsiini tehnolohii u vyvchenni i vykladanni inozemnikh mov* [Innovative technologies in learning and teaching foreign languages]. *Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistichni, metodichni ta sotsialno-psikholohichni aspekty* [Actual problems of foreign language communication: linguistic, methodological and socio-psychological aspects], p. 32–35 (in Ukrainian).
4. Piekhot, O. M., Kiktenko, A. Z., Lyubarska, O. M. & ect. (2001). *Osvitni tekhnolohii* [Educational technology], Kyiv: A.S.K., 256 p. (in Ukrainian).
5. Stupchik, Z. R. (2014). *Metod proektiv yak zasib aktivizatsii tvorchoi diialnosti uchniv na urokakh anhliiskoi movy* [Method of projects as a means to enhance the creative activity of pupils at English lessons]. *Aktualni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistichni, metodichni ta sotsialno-psikholohichni aspekty* [Actual problems of foreign language communication: linguistic, methodological and socio-psychological aspects], p. 43–46 (in Ukrainian).
6. Tsimbal, O. M., Tiahlo, O. V. & Tsimbal, P. V. (2008). *Proektna tekhnolohiia, krytychne myslennia v protsesi vyvchennia anhliiskoi movy. Pochatkova shkola* [Design technology, critical thinking in the process of learning English. Elementary School]. Kharkiv: Osnova, 109 p. (in Ukrainian).

В статье актуализируется проблема внедрения в практику обучения иностранному языку метода проектов как формы организации межличностного безбарьерного взаимодействия субъектов иноязычной коммуникации. Автор определяет условия реализации коллективных практико-ориентированных проектов, роль учителя иностранного языка, формулирует правила межличностного безбарьерного взаимодействия в групповой обучающей деятельности в типичных ситуациях общения.

Ключевые слова: метод проектов, интерактивное обучение, безбарьерное взаимодействие, практико-ориентированный проект, групповая обучающая деятельность.

In this article the issue of using the method of projects as the form of organizing interpersonal barrier-free interaction between the participants of foreign language communication is discussed. The author describes the conditions of implementing collective practice-oriented projects, the role of English teacher, the rules of interpersonal barrier-free interaction in group training activities in typical situations of communication.

Key words: the method of projects, interactive studying, barrier-free interaction, practice-oriented project, group studying activity.

Одержано 5.02.2016.

УДК 81'243:371.315

Ю.К. ТАРАНЕНКО,

доктор технічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

О.Б. ТАРНОПОЛЬСКИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

М.М. ГАЙДАР,

викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,

старший викладач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКЛАДНИХ ЛІНГВІСТІВ

У цій статті на конкретних прикладах використання проектної технології навчання фахівців з «Прикладної лінгвістики» розглянуто систему навчання, основою якої є поетапне виконання фахових завдань практичного спрямування із зростаючою складністю. Проектна технологія навчання орієнтована насамперед на засвоєння систем автоматизованої обробки текстів з елементами самостійного програмування інструментальних засобів аналізу текстів, складність та продуктивність яких постійно зростає.

Ключові слова: проектна технологія прикладна лінгвістика, Natural Language Toolkit (NLTK) – аналіз текстів природною мовою (NLTK), автоматизований морфологічний, семантичний та синтаксичний аналіз, орієнтована на проведення лінгвістичних досліджень мова програмування Python.

Вступ. У сучасних умовах розвитку суспільства якісно змінилися засоби мовної комунікації. Обсяги інформації, яку конче потрібно переробляти у реальному масштабі часу настільки підвищилися, що класичні методи обробки мовної та текстової інформації вже не працюють. Виникла гостра потреба інтегрувати у лінгвістику методи та технічні засоби опрацьовані у інших науках, насамперед інформатики та комп'ютерної техніки з ухилом на розробку спеціального програмного забезпечення. Це спонукало до активного пошуку нових методів професійної підготовки прикладних лінгвістів, серед яких одним з основних є метод проектних технологій. Слід зауважити, що проектний метод нараховує не одне століття. Так проект, у перекладі з латинського «кинутий вперед», завжди передбачає побудову іншої або зміну існуючої реальності. Але при застосуванні проектної методики у підготовці прикладних лінгвістів виникає ряд суттєвих протиріч, які необхідно вирішити.

1. Лінгвіст не може бути програмістом в класичному розумінні, тому що, по-перше, це інший фах, а по-друге, такої потреби у реаліях прикладної лінгвістики немає, але при цьому

він повинен мати мінімально необхідний обсяг знань у галузі мови програмування, орієнтованої на проведення лінгвістичних досліджень, та проводити такі дослідження.

2. При викладанні та використанні проектних методик з дисциплін пов'язаних з обробкою текстів, таких як лінгвостатистика, автоматизований морфологічний, семантичний та синтаксичний аналіз, машинний переклад, інформаційно-пошукові системи, вкрай необхідно мати спільний інструментальних засіб, на якому можна продемонструвати основні принципи їх роботи та навіть розробити нові принципи з врахуванням того, що лінгвіст, на відміну від фахового програміста, добре знає синтаксис та морфологію мови.

3. Існуючі інструментальні засоби автоматизованого аналізу текстів запрограмовані різними штучними мовами програмування здебільшого не орієнтовані на проведення саме лінгвістичних досліджень [1].

Таким чином, виникає певна проблема застосування проектних технологій при фаховій підготовці лінгвістів.

Метою цієї статті є вирішення проблеми застосування проектних технологій, здатних суттєво підвищити якість фахової підготовки прикладних лінгвістів.

Як це не дивно, але перший крок у вирішенні наведеної проблеми був зроблений ще голландцем Гвідо ван Россумом [2], який розробив достатньо молоду мову програмування Python. Python має досить простий синтаксис. Читати код цією мовою програмування легко, тому що в ньому використовується мінімум допоміжних елементів, а правила мови змушують програмістів робити відступи. З іншого боку, Python – це повноцінна, можна сказати, універсальна мова програмування. Це мова так званого надвисокого рівня: він підтримує об'єктно-орієнтоване програмування (насправді він і розроблявся як об'єктно-орієнтована мова). Також Python поширюється вільно під ліцензією GNU General Public License. Все це робить Python дуже привабливим для використання у проектах, а з урахуванням браку коштів у більшості навчальних закладів і економічно обґрунтованим.

Але по-справжньому Python став орієнтованим на лінгвістичні дослідження після виходу бібліотеки *Natural Language Toolkit (NLTK)*. Наведемо опис даного пакета у Вікіпедії [3] дослівно: «NLTK добре підходить для студентів, що вивчають комп'ютерну лінгвістику або близькі предмети, такі як емпірична лінгвістика, когнітивістика, штучний інтелект, інформаційний пошук і машинне навчання [4]. NLTK з успіхом використовується як навчальний посібник, інструмент індивідуального навчання і платформа для прототипування і створення науково-дослідних систем. NLTK є вільним програмним забезпеченням».

З'ясувавши можливість Python, дослідимо його застосування для використання проектних технологій при викладанні дисципліни «Лінгвостатистика» для студентів другого року навчання, після вивчення дисципліни «Основи програмування на Python» протягом двох триместрів.

Завдання на курсове проектування складається з двох частин. Перша стосується вимог до програмного забезпечення, яке потрібно розробити. Друга – дослідженню, яке за допомогою створеного програмного забезпечення треба здійснити. Перше завдання формулюється на підставі вже вивчених студентом розділів дисципліни «Основи програмування на Python». Друга частина стосується вивченого матеріалу з лінгвостатистики [1,5]. Наприклад:

1. Використовуючи модуль **tkinter** побудувати графічний інтерфейс за вибором відмет на свій розсуд, для здійснення операцій підрахунку у тексті (текст вводиться за допомогою діалогового вікна) англійською мовою іменників, прикметників і дієслів. Для морфологічного розбору використати такі бібліотеки NLTK: саму бібліотеку **import nltk**; **text = nltk.word_tokenize(«...»); теги обрати за таблицею (додається); цикл пошуку for записати з мінімальною втратою програмного часу**.

2. Обрати художній твір англійської прози одного автора. Зробити десять вибірок по 500 слів кожна (тільки з авторської художньої мови без мови персонажів твору). За допомогою створеної програми підрахувати частотні ряди: іменників, прикметників і дієслів та отримати їх середні частоти. Ту ж саму процедуру здійснити з твором іншого автора. На підставі порівняння середніх частот зробити висновок.

При виконанні подібних курсових робіт, треба застосувати принцип змагальності. Для цього в першу половину завдання треба ввести заміри часу роботи програми з використан-

ням спеціальної функції **timeit**. Це дуже ефективний засіб проти запозичень, тому що час роботи розроблених програм впливатиме на оцінку. Обов'язковим при виконанні проєктів є вимога до єдиної форми пояснювальної записки процедури публічного захисту проєкту. Наявність методичних вказівок з курсового проєктування. Аналіз наведеного прикладу проєкту свідчить про його високу ефективність порівняно з іншими формами навчання тому, що у ньому органічно поєднуються і засвоєння теоретичних знань і надбання практичних навичок.

Розглянемо тепер дисципліну, де курсове проєктування, реалізоване з використанням Python, має не тільки навчальне, а і практичне значення. Дисципліну «Автоматизований семантичний аналіз» студенти спеціальності «Прикладна лінгвістика» вивчають на четвертому курсі, коли вивчення функціонального програмування на Python закінчено. Ця обставина дозволяє найбільш повно реалізувати можливості мови Python.

Перша частина завдання на курсовий проєкт має такий зміст:

1. Встановлення Python 3.4 і підключення необхідних модулів.
2. Розробка інтерфейсу автоматизованого семантичного аналізу з використання бібліотеки модулів tkinter, вбудованої в Python.
3. Розробка процедур для виключення з аналізованих слів стоп-слів, визначення розподілу решти слів за документами, побудова на цій основі матриці слово-документ у середовищі програмування Python.
4. Розробка процедур для перевірки заповнення матриці слова-документи та виключення з неї тих документів, які не пов'язані з відфільтрованими словами в середовищі програмування Python.
5. Розробка процедур для нормалізації отриманої частотної матриці методом TF-IDF з подальшим її сингулярним розкладанням.
6. Зіставлення результатів сингулярного розкладання, виконаного в Python, з результатами математичного пакета Matlab.
7. Визначення семантичних координат заданого ключового слова в середовищі програмування Python.
8. Розробка процедур для графічного аналізу стану ключових слів і документів з подальшим їх виділенням в групі засобами графічного пакета Matplotlib в середовищі програмування Python.
9. Порівняння результатів роботи розробленої програми з результатами аналогів.
10. Тестування програми за заданими критеріями швидкодії та надійності.

Треба звернути увагу на те, що нового з'явилося у першій половині завдання на курсове проєктування для студентів випускного четвертого курсу. Пункт перший свідчить про те, що тепер студент перетворюється у користувача, і всі його дії зі встановлення та налаштування програмного забезпечення він буде виконувати сам на власному робочому місці без порад викладача. Завдання презентуються у більш загальному вигляді, що надає можливості до творчого підходу. Самі вимоги до програмного забезпечення наближаються до вимог реальної практики – це і порівняння з аналогами, і перевірки, і процедура тестування.

Змінюється зміст і другої половини курсового завдання, а саме.

1. Студент використовує розроблене ним програмне забезпечення на місці проведення практики.
2. На вимогу керівника практики за місцем практики вносить необхідні зміни в програмне забезпечення.
3. Можлива з консультуванням керівника практики за місцем навчання розробка нового програмного забезпечення для потреб за місцем практики.
4. Практикант веде журнал практики, в якому відображає всі особливості роботи розробленого ним програмного забезпечення.
5. Оцінювання курсової роботи враховує результати практичного застосування розробки.

Для того, щоб оцінити рівень засвоєння функціонального програмування на Python, розглянемо результати наведеного курсового проєкту для іспанської мови.

```
Python 3.4.3: settings25.py - C:\Users\TJK\Desktop\ACCLISA\settings25.py
File Edit Format Run Options Windows Help

docs=[
    " El aumento entra en vigencia el 1° de noviembre, por lo que el incremento deberá pagarse en la quin",
    " El nuevo espacio televisivo conducido por Jorge Rodríguez, 'La Política en el Divan', se estrenó este",
    " Representantes del dúo venezolano se encuentran en conversaciones para concretar una nueva fech",
    " Secretaría de gobierno de la alcaldía afirma que seis cooperativas ofrecen el servicio. Parientes de c",
    " La familia Marín está a cargo de la Fundación Casa de Ana en Club de Campo, donde cuidan a 37 niñ",
    " El ministro González López informó que Rosales decidió entregarse a la justicia venezolana y se cum",
    " Representantes de varios consejos comunales trancaron ayer la vía. Aseguraron que la línea sólo tier",
    " Con los dividendos de la empresa Petro San Félix, se culminó el pago de la deuda de Sidor a los acc",
    " La versión coreográfica de Claudia Capriles se podrá ver el sábado 24 y el domingo 25 de octubre e",
    " Cerca de 20.000 personas continúan por tercer día consecutivo sin suministro eléctrico debido a un a",
    " El cargamento de reses que era trasladado al país y se hundió a principios de este mes, comenzó a",
    " Desde inicio de 2013, el sueldo mínimo ha aumentado 356,97% tomando en cuenta el nuevo increm",
    " El presidente Nicolás Maduro decretó por primera vez desde la aprobación de la Constitución del 195",
    " La directora del ente comicial en la entidad, María Lineros, informó este jueves que se habilitarán dos",
    " Aseguran que los productos autorizados hasta la fecha con dichas características pueden ser perfec",
    " La segunda ronda de reuniones entre la organización internacionales y ambos países se retomará en",
    " El Primer Mandatario Nacional instó a la población a profundizar el socialismo ante los planes de la oli",
    " Muñoz apuntó que el espacio desmantelado generaba recursos para financiar a dirigentes de la dere",
    " Con esta simplificación, el contribuyente podrá autogestionar de forma electrónica sus solicitudes y p",
    " Sin embargo, el jurado del Premio Nobel ha querido dedicar la distinción de este año a la sociedad ci",
    " El titular de Transporte indicó que para el mes de noviembre iniciará la fabricación de las unidades Yr

stopwords=[ '-', 'El', 'en', 'por', 'que', 'de', 'la', 'a', 'donde', 'este', 'para', 'cerca', 'de', 'con', 'desde', 'sin', 'ha',
wordd=' aumento'
stem=' spanish'
#danish', 'dutch', 'english', 'finnish', 'french', 'german', 'hungarian', 'italian',
#norwegian', 'porter', 'portuguese', 'romanian', 'russian', 'spanish', 'swedish'
```

Рис. 1. Файл setting.py для налаштування роботи програми

З рис. 1 виходить, що програма може працювати на 15 мовах, що пов'язано з можливостями модуля nltk.stem, який проводить стеммінг, тобто виділяє основу слова. У файл setting.py вводяться також документи, що аналізуються у списку docs, стоп-слова, які не впливають на зміст документів у списку stopwords, змінна іспанської мови stem='spanish' та змінна ключового слова word, від якого вимірюється семантична відстань до слів та документів.

Основна форма програми має меню з вибором пункту Start, з якого починається аналіз. Первинні графічні результати наведено на рис. 2.

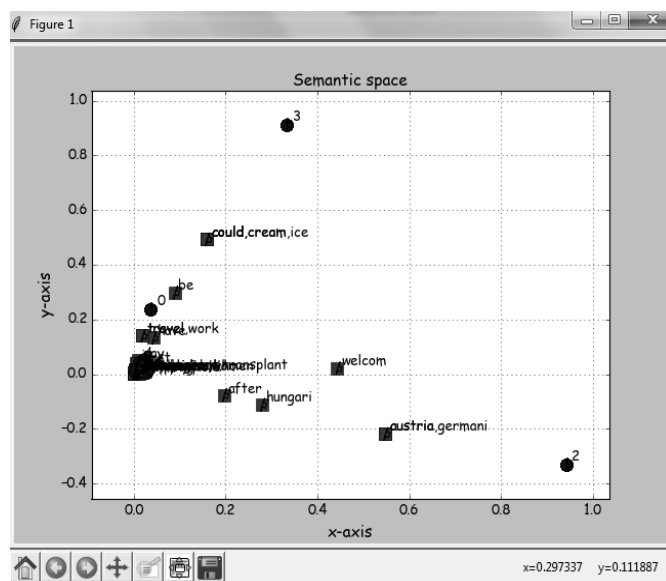


Рис. 2. Семантичний простір для розподілення документів та ключових слів за групами – це три групи, серед яких нижня розріджена, середня зі щільним накопиченням слів та документів і верхня також розріджена

Для детального розгляду щільної групи скористаємося інструментом Zoom to rectangle, отримаємо її зображення рис. 3.

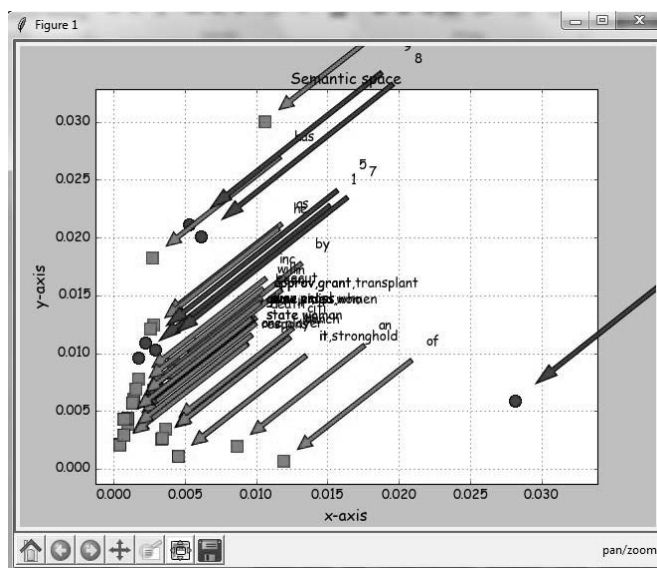


Рис. 3. Найбільш щільна група документів і слів, аналіз якої дозволяє визначити ключові слова, за якими можна здійснювати ефективний пошук певних документів у мережі Internet

При необхідності можна отримати роздруковку усіх етапів автоматизованого латентно-семантичного аналізу, яку через її великий обсяг, тут не наводимо.

Слід зауважити, що саме завдяки тривалому використанню цієї програми, була виявлена ситуація, коли внаслідок накладання передбачених методом обмежень частотна матриця методу мала пусті стовпчики. Цей випадок не був передбачений теоретично. Тому у програму була введена певна перевірка, що при появі згаданої ситуації, спонукала спеціальну циклічність обробки інформації, це, у свою чергу, дозволило коректно виключити з аналізу неінформативні документи.

Розглянемо також результати курсового проектування з дисципліни «Автоматизований синтаксичний аналіз». При вивченні дисциплін, пов'язаних з автоматизованою обробкою тексту, основну увагу було зосереджено на словах. Вирішувалися такі завдання:

1. Ідентифікація послідовності слів, n -грами, аналіз структури слова.
2. Морфологічний аналіз слів з метою встановити їх значення.

Ці методи не стосуються дослідження пропозицій як граматичної конструкції, побудованої з одного або декількох слів певної мови. Граматична конструкція містить окрему, відносно незалежну думку. Це змістова, граматична та інтонаційна ціле, що виражає якусь думку щодо її до дійсності (предикативність, створена категоріями модальності, часу і особи) одним словом чи сполученням слів.

Автоматизований аналіз вирішує завдання обробки необмеженої безлічі довільних пропозицій. Для вирішення такого складного і трудомісткого завдання не обійтися без розробки спеціального програмного забезпечення для аналізу структури пропозиції та дослідження значення цих пропозицій.

Визначимося з роллю граматики в автоматизованому синтаксичному аналізі. Почнемо зі властивості пропозицій. Менша за кількість слів пропозиція може складатися у більшу пропозицію. Розглянемо приклади:

(1)

- a. Usain Bolt broke the record of 100m.
- b. The Jamaica Observer had reported that Usain Bolt broke the record of 100m.
- c. Andre said the Jamaica Observer had reported that Usain Bolt broke the record of 100m.

d. I think Andre said the Jamaica Observer had reported that Usain Bolt broke the record of 100m.

Замінимо перше речення на символ S, тоді наступні пропозиції будуються за шаблонами, такими як Andre said S та I think S. Ці шаблони і подібні шаблони (S but S і S when S) дозволяють на основі одного речення побудувати великі пропозиції. За подібним шаблоном побудовано величезну пропозицію в казці «Вінні-Пух».

«Winnie the Pooh» story by A. A. Milne, in which Piglet is entirely surrounded by water: [You can imagine Piglet's joy when at last the ship came in sight of him.] In after years he liked to think that he had been in Very Great Danger during the Terrible Flood, but the only danger he had really been in was the last half-hour of his imprisonment, when Owl, who had just flown up, sat on a branch of his tree to comfort him, and told him a very long story about an aunt who had once laid a seagull's egg by mistake, and the story went on and on, rather like this sentence, until Piglet who was listening out of his window without much hope, went to sleep quietly and naturally, slipping slowly out of the window towards the water until he was only hanging on by his toes, at which moment, luckily, a sudden loud squawk from Owl, which was really part of the story, being what his aunt said, woke the Piglet up and just gave him time to jerk himself back into safety and say, «How interesting, and she did?» when – well, you can imagine his joy when at last he saw the good ship, Brain of Pooh (Captain, C. Robin; 1st Mate, P. Bear) coming over the sea to rescue him...

Цій пропозиції відповідає проста структура, починаючи з S S but when S. З цього прикладу можна зробити висновок, що мові властиві конструкції, які дозволяють умовно нескінченно розширювати пропозицію. Крім того, ми можемо зрозуміти пропозицію довільної довжини, про яку раніше ніколи не чули. Досить легко придумати зовсім нову пропозицію, яка ніколи раніше в даній природній мові не зустрічалася, але всі носії мови її зрозуміють.

Мета граматики – дати опис природної мови. Щоб описати мову потрібно визначити, що вважати природною мовою, і вивчити основні підходи до її подання.

Розглянемо формальне подання відтворюючої граматики, згідно з якою мова представляється як множина всіх граматично правильних речень, а граматика – це формальна система, яка може бути використана для генерації елементів цієї множини.

Практичні роботи найбільш ефективні саме при розгляді простих граматик, тому що дозволяють покращити мовну підготовку студентів-лінгвістів.

Для кращого розуміння завдань проектування розглянемо таблицю основних лексичних категорій (табл. 1).

Таблиця 1

Синтаксичні категорії

Символ	Значення	Приклад
S	sentence	<i>the man walked</i>
NP	noun phrase	<i>a dog</i>
VP	verb phrase	<i>saw a park</i>
PP	prepositional phrase	<i>with a telescope</i>
Det	determiner	<i>the</i>
N	noun	<i>dog</i>
V	verb	<i>walked</i>
P	preposition	<i>in</i>

Проаналізуємо неоднозначність виразу: ***I shot an elephant in my pajamas***. Спочатку потрібно визначити (розробити) просту граматику на підставі табл. 1:

S -> NP VP

PP -> P NP

NP -> Det N | Det N PP | 'I'

VP -> V NP | VP PP

Det -> 'an' | 'my'

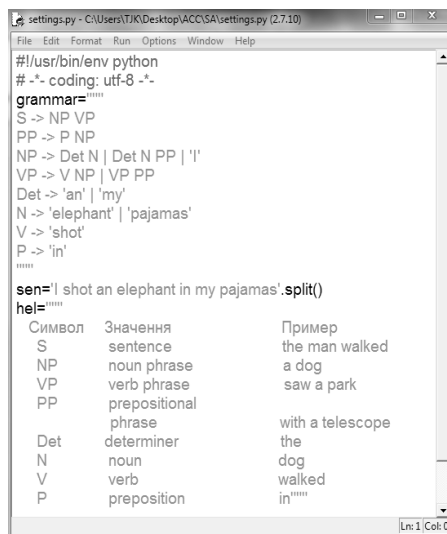
N -> 'elephant' | 'pajamas'

V -> 'shot'

P -> 'in'

Для аналізу та побудови синтаксичного дерева розглянемо роботу програми, яка розробляється самими студентами у цьому курсовому проектуванні з використанням nltk Python 2.7.

Як і у попередньому проектуванні (див. рис. 1), у програмі використовується файл setting.py для налаштування роботи програми (рис. 4).



```

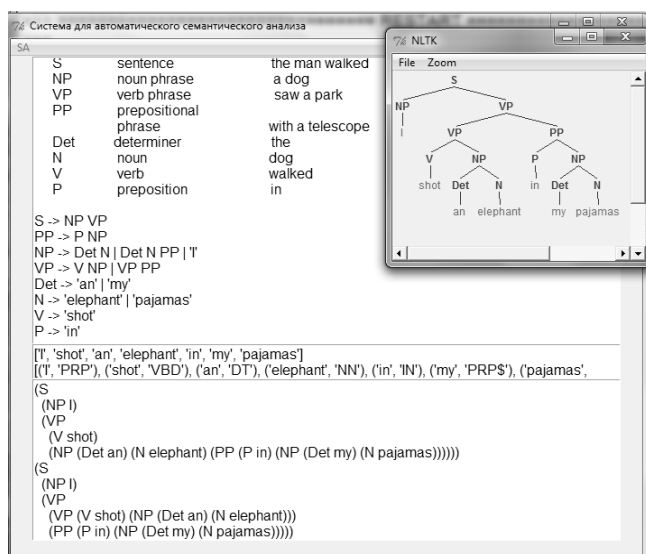
settings.py - C:\Users\TJK\Desktop\ACC\SA\settings.py (2.7.10)
File Edit Format Run Options Window Help
#!/usr/bin/env python
# -*- coding: utf-8 -*-
grammar="""
S -> NP VP
PP -> P NP
NP -> Det N | Det N PP | 'I'
VP -> V NP | VP PP
Det -> 'an' | 'my'
N -> 'elephant' | 'pajamas'
V -> 'shot'
P -> 'in'
"""

sen='I shot an elephant in my pajamas'.split()
hel="""
Символ    Значення          Пример
S          sentence          the man walked
NP         noun phrase        a dog
VP         verb phrase        saw a park
PP         prepositional
           phrase      with a telescope
Det        determiner    the
N          noun         dog
V          verb         walked
P          preposition  in
"""

```

Рис. 4. Файл setting.py для налаштування роботи програми

Слід зауважити, що використання файлів setting.py в усіх програмних продуктах, що розробляють студенти напряму «Прикладна лінгвістика», роблять ці програми гнучкими і такими, що легко перелаштовуються. Наприклад, у наведеному на рис. 5 файлі є можливість не тільки утримувати значну кількість граматик (qmar1..n) і відповідних їм речень (sen1..n), але і довідкові дані (hel 1..n), що робить програмні продукти зручними для використання.



SA

Symbol	Meaning	Example
S	sentence	the man walked
NP	noun phrase	a dog
VP	verb phrase	saw a park
PP	prepositional phrase	with a telescope
Det	determiner	the
N	noun	dog
V	verb	walked
P	preposition	in

S -> NP VP
PP -> P NP
NP -> Det N | Det N PP | 'I'
VP -> V NP | VP PP
Det -> 'an' | 'my'
N -> 'elephant' | 'pajamas'
V -> 'shot'
P -> 'in'

['I', 'shot', 'an', 'elephant', 'in', 'my', 'pajamas']
[(('I', 'PRP'), ('shot', 'VBD'), ('an', 'DT'), ('elephant', 'NN'), ('in', 'IN'), ('my', 'PRPS'), ('pajamas', 'N'))]

(S
(NP I)
(VP
(V shot)
(NP (Det an) (N elephant) (PP (P in) (NP (Det my) (N pajamas))))))

(S
(NP I)
(VP
(VP (V shot) (NP (Det an) (N elephant)))
(PP (P in) (NP (Det my) (N pajamas))))

Рис. 5. Результати автоматизованого синтаксичного аналізу речення

Наведена вище програма дозволяє здійснити аналіз речення двома способами залежно від того, чи прийменниковий вираз *in tu rajamas* описує слона чи подію «стріляння». Результати графічного аналізу надано у вигляді дерева з відповідними гілками.

Висновок. Запропонована і досліджена на практиці проектна технологія, як основа фахової за спеціальністю «Прикладна лінгвістика» допомагає створити конкурентоспроможні умови їх працевлаштування на сучасному ринку праці України, яка інтегрується у європейський інформаційний простір. Однією з основних технологій такого проекту є автоматизований аналіз мовної та текстової інформації.

Список використаних джерел

1. Лутц М. Программирование на Python: пер. с англ. 4-е изд. / М. Лутц. – СПб.: Символ-Плюс, 2011. – Т. I. – 992 с.
2. Тараненко Ю.К. Лингвистическая статистика / Ю.К. Тараненко, О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: Университет имени Альфреда Нобеля, 2014. – 165 с.
3. Тараненко Ю.К. Сборник задач по лингвистической статистике / Ю.К. Тараненко, О.Б. Тарнопольский, М.А. Снятовская. – Днепропетровск: Университет имени Альфреда Нобеля, 2014. – 80 с.
4. Bird S. Multidisciplinary Instruction with the Natural Language Toolkit / S. Bird, E. Klein, E. Loper, J. Balbridge. // Proceedings of the Third Workshop on Issues in Teaching Computational Linguistics. – ACL, 2008.
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Natural_Language_Toolkit.

References

1. Lutc, M. (2011). *Programmirovaniye na Python* [Programming in Python]. Translated from English. 4th ed. SPb., Simvol-Pljus Publ., Vol. 1. 992 p. (In Russian).
2. Taranenko, Ju.K. Tarnopol'skij, O.B. (2014). *Lingvisticheskaja statistika* [Linguistic Statistics]. Dnipropetrovsk, Alfred Nobel University university, 165 p. (In Russian).
3. Taranenko, Ju.K., Tarnopol'skij, O.B., Snjatovskaja, M.A. (2014). *Sbornik zadach po lingvisticheskoy statistike* [Casebook on Linguistic Statistics]. Dnipropetrovsk, Alfred Nobel University university, 80 p. (In Russian).
4. Bird, S. Multidisciplinary Instruction with the Natural Language Toolkit / S. Bird, E. Klein, E. Loper, J. Balbridge. // Proceedings of the Third Workshop on Issues in Teaching Computational Linguistics. – ACL, 2008.
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Natural_Language_Toolkit.

В статье на конкретных примерах использования проектной технологии обучения специалистов «Прикладной лингвистики» рассмотрена система обучения, основой которой является поэтапное выполнение практических заданий по специальности с возрастающей сложностью. Проектная технология обучения ориентирована, в первую очередь, на усвоение систем автоматизированной обработки текстов с элементами самостоятельного программирования инструментальных методов анализа текстов, сложность и продуктивность которых постоянно возрастает.

Ключевые слова: проектная технология, прикладная лингвистика, Natural Language Toolkit (NLTK) – анализ текстов на природном языке (NLTK), автоматизированный морфологический, семантический и синтаксический анализ, ориентированный на проведение лингвистических исследований язык программирования Python.

In this article the system of learning is considered on the basis of particular examples of project technology used for training applied linguists. The basis of this system is the completion of practical tasks with gradually rising complexity. Project technology is aimed at mastering the systems of computerized processing of texts with the elements of independent programming of the instruments to process the texts whose complexity and productivity rise gradually.

Key words: project technology, applied linguistics, Natural Language Toolkit (NLTK) – text analysis in the natural language (NLTK), computerized morphological, semantic and syntactic analysis, Python – the language of programming aimed at linguistic research.

Одержано 12.01.2016.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 37.014

О.В. ЛЕБІДЬ,

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В УКРАЇНІ

У статті порушено проблему стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Зазначається, що стратегічне управління є важливою умовою ефективного функціонування загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуто сутність понять «місія» і «стратегічний план» як складових стратегічного управління.

Ключові слова: стратегічне управління, стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом, місія, місія загальноосвітнього навчального закладу, стратегічне планування, стратегічний план.

Постановка проблеми. Система управління загальноосвітніми навчальними закладами є формою втілення управлінських взаємозв'язків в освітній сфері. Її головною кінцевою метою є організація та забезпечення належного стану навчально-виховного процесу у закладах освіти. Для того, щоб досягти цієї мети, необхідно враховувати існуючі та можливі проблеми в функціонуванні загальноосвітнього навчального закладу. Але реальний стан управління загальноосвітніми навчальними закладами в Україні та його організаційної культури є недосконалим, про що свідчить низький рівень продуктивності, якості праці і низька конкурентоспроможність. Вирішити ці проблеми можливо лише з використанням механізмів стратегічного управління.

Таким чином, стратегічне управління на сучасному етапі функціонування загальноосвітніх навчальних закладів є головним засобом збереження конкурентоспроможності й невід'ємною частиною їх розвитку. Такий вид управління визначає темпи зростання рівня освіченості всієї країни й перспективи суспільного розвитку. Сучасний етап розвитку управління загальноосвітнім навчальним закладом об'єктивно викликає необхідність вирішення принципово нових проблем, в основу яких покладено пошук адекватних методів і способів досягнення і утримання конкурентних позицій, розробку стратегії і тактики забезпечення довгострокового успіху тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомих результатів у дослідженні актуальних питань розробки та впровадження основ стратегічного управління у системі освіти досягли провідні вчені – Н. Благун, В. Вознюк, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Крупенна, В. Мельник, С. Натрошвілі, С. Одосій, І. Семенець-Орлова, З. Шершньова, Л. Щоголева, Л. Юрчук та інші. Визначення суті й умов формулювання місії закладу освіти займалися такі науковці, як Д. Горобець, О. Грединарової, Л. Даниленко, Л. Карамушки, Б. Ренькас, В. Смолей, Є. Яворської та інших. Особливостям стратегічного планування присвячено праці Л. Басовський, С. Натрошвілі, М. Свистович та ін.

Метою статті є висвітлення окремих аспектів стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Для досягнення цієї мети поставлено такі цілі: розкрити сутність

© О.В. Лебідь, 2016

категорій «стратегічне управління», «місія», «стратегічний план»; обґрунтувати значущість стратегічного управління в процесі функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. На даний час постійно можна спостерігати в діях керівників загальноосвітніх навчальних закладів відсутність стратегічності, що і призводить часто до поразки в конкурентній боротьбі. Стратегічне управління є найважливішим чинником успішного виживання закладу освіти в сучасних умовах.

Значущість стратегічного управління для розвитку загальноосвітнього навчального закладу зараз не ставиться під сумнів. Питання полягає в іншому – як створити стратегію, що дозволить побачити місце загальноосвітнього навчального закладу на освітньому ринку майбутнього, де заклад освіти зможе досягти успіху, як цієї стратегії дотримуватись і як оцінити її ефективність [3, с. 35].

Важливість стратегічного управління обумовлюється також тим, що темпи змін зовнішнього середовища за швидкістю прояву часто випереджають відповідну реакцію загальноосвітнього навчального закладу, у зв'язку з чим зростає частота появи несподіваних, непередбачуваних труднощів. Стратегічне управління покликане розширити горизонти передбачення, створити можливості своєчасної реакції керівника загальноосвітнього навчального закладу на зміни зовнішнього середовища на освітньому ринку, послуг і технологій, в науково-технічній, соціальній і політичній сферах [7, с. 44].

Українські вчені І. Ігнтьєва і Р. Янковой зробили висновок, що система стратегічного управління повинна забезпечувати не лише формування спільної мети діяльності, а й визначати загальні напрями розвитку; правильний відбір стратегій розвитку; чіткий відбір напрямів розвитку та відповідного розподілу ресурсів; пошук комбінацій можливостей, що надаються зовнішнім середовищем і внутрішнім потенціалом; ефективне використання ресурсів, які є в розпорядженні організації, переміщуючи їх у прибуткові зони діяльності; управління зовнішніми відносинами [6, с. 158].

Стратегічне управління – це процес, за допомогою якого керівники здійснюють довгострокове керівництво організацією, визначають специфічні цілі діяльності, розробляють стратегії для досягнення цих цілей, враховуючи всі зовнішні та внутрішні умови, а також забезпечують виконання розроблених планів, постійно розвиваючись і змінюючись [11, с. 24]. Стратегічне управління передбачає стратегічну орієнтацію всіх членів педагогічного колективу та узгодженості планів підрозділів, відповідальних за реалізацію цілей навчального закладу. Воно здійснюється в контексті місії організації, і його фундаментальне завдання полягає в тому, щоб забезпечити взаємозв'язок місії з основними цілями організації в умовах змінної соціального середовища.

Слід відзначити, що стратегічне управління об'єднує чотири первинні складові [6, с. 162]:

1. Розподіл видів діяльності в часовому просторі (управління часом) – час у стратегічному управлінні підкреслює динамічні властивості стратегічного управління та його залежності від незворотності часу.

2. Розподіл і перерозподіл стратегічних ресурсів – стратегічне управління можливо здійснювати лише в тому випадку, коли будуть правильно використовуватися наявні ресурси.

3. Створення та використання кадрового потенціалу.

4. Використання зовнішнього оточення – ключовим аспектом оточення є його постійна нестабільність і рухливість, які загальноосвітній навчальний заклад постійно повинен відслідковувати й використовувати в прийнятті рішень.

Отже, стратегічне управління дозволяє розробити засоби і методи, які сприяють досягненню поставлених цілей з урахуванням умов, сформованих у зовнішньому і внутрішньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

А. Грудзинський наголошує на тому, що однією з головних функцій стратегічного управління є гнучке регулювання і своєчасне зміна структури організації [5, с. 49]. Для забезпечення виконання зазначеної функції необхідно розробити місію та стратегічний план розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Місія освітньої установи є однією із стрижневих ідей функціонування сучасного ефективного загальноосвітнього навчального закладу, набуття ним індивідуальних рис. Це філо-

софія школи, освітня й організаційна ідеологія навчального закладу, причина існування самої організації [10, с. 346].

У широкому розумінні місія – це філософія і призначення, сенс існування організації. У вузькому розумінні місія – це сформульоване твердження щодо того, для чого або з якої причини існує організація, тобто місія розуміється як твердження, що розкриває сенс існування організації, в якому проявляється відмінність даної організації від її подібних [4, с. 36].

Отже, чітко сформульована і правильно обґрунтована місія загальноосвітнього навчального закладу сприяє тому, що буде знижуватись ризик прийняття необґрунтованих управлінських рішень, погляди вищого керівництва будуть спрямовуватись на довгостроковий розвиток загальноосвітнього навчального закладу, а також буде полегшена підготовка організації до майбутнього.

Коли відома місія загальноосвітнього навчального закладу та цілі його розвитку, сформоване чітке бачення стратегічних конкурентних переваг загальноосвітнього навчального закладу, доцільно переходити до стратегічного планування його діяльності.

Стратегічне планування – це управлінська діяльність із складання (проектування) стратегічних планів, тобто довгострокових планів розвитку організації, яка знаходиться у конкурентному середовищі. В процесі стратегічного планування, однак, не лише складається план дій, але ще і передбачаються можливі несподівані ситуації (сценарії), а також формуються способи запобігання негативним впливам зовнішнього середовища [8, с. 92].

Найважливішою складовою стратегічного планування є реалізація стратегічного плану. Стратегічний план включає стратегічні цілі організації, найбільш ефективні способи, етапи та засоби, необхідні для досягнення цих цілей, та систему показників, які визначають характер процесу досягнення поставлених цілей [2].

Стратегічний план створюється для того, щоб допомогти загальноосвітньому навчальному закладу максимально використати можливості у середовищі, яке постійно змінюється. У стратегічному плані враховуються, з одного боку, цілі та пріоритети закладу освіти, а з іншого – його реальні можливості. Зважуються також внутрішні та зовнішні фактори розвитку, які можуть бути сприятливими чи несприятливими.

Взагалі результатом стратегічного планування є стратегічний план, який визначає головні завдання, кроки та ресурси, необхідні для досягнення стратегічних цілей з визначенням виконавців та термінів. Саме тому практика стратегічного планування становить інтерес та є актуальною для управління загальноосвітнім навчальним закладом [9, с. 39].

Отже, стратегічний план – це інструмент встановлення, документального оформлення та впровадження у поточну діяльність елементів стратегії загальноосвітнього навчального закладу.

Все означене вище підкреслює те, що основна мета сучасного стратегічного управління – створення такої системи управління діяльністю загальноосвітнього навчального закладу, яка давала б можливість на підставі аналізу зовнішнього і внутрішнього стратегічного потенціалу формулювати місію і стратегічні цілі закладу освіти, розробляти, обґрунтовувати і реалізовувати стратегію їх досягнення таким чином, щоб забезпечувати ефективне довгострокове існування загальноосвітнього навчального закладу у навколишньому середовищі [1, с. 183].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, стратегічне управління є кроком у майбутнє і застосовується для переходу загальноосвітнього навчального закладу від того, яким він є зараз, до того, яким він хоче бути. При цьому основним завданням керівника є розробка нових можливостей загальноосвітнього навчального закладу, наприклад, зміна профілю закладу освіти, впровадження інформаційних технологій тощо. Керівники загальноосвітніх навчальних закладів, які володіють стратегією і запроваджують стратегічне управління, завжди мають можливість поводитись послідовно і системно в управлінській діяльності, збільшує імовірність досягнення ними поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Алексєєв С.Б. Сучасні завдання стратегічного управління підприємством / С.Б. Алексєєв // Матер. міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. [«Стратегія підприємства в контексті під-

вищення його конкурентоспроможності», (Донецьк, 27–28 лютого 2013 р.). – Донецьк: ТОВ «Сучасний друк», 2013. – С. 183–185.

2. Басовский Л.Е. Прогнозирование и планирование в условиях рынка: учеб. пособ. / Леонид Ефимович Басовский. – М.: Инфра-М, 2005. – 379 с.

3. Богдан Т. Етапи стратегічного управління та типові помилки при сучасному стратегічному управлінні в Україні / Т. Богдан // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Економіка / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ: Київський університет, 2008. – Вип. 104. – С. 35–37.

4. Виханский О.С. Стратегическое управление: учеб. / Олег Самуилович Виханский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1998. – 296 с.

5. Грудзинский А. Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии / А. Грудзинский // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 1(30). – С. 9–20.

6. Ігнат'єва І.А. Нові парадигми стратегічного управління промисловими підприємствами в умовах ринкових трансформацій / І. А. Ігнат'єва, Р. В. Янковой // Актуальні проблеми економіки. – 2012. – № 1. – С. 157–163.

7. Колесов О.С. Сучасні підходи до стратегічного управління розвитком підприємства в умовах господарювання / О.С. Колесов, А.В. Вацьківська // Збірник наукових праць Вінницького національного аграрного університету. Серія: Економічні науки. – 2012. – Вип. 2 (64). – С. 43–49.

8. Натрошвілі С.Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика: монографія / Світлана Геннадіївна Натрошвілі. – К.: КНУТД, 2015. – 320 с.

9. Свистович М.Б. Сутність та основні поняття стратегічного планування / М.Б. Свистович // Державне управління: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 37–43.

10. Смолей В. Шкільний менеджмент: місія і цілі діяльності / В. Смолей // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / з заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LIV. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 343–351.

11. Шершньова З.Є. Стратегічне управління: навч. пос. / З.Є. Шершньова, С.В. Оборська. – К.: КНЕУ, 1999. – 384 с.

References

1. Aliksieiev, S. B. (2013). *Suchasni zavdannia strategichnogo upravlinnia pidpriemstvom* [Modern strategic management task]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii «Stratehiia pidpriemstva v konteksti pidvyshchennia yoho konkurentospromozhnosti»* [International scientific and practical Internet conference «Business Strategy in the context of improving competitiveness»], p. 183–185 (in Ukrainian).

2. Basovskii, L. E. (2005). *Prognozirovanie i planirovanie v usloviyakh rynka* [Forecasting and planning in market conditions]. Moskva: Infra-M, 379 p. (in Russian).

3. Bogdan, T. (2008). *Etapy stratehichnogo upravlinnia ta typovi pomylyky pry suchasnomu stratehichnomu upravlinni v Ukraini* [Stages of strategic management and common mistakes in modern strategic management in Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Ekonomika* [Bulletin of Kyiv National Taras Shevchenko University: Economics], № 104, p. 35–37 (in Ukrainian).

4. Vihanskii, O. S. (1998). *Stratehicheskoe upravlenie* [Strategic management]. 2nd ed. Moskva: Gardarika, 296 p. (in Russian).

5. Hrudzinskii, A. (2004). *Stratehicheskoe upravlenie universitetom: ot plana k innovatsionnoi missii* [University Strategic Management: from plan to innovative mission]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], № 1 (30), p. 9–20 (in Russian).

6. Ihnateva, I. A. & Yankovoi, R. V. (2012). *Novi paradyhmy stratehichnogo upravlinnia promyslovymy pidpriemstvamy v umovakh rynkovykh transformatsii* [The new paradigm of strategic management industry in terms of market transformations]. *Aktualni problem ekonomiky* [Recent economic problems], № 1, p. 157–163 (in Ukrainian).

7. Kolesov, O. S. & Vatskivska, A. V. (2012). *Suchasni pidkhody do stratehichnogo upravlinnia rozvytkom pidpriemstv v umovakh hospodariuvannia* [Current approaches to strategic

management development enterprise in terms of management]. Zbirnyk naukovykh prats Vinnytskogo natsionalnogo agrarnogo universytetu. Seriia: Ekonomichni nauky [Scientific works of Vinnytsia National Agrarian University. Series: Economics], № 2(64), p. 43–49 (in Ukrainian).

8. Natroshvili, S. H. (2015). *Stratehichne upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom: teoriia, metodologiya, praktyka* [Strategic management of higher education institution: theory, methodology, practice]. Kyiv: KNUTD, 320 p. (in Ukrainian).

9. Svystovuch, M. B. (2013). *Sutnist ta osnovni poniattia stratehichnoho planuvannia* [The essence and the basic concepts of strategic planning]. Derzhavne upravlinnia: teoriia ta praktyka [Public administration: theory and practice], № 2, p. 37–43 (in Ukrainian).

10. Smolei, V. (2011). *Shkilnii menedzhment: misiia i tsili diialnosti* [School management: mission and purpose of the]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of educational process], LIV, p. 343–351 (in Ukrainian).

11. Shershnova, Z. Ye. & Oborska, S. V. (1999). *Stratehichne upravlinnia* [Strategic management], Kyiv: KNEU, 384 p. (in Ukrainian).

В статье освещена проблема стратегического управления общеобразовательными учебными заведениями. Отмечается, что стратегическое управление является важным условием эффективного функционирования общеобразовательного учебного заведения. Рассмотрена сущность понятий «миссия» и «стратегический план» как составляющих стратегического управления.

Ключевые слова: стратегическое управление, стратегическое управление общеобразовательным учебным заведением, миссия, миссия общеобразовательного учебного заведения, стратегическое планирование, стратегический план.

The article raises the issue of strategic management of general education institutions. It is noted that strategic management is essential for the effective functioning of a general educational institution. The essence of the concepts of «mission» and «strategic plan» as part of strategic management are discussed.

Key words: strategic management, strategic management of general education institutions, mission, mission of general education institutions, strategic planning, strategic plan.

Одержано 12.01.2016.

ABSTRACTS

UDC 37.064.1: 316.614.032-053.4

O.A. Alieko

GRADUAL CHANGE IN THE FORMS AND METHODS OF INTERACTION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS IN THE FORMATION OF PRIMARY SOCIAL EXPERIENCE OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The purpose of this article is to characterize the socio-pedagogical conditions of formation the primary social experience of children of the senior preschool age and to study in details one of the components of the complex – a gradual change of forms and methods of interaction between educators and parents.

Leading specialists of socio-pedagogical orientation noted that socialization of preschool children cannot be effective without the interaction of family and educational institutions. Preschool age is the primary step in the formation of the child as a subject of cognition, communication, and social activity, so the family and pre-school institutions are important in the formation of primary social experience of the younger generation.

Observing the changes that occur in our society due to the deployment of international integration, expanding the range of new situations and opportunities, we understand that the interaction of social and family education in the formation of social experience of the child is timely and relevant.

We believe that only awareness of the importance and necessity of interaction between the participants of forming the primary social experience of children and their active participation in this process have led to positive results in our work.

We see prospects in the future work in searching ways of continuity between pre-school and primary levels of education on the formation of social experience of children.

Key words: socialization of the personality, the primary social experience, socio-pedagogical conditions, pre-school educational institution, the family, the interaction, the children of the senior preschool age.

UDC 378.1(477.7)

S.V. Aniskevych

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

In this paper the issues of improving the process of training teachers of physical education are discussed.

Based on the literature analysis, it was found that physical education in higher education is an integral part of the formation of general and professional culture of a modern specialist's individuality and of the system of humanistic education of students. As an academic discipline, it is mandatory for all specialties and is also a tool for forming a fully developed personality, for optimization of the physical and physiological conditions of students during professional training. In order to improve the process of training teachers of physical education, the improvement of their training as organizers of sport activities is grounded in the article. The need for a detailed study of specific features of the content and structure of professional knowledge and skills, as well as the pedagogical features of organizational activities at secondary schools, is highlighted.

The specifics of teacher's of physical education work, taking into account the necessary equipment and organization of the sports clubs and training teams in various sports, has been studied. The paper highlights the formation and improvement of revealed knowledge and skills of the teachers of physical education, improvement of forms and methods of educational process at the faculty of physical education. On the basis of the specifics of the teacher's of physical education work optimized forms of teacher training for higher education institutions are suggested.

Key words: physical education, vocational training, higher education institution, the modern specialist in student education.

READING CULTURE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

The studies determining the concept «reading culture» and its main components have been analyzed. The role of fiction reading in the individual development has been actualized. The issue of reading culture in modern society has also been investigated with defining the need for formation of reading culture as an important condition for self-identity achievement and formation of human and national values.

It is shown that generalized views of many scientists presented in a wide range of different scientific studies are implemented in the priority aim of education – the formation of reading culture and competence of high school students, their awareness of themselves as competent readers capable of creative activities. Reading is defined as a powerful translator of knowledge and social experience accumulated by mankind during thousands of years, a unique opportunity and the best way to master it in short time. Broadcasting spiritual heritage of the past through the best images of fiction may be considered an integral part of our traditional culture.

It is proved that the study of Ukrainian literature at high school should be aimed at achieving a number of important tasks, the main of which are: the formation of literary knowledge of Ukrainian literature, studying the legendary works and mastering the basic biographical knowledge and specificities of the works by Ukrainian writers. The most important aim is educating through the Ukrainian literature a highly moral, spiritually rich personality who can easily adapt to the modern society, who has a humanistic outlook and feels their cultural identity. High school students are expected to master the ability to read and creatively analyze the works of Ukrainian classical writers, the ability to identify their historical and universal content. Students' cognitive interests, cognitive and creative abilities, the need for independent reading of works of Ukrainian literature, the ability to perceive the aesthetics of words, to understand the ideas that the author wanted to convey to the reader, to support one's position should be developed, as well as their artistic taste and means of artistic expression together with oral and written speech.

Key words: Ukrainian literature, reading culture, fiction readings, fiction reading skills, fiction, comprehensive analysis.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILD DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION

The article analyzes the psychological and pedagogical principles and the factors of development of the concept of the social and pedagogical support of childhood. The notion «support» is viewed in the context of the personally-oriented model of education. The essence of the pedagogical support is understood as creation of conditions within the educational space for a child to manifest himself/herself as a subject of his/her own life creative work.

The modern scientists come to view childhood as a unique period when the foundations of an individual, the general direction in the development of moral and social qualities, the basis of personal culture are laid; the attitudes towards oneself, others and the world in general are formed. Recognition of the intrinsic value of childhood requires an active appeal to the values and interests of children, saving children's subculture and enrichment of children's life by the experience of activity in the family and social space.

Very important in the context of our research is the appeal to the sources of the concept of the pedagogical support and to the analysis of those aspects of humanization that form its base. First of all, they are the sources of philosophical knowledge in which the ideas of a pedagogue as a carrier of the sociocultural values of society have been put.

One can state that practical realization of the humanistic paradigm of education promotes the development of subjective qualities of a person, their capacity for personal growth, self-improvement, reflexive activity, and formation of self. This causes the necessity of change in the position of a pedagogue and a child in the educational process, the main characteristics of which must be emotional and personal openness of subjects, trust, and mutual interest in the final result.

The analysis of the modern problems of education shows that the model of the social and pedagogical support of childhood in the system of education, as a rule, is declared as a unity of conceptual principles. It is clear that the practical implementation of the paradigm of support of the interaction of a pedagogue with a child may take place while determining the initial pedagogical position, creating the appropriate conditions, implementing the specific educational technologies.

Key words: humanism, humanistic ideas, pedagogical support, social and pedagogical support.

UDC 378.147

O.S. Bilous

FEATURES OF UNIVERSITY STUDENTS' INDEPENDENT WORK

The current state of specialists' training at higher educational institutions requires new ways of improving the quality of their theoretical training, readiness for independent creative work and, the most important, – means and methods of graduate's preparation for practical and professional activities.

Autonomy in educational activities is one of the most important forms of students' inclusion in the system of vocational training. The form of student and teacher' cooperation in the educational process is aimed at implementation of the common goal of highly qualified specialists' training.

Active student's cognitive independence is the feature of an individual that is intensively formed during academic years and affects the process of successfully acquiring professional knowledge and skills.

Independent work is one of students' learning activities. It creates readiness for self-education, provides the basis for lifelong learning, and gives opportunities for constant improvement of skills. Nowadays the question of students' independent work organization is of great importance because budget time allotted for classes is limited and a lot of material in the course is planned for independent study. Therefore, the orientation of professional training process at universities on optimization and activation of independent work is of current interest.

Key words: independence, self-study, professional and educational activities, future teacher.

UDC 796.071.4:796.5:378.937(477)

L.V. Beskorovaynaya

ANALYSIS OF TRAINING FUTURE MASTERS IN TOURISM AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

Domestic and foreign experience of professional training of future masters in tourism is analyzed. The necessity and feasibility of studying this issue at the current stage of development of Ukraine is grounded. The current state of professional training of future masters in tourism at higher educational institutions of Ukraine is discussed.

The author analyzes the problem of professional training of future masters in tourism in pedagogical theory. The author also reveals the promising areas and suggests addressing specific issues related to advanced professional training of future masters in tourism.

The theoretical analysis shows that professional training of future masters in tourism is one of the issues of vocational education and as such it is discussed in the scientific literature.

Key words: professional training, tourism, future masters in tourism studies.

UDC 378+ 37.015.6+811.114

S.V. Bodnar

ISSUE OF FUTURE ECONOMISTS' FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE COMPETENCE DEVELOPMENT

The article analyzes the issue of future economists' foreign language discourse competence development. The key notions «competence», «discourse competence», «discourse skills» are under consideration. The current state of the issue under study has been analyzed and, basing on this analysis, the essence of the phenomenon «future economists' foreign language discourse competence» has been defined. The system of work on future economists' foreign language oral discourse competence development has been suggested. It embraces: the organization of teaching

economic discourse, authentic material selection, singling out the principles and stages according to which the teaching process takes place, determining the most effective teaching techniques, creating the complex of exercises developing future economists' oral discourse competence, the pedagogical factors which influence the efficiency of the elaborated complex of exercises.

As for the teaching stages, we distinguish three of them: the lingua-preparatory one, the training-communicative one, and the professional-discourse. At each stage a special block of exercises is suggested. There are three blocks. The first one is oriented at developing the lingua-communicative minimum of students within economic discourse and forming their skills of perception and realization of communicative actions; the second block is aimed at communicative-discourse skills development; the third block is oriented at improving and perfecting professional-discourse skills.

Key words: discourse competence, discourse skills, future economists, foreign language discourse competence development.

UDC 37.015.31:17.022.1/2-584.5(045)

S.M. Borchovych

CONCEPT OF «SPIRITUAL-MORAL EDUCATION» IN MODERN PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

The main points of the «spiritual-moral education» concept in modern pedagogical environment have been defined by the author based on an in-depth theoretical analysis of scientific advances according to which the concept of «spirituality» is regarded as an individual move beyond private interests and a search for meaning. This research has also considered the role of adults in spiritual-moral upbringing; the process of creating the necessary conditions for children's comprehension of spiritual essence of their lives, and the encouragement of young people making efforts to develop their own moral integrity voluntarily, self-consciously by self-determination has been defined as crucial for spiritual-moral education. To awake the aspiration for spirituality, it's crucial to create conditions for free and meaningful spiritual and moral development. In this case, the teacher's role is growing, his/her moral position is crucial for children's spiritual-moral education.

Introduction to the tradition (Orthodoxy) is viewed as the purpose of spiritual-moral education. Following God's laws creates conditions which provide the opportunity for the spiritual-moral formation of personality. People's religious traditions are considered as the highest spiritual achievement of the nation.

The existence of the purpose-ideal that is guiding the process of spiritual-moral development is crucial for a child's spiritual-moral education. This includes spiritual and moral advanced features of an individual, manifestations of spirituality and moral that reflect the individual's attitude to values, to the world, towards himself/herself and to others. With this, the purpose-ideal has to be subordinated to the main purpose, which shows the sense of life. This purpose can be considered as the one beyond the educational challenge.

Key words: spirituality, spiritual-moral education, religious values, pedagogical support.

UDC 378.147.091.031-059.1

A.V. Bugra

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF TEACHING INDIVIDUALIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The author on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and the educational process at the higher technical school justifies the need for training teachers to individualize independent educational activity of students in the study of mathematics. Taking into account the current requirements for scientific and pedagogical activities, the definition of «competent academics in the field of individualization of independent educational activities of students» is suggested with characterization of competence components as a system, namely, the gnostic-cognitive, research, methodological, organizational, diagnostic, and reflective components.

The gnostic-cognitive component involves acquiring the content of a school subject (mathematics); the ability to organize independent learning activities of students based on their

individual typological features; the ability to learn with students, be an example to them in the quest for constant self-education.

The scientific research component focuses on teacher's self-getting new information in mathematics, methods of teaching, psychology and didactics of higher education. This ability means an ability to find, test and implement innovative approaches to teaching students, methods and techniques of individualization of independent educational activities, scientific analysis and synthesis of scientific and educational activities.

The methodological component competence includes independent learning activities (ILA), provides for individualization of design skills and design process of individualizing independent educational activities of students in the study of mathematical disciplines, implementing methodological support of this process. The organizational skills include the ability of the teacher to organize individual and group self-learning activities of students during lectures, seminars, workshops, individual consultations in the academic process and in the extracurricular time; ILA organize students for individual plans and programs, support their learning, as well as control the process of the activity and its results.

The reflective component defines the ability of the teacher to understand the process and results of the independent educational activity of students, didactic means of determining the adjustment, improving the quality and forecasting trajectories of individual students in hierarchical levels of readiness in the ILA in the direction of achieving the optimum individual result.

To ensure a sufficient level of competence in the field of individualization of independent educational activities of students, teaching an elective course «Ways and means of improving the efficiency of students' independent work» is recommended – with consultations, discussions, and moderated seminars in accordance with the principles of coaching technology. By using statistical techniques, the effectiveness of the suggested methods was proved in improving the training of teachers, which naturally affected the quality of knowledge in mathematics of students enrolled in the experimental procedure.

Key words: competence, competence approach, professional competence, individualization, self-learning activities.

UDC 378.13 (497.2)

M.V. Chekhovska

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STAGES IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE AND THE REPUBLIC OF BULGARIA

The basic stages of higher education in Ukraine and the Republic of Bulgaria were considered in this article. The leading educators and their contribution to the development of higher education are presented. The article refers to current issues and specific problems of higher education and higher pedagogical education in the Republic of Bulgaria. The existing system of higher and higher pedagogical education of that country was analyzed. The major stages of the development of higher and higher pedagogical education in the Republic of Bulgaria are discussed, and the main principles of modern projects of research activities of the country's scientists are considered. All these facilitate the introduction of modern European reforms in the training system of the professional and pedagogical staff. The analysis of the problems of higher education in the Republic of Bulgaria and the main directions of their solution in accordance with the Development Strategy of Higher Education of the Republic of Bulgaria 2014-2020 are investigated in the paper. The main directions of scientific cooperation as for international integration and mobility of research capacity in Switzerland and Bulgaria are presented. The main directions for implementing the Bulgarian-Swiss program of scientific collaboration are explored. The presented experience in solving the discussed specific problems of higher education of the Republic of Bulgaria can be useful for the educational field of Ukraine. The practice of solving these problems must be taken into account in the process of reforming higher education and higher pedagogical education of Ukraine in the context of its integration into the European and world space of higher education.

Key words: higher pedagogical education, teaching staff, the Republic of Bulgaria, educational qualification.

THE NOTIONAL SCHEME AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT-MATTER AND TERMINOLOGICAL COMPONENTS WITHIN THE NON-FICTION TRANSLATOR'S COMPETENCE

The subject-matter component of the translator's competence (TC) is viewed as a certain range of knowledge required for translation, the lack of which seriously complicates it or makes it impossible. The said knowledge consists of the notions underlying each specific sphere, and all notions are marked by relevant terms which in the aggregate constitute the TC's terminological component that is an indispensable prerequisite for non-fiction translators whose efficiency essentially depends on the quality of both of the said components.

The article aims to describe the making up of the notional scheme (using a relevant text in English) to provide the foundation for the acquisition of the major notions underlying a certain segment of the specific sphere. It also explains the selection of the relevant terminology to translate the corresponding texts. Both operations are steps on the way to the development of an experimental system of exercises to teach professionally oriented translation.

To achieve the said aim a number of tasks were accomplished: the sphere of the research (*Computer Sciences*) and its segment (*Data Structures*) were selected; a representative English source text (*ST*) was chosen for the translation and analysis; the target text (*TT*) in Ukrainian was created; the corresponding terms in both texts were identified; terminological bilingual vocabularies were compiled; the main notions underlying both *ST* and *TT*, and their hierarchy were established; the *ST* and *TT* notional scheme was compiled and analyzed. The authors also outlined the prospects for further research – to develop and verify in practice a new technology of teaching non-fiction translation taking into account the results obtained in this research.

Key words: teaching non-fiction translation, Computer Sciences, Data Structures, professional translator's competence, subject-matter competence, terminological competence, English and Ukrainian languages, notional scheme.

INDIVIDUAL ADAPTATION OF INSTRUMENTALISTS OF DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT TO CONDITIONS OF PERFORMING ACTIVITIES

Taking into consideration the specificity of stage behavior of different types of musicians, it is advisable to consider in detail the most characteristic features peculiar to certain types of performers, as well as to present psychological and pedagogical recommendations for each of them.

For the «inert» (phlegmatic) and «passive» (phlegmatic-melancholic) type the emotional game and self-control, speculative removal from the audience, the correction toward the sanguine type, the use of polyphonic repertoire of suites and descriptive pieces are recommended.

The performers of «thinking» (phlegmatic-sanguine) and «fighting» (sanguine) types are considered universal, the repertoire of different styles characterized by a conscious creativity and emotional contact with the audience is recommended for them. For the «fighting» type, the correction is suitable in the direction of the choleric (men), and phlegmatic (women).

For «plasticity» (phlegmatic, sanguine) type, it is desirable to use phased adjustment (emotional game and self-control) for the next performance. To achieve positive results, it is useful to resort to actively promoting contact with the audience.

The situation of public concert performances is preferable for «impulsive and romantic» type (sanguine, choleric), which reveals a bright personality of the performer. In contrast, long-term psychological preparation is needed for «timid» (sanguine, melancholic) type.

For the «volcanic» (choleric) type, the correction in the direction of the phlegmatic and sanguine is suitable. Using the methods of removing the emotional stress and the formation of a sustainable tempo-rhythmic feeling promotes the successful stage performance.

Generic types of performers – «artistic» (choleric-sanguine) and «constructive» (choleric-phlegmatic) – achieve effective results in the case of creative contact with the audience. The first show the disposition towards permanent self-control, the second – concentration on psychological and performing tasks.

For performers with features of the melancholic type complete («chaotic», «sensitive», «lyrical») or partial («addictive», «amorphous») restructuring of the performing image is characteristic. For these types the style of self-regulation with the rational distribution of the emotional and physical strength, abstracting from external stimuli, fixing the optimal internal state is inherent.

The authors suggest the model of formation of psychological and performing style complex, which can reveal the individuality of each instrumentalist to achieve effective results in the process of performing activity.

Key words: temperament, performing activities, individual adaptation, psychological and performing style complex, psychological statement, self-control.

UDC 378: 81'1 (045)

I.D. Davydchenko

CURRENT ISSUES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AS WELL AS LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF FORMING SKILLS OF ORAL AND WRITTEN RETELLING IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS AT PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lingua-culturological competence is implemented in the knowledge of material and spiritual culture, the historic development of the Ukrainian nation, folklore, traditions, customs and rituals of the people, as well as the ability to use cultural knowledge in professional activities.

The Law of Ukraine on higher education imposed the task on higher education institutions to prepare highly skilled professionals with due intellectual potential. Modern life puts forward high requirements for the training of students – future teachers. Mastery of speech is required to help future teachers become true professionals with a high level of knowledge and skills in teaching activities.

The paper examines topical issues of psychological and pedagogical as well as linguistic and cultural features forming skills of oral and written retelling in the training of future teachers of preschool education. Cooperation of linguists and teachers created a wonderful precedent, initiated by practice of learning retelling and creative attention to a text as the main product of the individual's speech activity. In theory and methodology of professional training of future preschool teachers there emerged an axiomatic need to distinguish between the study of language and its functioning, the study of language concepts and study of function, application, use of language means for communicative and speech intercourse with another person, group, or team.

Positive motivation in educational activities is generated through self-studying of teachers and students working on their presentations (preparation, writing, analysis, assessment, editing). Various techniques are used and among them: predicting the content of the text by its title or the first or last paragraphs; listening to expressive reading of the text and evaluating the quality of expressive reading; self-preparation of students for expressive reading of the presentation text; collective expressive reading of the text in an undertone; individual expressive reading of the text (student's choice); work on micro themes with their further content and streamlining through the plan of the text, etc.

Key words: topical issues, psychological and pedagogical features, linguistic and cultural features, oral and written retelling, professional training of future preschool teachers.

UDC 378

E.N. Dmitrenko

PROJECTS AS A FORM OF ORGANIZING INTERPERSONAL BARRIER-FREE INTERACTION BETWEEN THE PARTICIPANTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The main task of modern teachers is choosing the best methods and forms of organizing pupils' studying activities that will satisfy the level of each pupil's development. In this case, we think it will be quite appropriate to introduce the technology of collective educational projects into the foreign language studying system as one of the interactive training forms.

The main aim of our research work is to form the conceptual positions of introducing the collective educational projects into the practice of foreign language studying.

Solving the problem of collective educational projects' implementation in the practice of foreign language studying we have made the following steps: described the conditions of pupils and teachers'

barrier-free interaction in typical situations of communication; made the description of foreign language teacher's role during the implementation of group educational projects; created the rules of pupils and teachers' barrier-free interaction in group educational activities.

We see further research prospects in developing themes of practice-oriented projects for secondary school pupils and methodological recommendations for teachers about organizing project activity of pupils at foreign language lessons.

Key words: collective educational projects, barrier-free interaction, the participants of foreign language communication, practice-oriented projects.

UDC 373.2.015.31:7

O.O. Dronova

CHILD IN THE WORLD OF BOOKS: PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF ART CREATIVE WORK OF PRESCHOOLERS

The article reviews the pedagogical potential of books for the development of creative work of children of the senior preschool age. Hedonistic, cognitive, aesthetic, communicative, spiritual, educational, activating, and other functions of books in child's life and the development of his/her personality are discussed.

The content of the article is defined by the results of the experimental and theoretical research of the development and implementation in practice of the integral educational program «The World of Books». The program provides for various forms of work with the book: book presentation by a teacher, creation of one's own library, reading and examining illustrations, family reading, memorization and recitation of poems, theatrical dramatization, illustrating, design activities and others. Concerning the methodological provisions, priority is given to culturally appropriate, personality-oriented interactive methods of communication of a teacher and a child: the presentation, the discussion, the game-dramatization, the comparison, the personalia, the choice, the creative task, the project, the associations, the imaginable situation, the suggested conditions, etc.

The ways of the optimal use of books in educational technology for the development of creative work of children are defined: the formation of basic knowledge about books; children's acquaintance with the main occupations of the people who create books (the author, the artist, the designer, and others); the formation of coherent ideas about the art of book illustration; learning the ways of the decorative design of books; the ways of artistic design of books; educating the value attitude to books; awareness of oneself as an author of one's own story, a creator of an original book; renewal of family traditions of reading.

The pedagogical conditions for the effective development of creative work of preschoolers by means of books are determined, namely: defining books by through the educational means of integral development of artistic and creative culture of identity of children 5 – 6 years old; the development of the integral educational program «The World of Books» and the adequate methodological provisions for it; the integrity of the forms and kinds of activities of children (watching, listening, learning by heart, rhyming, making stories, manual work, painting, design activities, and others; coordination with the practice of family education.

Key words: book, culture, art, preschooler, creative work, integral educational program, pedagogical technique.

UDC 378.4

H.M. Dziman

COMPONENTS OF THE FUTURE BIOTECHNOLOGISTS' ESP WRITING COMPETENCE

Teaching biotechnology students to write English professionally-oriented text is the vital component of ESP competence formation process. The lack of scientific works that address teaching peculiarities of professionally-oriented writing at an advanced level, in particular, scientific texts writing, determines the topicality of our study.

Requirements to ESP writing competence of students majoring in biotechnology were defined on the basis of the overview of research works dedicated to determining professional communicative competence structure. The overview was aimed at ESP writing competence structure specification at the advanced level of English teaching at technical universities.

The analysis of foreign language ESP competence components enabled us to highlight definite components that will contribute to ESP writing competence formation. Based on the foregoing, we are inclined to define the four components needed to form ESP writing competence when teaching English to students majoring in biotechnology. Those four components are: subject-matter, linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components. ESP competence components in their structural and inseparable relations determine the teaching content and the means of its implementation.

Key words: writing, ESP competence components, professional writing.

UDC (005.336.2:17.023.36 – 022.218): (373.5.046 – 021.65) (045)

D. V. Furt

HIGH SCHOOL STUDENTS' POLY CULTURAL COMPETENCE STRUCTURE ELEMENTS IN ENGLISH STUDIES

The notions of «polycultural competence» and «culture» are generalized in this paper. It considered the high school students' polycultural competence structure using the model of M. Absatova, which formed the basis for the research.

Different scientists' opinions about high school student polycultural competence structuring issues were analyzed and some examples of them were given.

The notion of high school students' polycultural competence was defined and the English studies' influence on its development was identified.

The notion «dialog-oriented approach» was considered, the essence of which is involving students in different cultures in order to form their «planetary mind» facilitating close cooperation with representatives of different countries and nationalities.

It is mentioned in the paper that the high school students' polycultural competence development result must be students' understanding of the fact that language, mind, culture, and mentality are elements of one row, that's why if someone doesn't understand them, nationally determined contacts can cause international misunderstanding.

The significance and the importance of learning foreign languages for high school students' policultural competence development were emphasized.

The task of high school student polycultural competence development and the principles of successful completion of this task with the help of English studies were determined.

Key words: polycultural competence, high school students' polycultural competence, structure, English.

UDC 378.1 (477.7)

A.V. Glusman, S.V. Sapozhnykov

HIGHER SCHOOLS OF PEDAGOGY IN THE COUNTRIES OF THE BLACK SEA REGION: SYSTEM ANALYSIS EXPERIENCE

The phenomenon of «higher pedagogical education in the countries of Black Sea Region» is presented in this article and it is interpreted as a complicated dynamic system that has general and specific characteristics in terms of content, framework, and preparation functions of pedagogical staff that are caused by historical, geopolitical, cultural, religious, and national educational customs. The cultural, social, and educational traditions of national systems of higher education functioning, the optimal forms of professional and pedagogical education organization, along with the specifics of current conditions of higher pedagogical education in every country are defined in this paper. It is proven that higher pedagogical education creates the conditions in the countries of the Black Sea Region for the formation of professional pedagogical staff that is characterized by high intelligence, fundamental, scientific and research background, humanitarian-focused personality, creative way of thinking, national identity and competitiveness on the global labor market.

The results of systematic and historical analysis of the higher pedagogical educational institutions in the countries of the Black Sea Region, and their activities in various historical conditions allowed identifying the specifics of historical stages of higher pedagogical education development. The analysis of normative and methodical documents of institutions of higher education in the countries of the Black Sea Region demonstrates that the educational process in each institution in countries-members of the Black Sea Region is organized in accordance with the functioning legislation in the field of higher

education, the type of higher education institution and its training profiles, organizational forms of education. Systematic research of these approaches allowed integrating the functioning pedagogical institutions' experience in the Black Sea Region counties. Modern national educational policies in BSEC countries are focused in particular on wide application of information and communication technologies.

Systematic and comparative analysis of normative legislation base of the educational branch of the Black Sea Region countries allowed identifying the strategic priorities in the training systems of pedagogical staff. Such priorities include the integration of higher education of every country into the European educational region, the reformation of education system in accordance with the educational and labor market requirements, the development of functioning legislative and normative bases, and the provision of equal access to higher pedagogical education on every level. National strategies of BSEC countries have to contribute to citizens' professional competencies' development, improvement of the education quality, and assurance of its competitiveness on the local and global labor markets, enhancement of administrative mechanisms at higher pedagogical institutions by the means of developing their autonomy. There are several positive tendencies arising from the transformation of higher pedagogical education which are implemented by establishing new institutions or structural subdivisions taking the existing universities as their base. The reformation of research and innovations system that is conducted by means of de-monopolization of funding with applying the existing rules focused on the support of progressive experience in the educational and scientific area can also relate to positive tendencies

In spite of positive tendencies existing in the systems of higher school in the countries of the Black Sea region, pedagogical professional staff has also some negative tendencies such as: unification of education of students in classic and pedagogical universities; decreasing network of higher pedagogical educational institutions, reducing the percentage of state budget funding and tuition fees growth. Current problems in the systems of higher pedagogical education require noticeable changes in the higher pedagogical education paradigm in the Black Sea Region countries.

Key words: higher pedagogical education, professional preparation of pedagogical workers, maintenance, structure and functions of the professional training of pedagogical staff, countries of the Black Sea region, trends in progress of higher pedagogical education.

UDC 378.2:379.85

V.V. Grushka

THE FEATURES OF SPECIALISTS' TRAINING IN TOURISM INDUSTRY (COMPETENCY APPROACH)

The features of tourist industry specialists' preparation and the application of the competency approach in their teaching have been presented in the article. The competence-based approach used in this case involves the analysis of the characteristics of practical activities, specific goals, selecting strategies for solving them, which creates effective conditions for formation of professional thinking of a specialist.

The requirements to abilities and skills in educating specialists in «Tourism» as specified in Industry standards of higher education of Ukraine have been reviewed.

Studies of domestic and foreign scientists concerning training of future tourism managers have been analyzed for identifying three main criteria of professional competence.

The motivational criterion involves the professional qualities that are aimed at satisfying the consumers' needs, services of the tourism industry as well as the needs of self-improvement and self-expression.

The cognitive criterion is the formation of sustainable knowledge in the field of intercultural communications, information technology, and special professional knowledge, the mastery of theory, laws, rules, methods, and issues in the tourism industry.

The activity criterion is a set of professional skills to create technologies for ensuring the most favorable conditions for every customer. This combines such factors as the ability to professionally integrate scientific and professional knowledge in practice, i.e., the ability to provide non-stop service that aims to meet the needs of customers of the tourism industry with the professional use of modern information and communication technologies, and the ability to create new types of tourist products and tourist services including those in a foreign environment.

Key words: competency approach, competences, specialists of tourist industry, stages of preparation, professional qualities, skills.

CURRENT STATE OF TRAINING BASICS OF CONSUMPTION CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PRACTICE OF KINDERGARTENS (ON THE BASIS OF ANALYSIS OF EDUCATIONAL WORK PLANS)

The main factor in the formation of cultural identity in consumption is the social group in which children are raised, and the socio-economic values that prevail in it. Consumer behavior of other members of this group becomes a role model that can have a stimulatory effect, both positive (e.g., the pursuit of sustainable consumption together with the others), and negative (for example, the desire to surpass the level of consumption of the others). Therefore, timely attention and positive example of the surrounding adults help educate the children in their value relations to commodities, instilling in them competent consumer behavior skills.

The article presents an analysis of the current state of work on developing consumption culture among senior preschool children in the practice of pre-school educational institutions. Material analysis of annual work plans and timetables for preschool educational work of caregivers with children under school age is given. The features of scheduling methods and techniques, forms of economic education of preschool children in general and foundations of consumption culture in particular are discussed.

The analysis of educational annual work plans of the preschool educational institutions and work schedules of educators in preschool age groups has shown the need for in-depth work in the direction indicated. The issues of educating the basics of consumption culture are not reflected in the content of educational work of teachers and are only sporadically addressed. In the article certain aspects of cultural consumption are considered in the context of economic, environmental, and moral education.

The prospects for further scientific research are in creating an experimental model of educating consumption culture basics in children of the senior preschool age in the conditions of interaction between pre-school educational institutions and family.

Key words: basics of consumer culture, economic education, children under school age, forms, methods and techniques.

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE INVESTIGATION OF PROFESSIONAL SPEAKING COMPETENCE ESSENCE OF FUTURE HIGHER QUALIFICATION SPECIALISTS

The article is devoted to the analysis of the contextual essence of definition «professional speaking competence» of a higher qualification specialist in particular, a future navigator. As linguists, we are interested in the process of acquiring professional speaking competency of future navigators and its components. In this article we try to investigate the interconnection and interdependence of such definitions, as «professional competence», «competency», «language» and «speech competency», «linguistic culture» and their role in professional training and acquiring professional speech competence of a future specialist of higher qualification. Formation of the professional speech competence is based on the theoretical communicative language model and also on the requirements to phonological, morphological, and syntactical models. There are a lot of new requirements to the formation of personal and professional features of modern future specialists. That is why higher education system requires effective training for producing highly experienced specialists with deep knowledge, abilities to use information correctly and also the knowledge of English. The knowledge of English is the most important part of professional training of future higher qualification specialists. The issue of professional training of future higher qualification specialists, to be exact, future navigators, always attracts attention to modern professional education. Professional education is the process of forming knowledge, skills, habits, attitudes, work experience that provide for the successful career. Without special investigating methods of forming professional speech competence, it is impossible to provide training of international professional skills and raise the qualification of future navigators at the Maritime University.

The analysis of educational qualification characteristics of future navigators allows us to distinguish specific components in the structure of professional speech. They are: motivational,

cognitive, and pragmatic ones. We believe that we have an opportunity of creating a mechanism for forming habits and skills of the denoted competence in the course of learning special disciplines.

Key words: professional competence, speech competency, competency, professional education, professional speech.

UDC 378.14:005:339.54

S.G. Kachmarchyk

FORMATION OF FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY IN RESEARCH WORKS OF NATIONAL AND FOREIGN SCHOLARS

Foreign language competence has undoubtedly an assertive impact on the professional development of future specialists in management, provides high performance control of production processes, it has a positive impact on social stability. This is why the formation of foreign language competence of managers of foreign economic activity (FEA) is a fundamental purpose of higher education.

Significant fruitful experience in managers' training, formation of their foreign language competency has been gained by foreign higher educational establishments. The research of higher schools curricula in the UK, USA, and Germany gives the reason to recognize the formation of communicative skills as the one that meets the most important needs of nowadays, and the discipline «Foreign language» in the higher school of non humanitarian specialization has long moved from the status of a subordinate subject to basic majors.

Nowadays the problem of preparedness of future specialists in economics and management to professional foreign language communication is the subject of research by both national and foreign teachers, linguists, psychologists, philologists, and others.

The last decades witnessed worldwide attention to the issue of communicative competence and its structural components. However, the issue of foreign language competence formation in non-linguistic higher education institutions still remains unsolved. It is clearly seen in the current controversy between the need for specialists who are able to operate professionally on international level, and the lack of holistic, systematic, informational and organizational support for professional training; versatility of training and requirement of integrated personal development of future professionals in management; need for intensive foreign language communication and limited methods of foreign language competence formation.

The analysis has shown insufficient representation of didactic material, and a promising area of research of foreign language professional competence may be the development of didactic model of its formation in the students of non-linguistic higher schools, including the possibility of using interactive technologies.

Key words: communication, language, foreign language communicative competence, professional education, language competence, linguistic, socio-cultural, sociolinguistic, discourse, pragmatic, components.

UDC 372.853

O.O. Kalenyk, T.L. Tsaregradska

FEATURES OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS TO FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY DEPARTMENTS

The introduction of modern information technologies in educational process, including multimedia presentations, opens new possibilities for improving the quality of teaching foreign students. The educational process for foreign students requires systematic and gradual use of visualization of training material, especially at the initial stage of training. The purpose of the article is to establish the impact of multimedia presentations in education of foreign students at preparatory departments, the quality of the knowledge they gained in the study of mathematics and physics. The perspectives of the introduction of multimedia presentations in teaching foreign students physical and mathematical sciences at preparatory departments of universities in Ukraine were researched. The new methodological approach helps to structure and provide the educational material that extends beyond traditional teaching. A multimedia presentation of the educational material allows for the didactic function of the process, helps to systematize the knowledge of students in the subject-

content and the linguistic aspects of learning. It is shown that the use of multimedia training raises the level of perception of educational material of foreign students, while significantly increasing the absolute quality of education.

Key words: presentation of multimedia, multimedia scenario classes, foreign student of preparatory departments.

UDC 37.048.4:811.111:338.48

O.J. Karpenko

POLISH CHILDCARE IN THE RESEARCH OF UKRAINIAN SCHOLARS (LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURIES)

At the turn of the centuries the focus of attention of Ukrainian pedagogical scholars was turned to the content and axiological aspects of the Polish childcare and educational activities.

The monograph «Childcare in the time of social structure transformation» by T. Zavhorodnia, N. Lysenko, B. Stuparyk, D.K. Mazhets (Ivano-Frankivsk, 2002) has been analyzed. The problems of history, theory, and practice of childcare and education in Ukraine and Poland, educational establishments' activities and functioning have been outlined in the collection of scientific works "Child care and education. History and modern times" (Drohobych, 2010). The issues of social care of children and young people in the history of Ukrainian and Polish schooling together with current theoretical and practical principles of caring pedagogy are the subjects of the collection of research papers "Theory and practice of caring pedagogy in Ukraine and Poland (19th – 21st centuries (Lviv, 2014).

Ukrainian scientific output on orphan care and education in Poland has found coverage in a number of articles, monographs, dissertations (S. Denysiuk, Kh. Dziubynska, T. Zabuta, V. Kushnir, V. Khanenko, Yu. Yakym) whose analysis is made in the article.

The analysis of theoretical and methodological basics of care within the theory and practice of pedagogy in Poland should take into account the national specificity and activities of Polish representatives who have influenced the positive transformations of Polish social values.

Key words: child, care, Ukrainian scholars, research papers, Poland.

UDC 378.147:616.31.057

Ye.Yu. Korzh

THE ROLE OF COMPETENCE AND COMPETENCY IN PROFESSIONAL INTERACTION OF FUTURE DENTISTS: THEORETICAL ASPECT

The present article is devoted to the problem of determining the significance of competence and competency in forming effective professional interaction among future dentists. Special attention is paid to normalization of modern terminological apparatus of pedagogy. The analysis of scientific literature shows that the term «competence» is often substituted for «competency,» which leads to confusion.

Hence, the objectives of the article are to distinguish the definitions of the terms «competence» and «competency», to determine the place and role of these terms in modern pedagogics and their importance for professional interaction of future dentists.

The competency-based approach is discussed in scientific works by domestic and foreign scientists such as I. Volvenko, I. Yarmola, J. Raven, R Boyatzis, M. Layl, etc. The problem of professional interaction is tightly connected with the question of competence of future specialists studied by S. Kozhushko, O. Dishko, S. Saraeva, etc.

The author supports the idea that the terms «competence» and «competency» should be differentiated. Competency's components are knowledge and skills. Competency formation is ensured by a number of official decrees, regulations, and other documents drawn according to state requirements. Competence is a personal achievement of an individual.

Thus, it can be concluded from this study that gaining appropriate competencies by dental students leads to the formation of their competence. Availability of the number of developed competencies creates the basis for high-quality performance of professional tasks. It should be stressed that competence is the step towards implementing future dentists' successful professional interaction.

Key words: competence, competency, professional interaction.

UDC 378.147

I.I. Kozynets, M.O. Zhuravel

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF BRAINSTORMING IN COLLECTIVE DISCUSSION OF PROBLEMS

In the times of accelerated development of the modern world all organizations, companies, and groups of companies need to create new unique methods and views on current problems and crises. This leads to increased requirements for finding original ways of achieving success, solving problems, and organizing discussion. «Brainstorming» can determine the level of knowledge of people who are directly involved in the discussion and promote activation of thinking because everyone should be involved and participate in finding new solutions of the problem.

This method cannot be considered as universal among all methods of collective discussion. However, it is appropriate to use it in situations where a decision cannot be taken on the basis of the majority vote, but must meet the basic requirements of all the panelists. In this case, when you need compromise and coordination of interests, «brainstorming» creates an opportunity of satisfying everyone.

So, having considered the rules of brainstorming, its main advantages and disadvantages, having identified prospects of using this method, we have come to the conclusion that the basis of the method is the idea that the number and impartiality creates truly unique and original ideas and ways to improve the situation. Everyone chooses for himself which method it is easier to use in the search for innovative solutions, but we recommend using the method of «brainstorming» at least sometimes in professional practice.

Key words: brainstorming, innovative technology, generation of ideas.

UDC 371

T.V. Kramarenko, O.S. Rezunova

THE USE OF INTERNET AND ELECTRONIC EDUCATIONAL SOURCES IN THE LEARNING PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the questions of using Internet and electronic sources in the learning process of higher educational establishments. It has been marked that basic Internet and electronic resources which are widely used in the learning process of higher educational establishments include educational distance courses, electronic interactive encyclopedias and dictionaries, electronic translators, virtual museums, searching systems, etc.

The use of Internet and electronic sources assists in adaptation of graduating students to the sphere of their vital functions in terms of a greater growth of dynamism, in their preparation as active objects of the new educational paradigm, i.e. the increase of the education level during all their life. It is indicated that the electronic sources of libraries allow students and other participants of educational process to find necessary information quickly, without leaving the room where they work.

The Internet allows to find an enormous number of books and to download them on the personal computer or other modern device free of charge, to have an opportunity to read, study, and master the material anywhere and anytime. Modern technologies allow to find and store the necessary material very quickly, having more time for studying the material. The main electronic educational assets have been considered in details: electronic documents, electronic editions, electronic didactic demonstration materials, computer tests, electronic textbooks, electronic methodological materials.

The basic requirements which are made to the electronic educational sources have been exposed. The advantages and disadvantages of using electronic sources in the educational process have been revealed.

Key words: educational sources, Internet sources, electronic sources, learning process.

UDC 378.178

L.Y. Krymchak

ATTRACTIVENESS OF LEARNING AT UNIVERSITY AS ONE OF THE INDICATORS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN STUDENT GROUP

This article examines the socio-psychological climate of university student groups. It is aimed at curators of groups, future social workers, as well as faculty teams who are actively involved in preparing successful professionals in the social sphere.

The article examines the attractiveness of study at the university as an indicator of socio-psychological climate in a student group. The results of the survey conducted by the second and third year students of the department of social work of Dnepropetrovsk National University are presented. Particular attention is paid to the actual conditions of learning and unfulfilled needs of students. The analysis of survey results reveals the degree of attractiveness of training of students of the department of social work at the university, draws attention to the differences in the assessment of the socio-psychological climate in student groups.

Advice and recommendations are given on providing a positive socio-psychological climate in a student group through the formation of young people's psychological defenses.

This, in our opinion, will help them to consciously cope with the negative, traumatic, or adverse emotional experiences in learning; harmonize relationships among classmates, between the student group and its learning environment.

Key words: socio-psychological climate, socio-psychological climate in a student group, the indicators of learning attractiveness at university, criteria of satisfaction and attractiveness of training at university.

UDC 37.035.6:061213(477)«19»

V.Yo. Kulchytsky

ROLE OF YOUTH ORGANIZATIONS IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

The article examines the role of youth organizations in the patriotic education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the 20th century; the directions for development of patriotism and pride in their country in the minds of the youth are defined. It was concluded that the result of propaganda and patriotic upbringing in Pioneer and Komsomol organizations was that the young people wanted to get an education, to realize themselves in society, and to work and benefit their homeland.

So it is essential to develop such state programs of patriotic education of youth, which would encompass all aspects of society – family, schools, universities, community organizations, labor groups – and could be realized in the following specific aims and objectives of education as instilling respect for the Constitution of Ukraine by young people; development in the minds of young people the need for armed protection of the state as an important social activity to ensure the safety of the homeland; formation of positive attitudes towards science, labor, and military work; attracting students to cultural values, history and traditions of the country and its Armed Forces; development of the sense of dignity, conscience, objective self esteem, inner discipline; development of students' physical qualities and healthy life style.

It must be emphasized that detailed, comprehensive analysis of the history, role and place of the Pioneer and Komsomol movements in public life has become the subject of more than one scholarly study. This requires a full and true evaluation, without decoration and shame, of educational activities of Pioneer and Komsomol organizations in Ukraine with rethinking of what has been written already, as well as identifying new, previously unavailable historical and pedagogical sources for research.

Key words: youth organizations, patriotic education, propagation educational work, youth, personality.

UDC 37.014

O.V. Lebid

SOME ASPECTS OF STRATEGIC MANAGEMENT OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE

The importance of strategic management is due to the fact that the change of the environment is often far ahead of educational institutions, and, therefore, unexpected, unforeseen difficulties emerge with the increasing frequency. Strategic management is designed to expand the horizons of anticipation, to give a possibility of timely reactions to environmental changes in the education market, services and technology, scientific, social and political spheres to the administration of a general educational institution.

Strategic management system should provide not only for the formulation of a common goal, but also determine the general direction of development. It should provide for the correct selection of developmental strategies; accurate selection of areas and the corresponding allocation of resources. It should also search for: the combination of opportunities offered by the external environment and internally; efficient use of the resources available to the organization, moving them into profitable areas of activity; management of external relations.

In order to implement this function, it is required to develop a mission and a strategic plan for the development of a general educational institution. The mission of a general educational institution is one of the core ideas of modern efficient functioning of general educational institutions.

Strategic planning is a managerial activity of drawing up strategic plans, i.e. long-term plans of the organization's functioning in a competitive environment.

The strategic plan is created to help general education institutions make the most of everything in the environment that is constantly changing. The strategic plan takes into account, on the one hand, the objectives and priorities of school education and, on the other, – its real possibilities.

Key words: strategic management, strategic management of general education institutions, mission, mission of general education institutions, strategic planning, strategic plan.

UDC 614.2:378.12:811.001.8(477)

L.Yu. Lichman

GENESIS OF FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE DEVELOPMENT AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE: METHODOLOGICAL CONTEXT

The paper focuses on the methodological model for studying the development of foreign linguistic competence at higher education institutions of Ukraine. The particular attention is paid to the issues of theoretical and terminological amorphousness being found in the competence-oriented pedagogy that causes certain difficulties in designing the methodological framework. The methodological sources interpretation and classification are found to directly rely on the chronological boundaries of the study: the study object global representation refers to the one theoretical and terminological experience, while the study object local representation goes with another. In this regard, a scientifically-based extensive definition for the concept of foreign linguistic competence development genesis has been articulated and developed: the genesis and development of a paradigm for attaining bilingual / polylingual competence with the conceptual frameworks being constantly displaced (shifted) – those ones being generated in interactive relations between protocompetence / competence practices and the other educational traditions ranging from the chronologically adjacent to the chronologically remote periods (short and long time). Such elucidation substantiates important theoretical principles for building the research methodology of foreign linguistic competence genesis, specifically the principle of essential proximity of equivalent definitions and the principle of historicism.

Key words: foreign linguistic competence genesis, protocompetence sources, terminological equivalence, historicism, retrospective view, paradigm.

UDC 159.923

N.F. Lytovchenko

PSYCHOLOGICAL SITUATION IN THE CONTEXT OF CORRECTION

The psychological situation is a means of representation and research of a specific counselee's problem.

In general, any situation is characterized by totality, certain combination of the objects or phenomena characteristics. Features realized by individual, elements of various life situations, their possible links and aspects are included into a complete subjective world view of an individual.

The subjective world view as an integral interpretative complex is a result of certain parts of social and personal experience interiorization. The subjective world view directly stipulates the design of a unique psychological situation under standard life circumstances. The real life circumstances, under which the individual is existing, and subjective sense of those circumstances as a result of an interpretative process may differ substantially or may have nothing in common; it means that the

interpretative process leads to transformation of the life situation, finally turning it into a psychological situation, which is the unity of external conditions and their subjective interpretation.

An essential characteristic of a psychological situation is its problematic nature. However, the problematic nature of a psychological situation may be related not only to its external circumstances, but it may be a reflection of the internal problems of an individual. Usually unconscious and, therefore, uncontrolled internal problems are manifested in various psychological difficulties of a subject and cause psychological suffering.

Another integral characteristic of a psychological situation is stress-production and uncertainty for the subject, which causes psychological suffering. Suffering arises when the values which are at the top of value hierarchy appear to be unachievable by the subject.

Thus, there is an ambivalent task for the counselee during the remedial work: the task of «sense concealment», which conforms with the unconscious desire for stability, resistance to any changes in life, and the problem of “sense searching” aimed at eliminating psychological discomfort, harmonizing subjective perceptions of the world in general and the situation in particular and the objective reality. The implementation means of such harmonization and simultaneously of its purpose are the process of reflection and rethinking psychological situation which has developed in the consciousness of the subject. Thus, the interpretation and reinterpretation, with the support of a psychologist, of life circumstances by a person who asked for psychological assistance are the main mechanism of clarifying and re-hierarchization (if necessary) of the whole set of senses of a psychological situation. They enable to control and eliminate the subjective psychological discomfort, enriching experience and general harmonization of individual existence.

Key words: life situation, psychological situation, experiences, subjective interpretation.

UDC 371.132:009

M.V. Maloivan

THE STRUCTURE OF INDIVIDUALIZATION OF SELF-DIRECTED EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE PHILOLOGISTS

On the basis of the analysis of the issue of individualization, the article suggests the fractal and dynamic structure of individualization of students' self-directed activities understood as a connotative unity of fractals combining components and elements of components. The notion of fractal is considered as an object which repeats itself on different scales which are connected in a certain way. This structure unites: the fractal of individual influence on the motivation in the self-directed educational process and in philological creativity, the fractal of content-subject individualization of self-directed educational process and philological studies, the fractal of personal and practical individualization in the process of studying philological subjects, the fractal of actualization of individual reflexive philological thinking.

The implementation of the fractal and dynamic structure of individualization of self-directed educational activities intensifies the level of individualization of the educational process.

Key words: individualization of self-directed educational activities, fractal and didactic structure, fractal, individual and personal style.

UDC 378.091.33:811'233

A.V. Maslova

THE COMPONENTS OF THE CONTENT OF TEACHING ENGLISH SCIENTIFIC WRITING TO MASTER STUDENTS

This paper discusses the content of teaching English scientific writing to Master students of non-linguistic pedagogical specialties. The main objective of the paper is to define the basic components of this content. With that purpose we analyze the content of teaching a foreign language from the viewpoint of different scientists. We point out that the content of teaching a foreign language incorporates a set of what students internalize in a learning process, i.e. knowledge of foreign language material, habits to use it in practice, and skills of its use in various types of speech activities. Moreover, the quality and level of material mastery should meet the objectives and requirements of a certain specialty.

The sequence that lists the above mentioned components (knowledge-habits-skills) is considered to be general for teaching a foreign language. However, the fact that Master students already have a sufficient experience in foreign language training should be taken into account. In conjunction with that, we distinguish the following components of the content of teaching English scientific writing to Master students: 1) the knowledge of language material specific for scientific English; 2) the linguistic skills of its use in elementary speech acts; 3) the receptive, reproductive and productive speech skills of its use in scientific writing of gradually increasing complexity. It should be noted that further investigation in this area aims to specify the list of corresponding knowledge and skills and organize them in a linguadidactic model.

Key words: components of the content of teaching, English scientific writing, knowledge, skills, habits, Master students.

UDC 378.147.001.76

S.I. Medynska, K.V. Sokolova

SPECIFICS OF METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH TO RESEARCH AND EDUCATIONAL PERSONNEL AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PERSPECTIVE OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UKRAINE'S EDUCATIONAL AREA

The paper presents the advantages of efficient techniques of teaching foreign languages to research and education personnel and post-graduate students at higher educational establishments in Ukraine for their further participation in the international cooperation (scientific and educational projects) under the conditions of innovative development of educational opportunities.

Peculiarities of the adult approach to foreign language learning («second language acquisition»), its strengths and weaknesses as well as optimal conditions of immersion in the foreign language environment are considered. The existing methods and approaches to teaching foreign languages applied to would-be experts in a particular field are analyzed so that the methodological principles for teaching experienced and highly qualified experts are formulated taking into account psychological, social and linguistic factors among which there should be mentioned rich teaching experience, proneness to perfectionism, constant linguistic comparative analysis, lack of given information in case studies for making economically grounded decisions and solving the problem, priority of authority, etc.

Optimal organization of the teaching process based on the foreign educational resources taking into consideration the specifics of assessment and testing of the specified category of learners including impossibility of applying the traditional grade system due to its educational limitations, professional ethics, and a system of subordination is suggested. Since international projects with Ukrainian academic staff participating in them are getting increasingly common in the process of innovative development of the educational sphere, this direction involves intensive learning of English as a language of international communication and requires particular attention to creating and pursuing specific teaching strategies and cost-effective approaches which need further methodological development.

Key words: language competence, psycholinguistic factors, language learning by adults, andragogy, role play, case study, language training, immersion, social and communication skills, innovative development of education.

UDC 37.048.4: 338.48:811.111

G.I. Miasoid

ENGLISH, TOURISM AND HOSPITALITY: AN INTERDISCIPLINARY LESSON PLAN

This paper continues our previous research of the forms of career guidance that the higher institutions in Ukraine use to attract potential students to do their first degree programs and offers a lesson plan of the interdisciplinary lesson, which is aimed at the two major objectives: popularizing jobs in Hospitality and Tourism industry and build up the English language skills in this field. It offers practically verified learning and teaching materials, a lesson plan with instructions, lists of vocabulary, role cards, materials for reading, listening comprehension and writing, as well as some illustrative material to back up the presentation points. Based on our previous research in September 2015 and March 2016, we present the Handouts that prevent some of the methodological problems, which can be caused by the specific features of such a mix class, by offering students extended support in the

printed form, followed by teacher's instructions. The forms and methods of learning and teaching demonstrated that the developed lesson-plan contains a range of tools to help involve the students in every type of activity – whole class, team or pair activity, make them actively perceive and then use the vocabulary and grammatical structures suggested in the handouts to solve the various situations in the role play, which finalizes the lesson. Moreover, reading and writing tasks meet the requirements to the format of some of the tasks in the Independent Assessment Examination in English, which can also be used as a part of revising before the examination with school-leavers and is familiar to school graduates. Therefore the suggested lesson plan and the presented materials can be of practical use for English teachers at school, college and university levels.

Key words: career guidance, interdisciplinary lesson, lesson plan, English, Tourism.

UDC 371. 132

O.O. Myshak

HUMANIZATION OF TRAINING AS THE BASIS FOR FORMING HUMANISTIC ORIENTATION OF FUTURE AGRARIAN SPECIALISTS

The article is devoted to the problems of humanization of higher professional education. The need for the formation of humanistic orientation of future agrarian specialists on the basis of humanization principles is grounded.

In this connection, first of all, it is required to analyze professional activities of specialists in agrarian industry and ground the humanistic orientation of their personality.

The analysis of professional specialists of agrarian industry is the basis for understanding the meaning of «humanistic orientation of agrarian specialists», which we understand as an integrative property of individuals that determines their behavior according to the ideas of humanism – the recognition of the intrinsic value of individual human rights for personal development and for happy prosperous life, humane treatment of people and desire for work that will not only benefit others but will also help to preserve the authenticity of human and biological nature as such.

Thus, the ultimate goal of higher education, which is based on the principles of humanization of education, should be an active socially conscious individual. Humanization of higher education is the foundation of formation of humanistic orientation identity. It provides the unity of common cultural, social, moral and professional development of individuals.

The analysis of scientific literature on the subject shows the relevance of research and lack of knowledge on the issue of forming humanistic orientation of future specialists in agrarian industry and the need for special scientific-pedagogical study of the real condition and search for the best ways of implementing it.

Key words: humanization of education, humanistic orientation, agrarian specialists, agrarian industry, professional activities.

UDC 376 + 378.4: 004 (477.63)

S.I. Netyosov

THE INFORMATION COMPETENCE OF SPECIALTY «CORRECTIONAL EDUCATION» STUDENTS FROM DNIPROPETROVSK NATIONAL UNIVERSITY NAMED AFTER OLES HONCHAR

The formation of general and vocational information competence of students majoring in «Correctional Education» is a way to better address the challenges of educational and correctional work with children who have mental and physical disabilities.

Conclusions about the level of formation of information competence are made on the results of questioning students of the «Correctional Education» major at Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar, as well as on the basis of analysis and synthesis of the data.

Based on the research, the author states that the overall level of information competence of students surveyed meets the requirements of modern information culture of the teacher of special education, but the level of professional information competence of students requires urgent improvements. The readiness of students for organizing the educational and correctional system at special schools using ICT does not meet the requirements of today.

Certain programs aimed at improving the level of professional information qualifications of students are suggested. Among them, the development of a special course in mastering the use

of ICT systems in correctional education can be named. The author also suggests the inclusion into specialized courses of relevant sections and themes on analysis of modern software and hardware equipment, as well as students taking their pedagogical practice at institutions where ICT are actively used in correctional and developmental processes.

Key words: general information competence, professional information competence, software and hardware, information and communication technologies.

UDC 378.1:101

I.V. Oliynik

PHILOSOPHICAL AND SPECIFIC PRINCIPLES IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Modern situation of professional education functioning determines new guidelines in implementation of educational and pedagogical process at higher educational establishments, the revision of methods, ways and principles of studies organization. During university preparation an observance of principles is an important pre-condition of didactic efficiency. There is permanent search for the regularity of studies and discovering new principles in pedagogical science and practice. Within the framework of the research new approaches to educational process organization at higher educational establishments have been defined, the necessity of updating principles of professional education maintenance has been grounded. The analysis of philosophical meta-principles (axiological, cultural, anthropological, humanistic, synergetic, hermeneutic, valeological) and specific principles has been made (efficiency, scientific character and perspective, optimality and sufficiency, mobility, interactivity, axiology, standardization, problem character, professional orientation of studies, reflection, prognostic character of education maintenance formation, fundamentality, variability, connection of theory with practice, implementation and continuity of education). Professional preparation of future teachers must be oriented at the principles noted above. The choice is specified by the aim of overcoming a break between theoretical and practical preparation of specialists, forming practical abilities, required in the system of modern education and also development of professional motivation.

It should be noted that we can talk about separate principles only conditionally since, as the practice shows, within the framework of organizing specific on-line tutorials they are closely interconnected and find their expression in different elements of studying process.

Key words: professional education, highly skilled specialist, higher school, philosophical and methodological principles, specific principles.

UDC 37.035.6

O.M. Oliynik

ABOUT THE UPBRINGING OF A CONSCIOUS CITIZEN-PATRIOT IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

Patriotism is one of the most global of human emotions, reinforced by centuries and millennia, that combines love for our homeland, our people, our mothers, the desire to preserve historical and cultural heritage of our land and willingness to protect them.

The relevance of national-patriotic education of citizens, especially children and young people, primarily determined by the process of consolidation and development of Ukrainian society, the contemporary challenges Ukraine faces that require further improvement of the system of national-patriotic education, optimization of government policy in this area.

In this article scientific-methodological analysis of research on patriotic education is done. The content and components of the construct «Patriotic education» are considered. The nature of the concept of «upbringing of conscious citizens-patriots» in the context of secondary comprehensive educational institutions is clarified. Conceptual foundations for education of conscious citizens-patriots at secondary comprehensive school are scientifically grounded. The main stages of the experimental work are determined and future research prospects are outlined.

We have developed a project of experimental work on the theme «Pedagogical conditions of upbringing a conscious citizen – patriot at a secondary comprehensive school» on the basis

of the municipal educational institution «School № 87, Dnipropetrovsk» of Dnipropetrovsk City Council.

In developing the project, requirements for projects, social order, the recommendations of experts in this field are taken into account. The project envisages preparing students for significant roles: citizens of Ukraine, leaders of schools and cities, leaders of their own lives.

We have identified the main stages of the implementation of the experimental work (2015–2020): the preparatory stage that is the conceptual-diagnostic one; the formative, and summative stages.

Key words: education, patriotism, patriotic persuasion, patriotic consciousness.

UDC 37.036+37.015.46

L.Y. Petryshyn, G.V. Leshchuk

CONTENT ASPECTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH DISPLACED PERSONS AND THEIR FAMILIES IN CURRENT SOCIAL CONDITIONS

Social and pedagogical work with displaced people and their families is the sort of social and pedagogical activity, which is directed at the adequate social support and the accomplishment of social defense of such people, strengthening and activation of their adaptation potential, creation of favorable conditions for their vital activities, providing long-term social relationships, setting up the mechanisms of self-organization and self-development, facilitation of their positive socialization.

In the scientific publication the main directions of social and pedagogical work with the given category of clients are examined: thorough studying of displaced people's families, the analysis of the current conditions of the family and definition of its basic needs, studying the potential opportunities for the family and the influence on it of the external factors. The organization of interaction with problem families is determined: children's from the displaced people's family support; contribution to problem solving; mediation between family and different institutions (school, public institutions); personality inducement for self-organization and independent separate problem solving.

It is indicated that the content of work of the social teacher with displaced people and their families is the sequence of stages concerning their problem solving (formation of a database of displaced persons and their families, diagnosis of problems, development of social and educational programs for families, ensuring the conditions for program implementation, completion of social and educational programs) with using the most effective forms, methods and means of activity.

Key words: internally displaced persons, families of internally displaced persons, contents, directions, social and educational activities.

UDC 378

O.O. Peycheva, R.V. Kelembet

CREATION OF SUCCESS SITUATIONS AT ENGLISH LEARNING CLASSES AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article is devoted to creation of success situations at lessons of English. The essence of «situations of success» has been defined by the authors. The meaning of situations of success for future specialists' personal fulfillment has been disclosed in the article. Pedagogical techniques for creation of success situations for a future specialist which are based on personality-oriented approach have been theoretically grounded and experimentally tested by authors in English classes.

Key words: success, situation of success, creation of success situations, personality-oriented approach, professional training.

UDC 811.111'243'23

O.I. Pidubtseva

PSYCHOLOGICAL BASICS OF FORMING AGRARIAN STUDENTS' PROFESSIONALLY ORIENTED GERMAN LANGUAGE COMPETENCE IN READING

The psychological basics for forming professionally oriented German language reading competence are defined. The modern psychological and pedagogical literature is analyzed. It is noted that study at the university coincides with such an age of human life as youth. The leading activities at this age are studying and professional ones, which train and develop all mental functions of a young

person. It is noted that an important aspect of human psychological development in adolescence is intense intellectual maturation. The memory is arbitrary and logical, but the role of involuntary memory is not reduced, though it is modified. The enrichment of intelligence is manifested in the imagination of a young person. The reproductive and creative imagination is improved, which is clearly manifested in studying, researching, artistic, and other activities. Young age is an important step in the development of mental abilities that involve the activation of theoretical thinking. Training and practical activities of young people stimulate the development of their attention. They are able to concentrate for a long time, but at the same time there is the selectivity of attention. Also, the article proves that the intellectual development of students is not only the accumulation of skills and changing of some characteristics of intelligence, but also the formation of the main cognitive new skills – the individual style of mental activities. It is established, that the basic age characteristics of higher education students aged 17-21 are the active formation of individual style of intellectual activities, personal and professional self-determination, sensitivity.

Key words: students' age, youth, psychological and age peculiarities, psychical functions, professional activities.

UDC [378.147:5](477)«19/20»

M.E. Pisotska

REGULATORY SUPPORT FOR INDIVIDUALIZATION OF TEACHING SECONDARY SCHOOL LEARNERS OF THE UKRAINIAN SSR IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

In the article the approaches to defining individualization of teaching are given. It is stressed that the idea of the individualization of teaching in the monitored period was being implemented gradually. The socio-economic and political situation in the country affected its implementation. The article reveals the essence of normative documents on the basis of which the gradual development of the individualization of teaching ideas in the USSR's secondary school was happening in the second half of the twentieth century: the laws of the USSR, the Ukrainian SSR, the decision of the Central Committee of the CPSU and the USSR Council of Ministers, the Supreme Soviet of the USSR; the ruling board, the board decisions, orders, regulations, instructions, the policy letters of the Ministry of Education of the USSR, and the Ukrainian SSR Ministry of Education. Since the strategy for the development of all spheres of society in the Soviet Union was determined by the Communist Party, to clarify the direction of development of the secondary education in the indicated chronological period, materials of socio-political nature were analyzed, such as party documents – the decisions and resolutions of the CPSU Congresses, the Central Committee's plenums. A gradual change in the educational government policy in the direction of departing from the unitarian character, creating maximum conditions for considering individual personality in the learning process was noted. It is shown that in the analyzed period, the individualization of teaching was gradually becoming a priority of the state policy in the field of secondary education. It laid the groundwork for its reform in the times of independent Ukraine, when a thorough legal and regulatory framework was created for the development of the theory and practice of the individualization of training at secondary schools.

Key words: individualization of teaching, secondary school, legal and regulatory framework, USSR, the second half of the 20th century.

UDC 377.169.3

K.S. Pitsul

A MODEL OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL WORK OF FUTURE SPECIALISTS OF HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS THROUGH TRAINING

The article analyzes the definition of such concepts as «modeling» and «model», the basic principles and stages of building a scientific model. Modeling allows reproducing not only the statics of the didactic process, but also its dynamics. The presence of a scientifically based model of the educational process allows predicting its development. This is particularly important for technology of formation of readiness of future specialists of hotel and restaurant business for efficient professional work.

Analyzing the above, we can conclude that the modeling method allows us to holistically examine the process of formation of readiness of future specialists of hotel and restaurant business for professional work, as we can see not only the individual elements of this process, but also to consider the relationship between them from different angles. The author suggests a structural model formation of readiness for professional activities of future specialists of hotel and restaurant business as a result of training and examines in detail each of the model blocks: objective, substantively-technological, evaluative, and effective. The objectives, scientific approaches, principles, components, forms and conditions of implementation of the developed model are defined.

Key words: model, modeling, readiness, specialists of hotel and restaurant business, professional training.

UDC 378.14:004(494)

T.A. Radchenko

SWISS APPROACH TO COMPETENT HIGHER EDUCATION DUE TO THE USE OF ICT

The dynamic introduction of modern information and communication technologies (ICT) in various areas of society has become of paramount importance for many countries. This paper is devoted to informatization of education in the Swiss experience of effective use of ICT for education and learning.

It is noted that the government of the Swiss Confederation contributes to the development of information society in the country, considering ICT a key factor of social, economic and political activities. Switzerland quickly develops new technologies and holds leading positions in the world due to the use of ICT in various spheres of public life.

It was found that Swiss universities successfully combine traditional teaching methods and the latest technology, extensive use of ICT in the educational process. It is determined that distance education is an important trend in the development of e-learning in Switzerland, the newest and promising form of which is Massive Open Online Courses.

Special attention has been paid to Coursera as one of the leading providers of Massive Open Online Courses as well as its Swiss partners. It is emphasized that such courses meet the needs of a modern labor market.

Key words: informatization, information and communication technologies (ICT), open education, Massive Open Online Courses, Swiss approach.

UDC 811.111:378.018.43:34

S.M. Romanyuk

FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING: COMPARATIVE ANALYSIS OF MODERN PLATFORMS AND ON-LINE SERVICES

The article analytically reviews the modern market of foreign language distance learning platforms. It systematizes terminology providing the definitions of such notions as distance learning, distance learning platform, online service.

The detailed analysis of the main functions and features of a number of the most popular modern distance learning platforms (Moodle, Google Classroom, Sakai) showed that all of them are suitable for developing a methodology of foreign language teaching since all of them have all functions necessary for the effective formation of skills in reading, speaking, listening and writing. It means that the choice of the distance learning platform will depend largely on the personal preference of a certain teacher rather than on the functionality of the platform.

All the online services chosen for the research (Busuu, LinguaLeo, Lang-8) have considerable didactic capability for organizing students' independent work. In particular, Busuu can be recommended for developing speaking skills, LinguaLeo – for developing listening and reading skills and Lang-8 – for developing writing skills.

The research results prove that it is of great importance to continue research on effective know-how for organizing distance foreign language learning and teaching, in particular, the types of didactic material as well as the ways of its composition and implementation in the educational process of students in full-time and part-time programs.

Key words: distance learning, distance learning platform, online service, foreign language teaching.

UDC 159.923 – 055.2

D.A. Savenko

TYPE OF ATTACHMENT AS A COMPLEX OF NEW DEVELOPMENTS IN THE MOTHER'S PERSONALITY

The relevance of the research is due to the fact that most authors speak about the impact of behavior of the mother on the child. However, the factors that influence the behavior of the mother are not investigated. Society is interested in the role, status, and result of the destructive actions of the mother which then influence the personality and behavior of the child. However, in our opinion, the latter can be prevented by investigating in detail the destructive determinants that influence the personality of a woman and thereby prevent those determinants.

The purpose of this article is considering the type of attachment of the mother to her baby and its destructive impact on the individual manifestations of the mother and the child. The type of attachment of the mother to the baby is a complex of mother's new developments. The overall primary attachment occurs in the second half of the first year of baby's life. Researchers distinguish four main types of attachment: type A (insecure-avoidant infants), type B (securely attached infants), type C (insecure-ambivalent infants), type D (dangerous attachment of disorganized type).

Each type depends on the individual woman and affects the future behavior of the child, so further study of the topic will focus on the study of psychological features of women in the early period of baby's ontogenesis.

Key words: motherhood, self-identity, attachment type, motivation, developments.

UDC 304.444

P.A. Shatskov, T.A. Yumasheva

HISTORICAL-SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE THEORIES OF AGING

This paper discusses the perceptions and attitudes of society to the problems of aging since ancient times. Two opposing views on human age are given: gerontophilia (positive attitude) and gerontophobia (negative attitude to old age). In a number of ancient and traditional societies in the period when old age was difficult to achieve, it was considered a desirable stage in human life; old people were respected and had privileges. It is indicated that in traditional societies, in the center of social life was a mature, healthy, and hard working person while the children, the sick, and the old were pushed to the periphery of public life. Using these facts, a historical analysis of theories of aging is presented.

In the article, attention is paid to the ethnic culture, through which a special attitude towards aging people is formed. This attitude is considered with the inclusion of traditional Russian culture. Studies by M. M. Gromyko and N.I. Kostomarov, describing complex, deep, and original, but contradictory attitudes to ageing and older people, are quoted.

Special attention is given to consideration of theories of aging at the present stage of scientific knowledge development. Biological, pedagogical, social, and philosophical approaches to the problem of aging are considered. The features of formation of gerontology as a science are defined.

Key words: gerontology, gerontophilia, gerontophobia, health, old age, aging, age, ontogeny, vitality, social problem, stages of life.

UDC 371.31:004

O.L. Shumskyi

SOME ASPECTS OF ORGANIZING FOREIGN LANGUAGE TRAINING ON THE BASIS OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The essence of information educational environment and possibilities of its using in foreign language training of university students are defined in the paper. It is substantiated that creating information educational environment at the institution of higher education, which stipulates organizing foreign language training on the basis of modern information technologies, is one of the most important conditions of efficient foreign language training of students-future specialists in any field. It is defined that information educational environment is a purposeful system of complicated psycho-physiological interaction of the individual with artificial foreign language environment which is able to perceive, satisfy and reflect the person's needs within a given scope of knowledge by

activating and broadening his or her intellectual capabilities in training. It is ascertained that the structure of information educational environment includes the following components: a complex of information educational resources; a range of technological means of information and communication technologies – computers and other equipment, communication channels; a system of the latest educational technologies which is the basis of training within the scope of modern information educational environment. It is proved that the model of perceiving foreign language knowledge is actualized by the user's convergence with virtual educational environment, into which he or she is being absorbed over the whole period of such interaction with the computer. In this case the factors of cognitive activity are spectacularity, picturesqueness, accessibility which can be provided in full only in educational virtual reality. The main requirements to information educational environment are as follows: complexity, integrity, state of distribution, adaptability. Thus, organizing foreign language training on the basis of information educational environment provides an opportunity of using simultaneously various educational software tools which allow resolving didactic tasks according to the principles of complementarity and mutual correlation that is rather difficult to resolve by means of separate components of the system.

Key words: information educational environment, foreign language training, virtual space, educational activity, didactic tasks.

UDC 37.037 – 057.874: 372

A.Ye. Sirenko

GUIDELINES FOR PRESCHOOL EDUCATORS AND PARENTS ON THE FORMATION OF SELF-CONFIDENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

The modern preschool education is aimed at overcoming nihilism, indifference and infantile personality, at returning the positive attitude of society to such concepts as the purpose of life, values, and ideals. The task of pedagogy is to help the individual to gain self-confidence, overcome fear, and at the same time develop courage and resilience to life's difficulties. It's the preschool age which is the sensitive period when a child's outlook appears, the basis of personal culture, emerging awareness of himself/herself as an individual, when understanding of one's own being is formed, as well as the relationship to the others and to the world as a whole.

Concerning the rapid changes in the contemporary world and its demands, we believe that the traditional system of education of preschool children in kindergartens is unproductive and requires changes.

Teachers of preschool education engaged in pedagogically influencing preschoolers should provide an emotionally positive atmosphere for the disclosure of the child. The atmosphere of emotional openness, acceptance, support, and understanding of the child ensures discovering his/her personality, the formation of trust and confidence in a positive relation to him/her.

Formation of child's motivation for cognizance of others, establishing positive, friendly contacts with others who wish to participate in group work are discussed. The task is to implement the development of the child through understanding his/her own emotions, the attitude to others and to himself/herself, through declaring his/her own interests, and through accepting himself/herself as he/she is.

Key words: guidelines, preschool educational institution, a senior preschooler, competence, spontaneity, self-confidence.

UDC 373.5.015.31:172.1

A.M. Senyk

THE USE OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR OPTIMIZATION OF SCHOOL YOUTH'S STATIST EDUCATION

The article considers the features of extracurricular (out-of-school) educational institutions. Exploring these educational institution and their influence on the formation of statist outlooks of school youth, the author indicates the most effective forms and means for the implementation of school youth statist education.

In the paper it is indicated that the basic task of extracurricular institutions is the creation of educative space, which is saturated with the values of state culture, and breeding the thrifty attitude

towards increasing state acquirements. The value attitude of the personality to the state, society, and to themselves becomes apparent in such qualities as patriotism, national self-consciousness, feeling for law and order, political culture, and also the culture of interethnic relations. The activities of extracurricular institutions give all opportunities for optimization of statist education of school youth. Using the experience of the pedagogues of the past and scientific and technical development in modern times, the effectiveness of extracurricular institutions' activities in educating the statist outlooks of school youth, we distinguish such directions and forms of those activities: tourism (excursions to Ukraine's cultural institutions, to leading state institutions, to institutions which will assist in the development of legal culture of school youth); invitation of guests for conversations with government representatives, cultural and education institutions' leaders; and project activities (organization of school youth programs, actions, and projects under the guidance of extracurricular institutions' pedagogues).

Key words: extracurricular education, statist outlooks, extracurricular institutions, statist education, school youth, legislative framework.

UDC 378.147

O.S. Sirotin

THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TERMINOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE BIOTECHNOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of the article is to describe the concept of terminological competence of future biotechnologists and outline the system of its formation when learning English.

Fluency mastery of terminology by future biotechnologists is the key to successful professional activities; therefore, we distinguish terminological competence.

Students need terminological vocabulary when reading special texts at higher educational establishments to obtain professional information, to conduct professionally oriented conversations or discussions with foreign professionals, as well as to write a resumé or a message. Therefore, the teacher of English for specific purposes should understand the basic properties of terminological vocabulary and know by which exercises to intensify its further use in oral and written language.

Learning terminological vocabulary in foreign language teaching of professional direction will be more successful and effective if we involve better foreign professional material in the educational process. One of the main criteria for selecting professional texts should be the criterion of information novelty.

The productivity of mastering terms and their active application in oral and written professional speech largely depends on an appropriate system of exercises consistently aimed at thorough study of terminology and the intensification of speaking and listening skills needed to apply this terminology in specific situations.

Among the large number of reproductive exercises is the effective use of such ones as: giving oral definitions of professional terms in Ukrainian, choosing the terms for suggested definitions, making a glossary of terms to the text in a professional textbook.

In isolation from the context terms have conceptual complexity and multidimensionality, they gain polysemy, synonymy, and even expressive coloring. All these factors add special difficulties to explaining the meanings of terms of students so that they could properly use them later in acts of speech.

We apply the following methods of explaining the meanings of terms:

- 1) definition of derivative terms;
- 2) derivation of terms;
- 3) explanation of terms through the English language;
- 4) selection of terminological synonyms;
- 5) selection of antonymic terms;
- 6) comparing terms of British and American English;
- 7) translation.

Compliance with what said in the of selection of professionally oriented texts and taking into account the specifics of biotechnological specialty in developing techniques for explaining the meanings of terms will reinforce students' terminological competence giving future biotechnologists additional opportunities to develop and achieve professional success.

Key words: professional and terminological competence, future biotechnologists, English terminological vocabulary.

UDC 378.14:811.161.2

S.V. Sivash

SPECIFICITY OF ORGANIZING DIALOGIC INTERACTION OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS IN POSTGRADUATE TEACHING PROCESS

Dialogue teaching is the action in the pedagogical process that gives each partner the opportunity to express themselves in communication.

The analysis of works on the issue of communication shows that researchers are focusing on five main components that must be considered in the organization of dialogic interaction: structure, function, sources and rules of dialogue and the general principles of interpretation of context.

In the study on the specifics of the organization of dialogic interaction between teachers of Ukrainian language and literature in the postgraduate course, the appeal is made to the idea of G. Kovaleva (who supports the concept of M. Bakhtin) that dialogue as a form of communication is a process of mutual development partners.

In view of this, it is suggested to identify the main specific features in the organization of dialogic interaction between teachers of Ukrainian language and literature in postgraduate education, namely: partnerships, because dialogue is a means of individual knowledge and the knowledge itself is dialogical; formation of common psychological space, creating a single emotional "coexistence"; emotional and personal openness to dialogue partners; trust and sincerity to express feelings and states of interlocutors; and others.

Key words: dialogue, dialogical speech, dialogical communication, dialogic interaction, dialogue teaching, postgraduate teaching process, post-graduate education.

UDC 373.033 (4-01)

Y.A. Slavskaya

ISSUES OF ECOLOGICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUTH IN THE SECOND HALF OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

The conditions that initiated occurrence and development of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine in the second half of the 20th – beginning of the 21st century were determined. The historical-educational analysis of tendencies in school ecological-aesthetic education and major stages of its development was made. The scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine was provided. On the basis of systemic analysis, common tendencies in determination of theoretical-methodological basis of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine were revealed. Major approaches towards differentiation of ecological-aesthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature-protecting movement in Ukraine were determined.

The experience of ecological-aesthetic component reflection in the school educational work was summarized; the ways of improving and increasing the quality of ecological-aesthetic training of students in Ukraine were demonstrated. The theoretical significance of the obtained results lies in determination and analysis of philosophic and methodological bases of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine: the role of this country in activation of international cooperation and development of ecological-aesthetic views into an independent field of educational science.

In further research the issues concerning providing continuity of ecological-aesthetic education during all the term of teaching at school will be studied.

Key words: ecological-aesthetic upbringing, ecological education, students, pedagogical conditions, pedagogical methods.

UDC 377.1

L.V. Slipchyshyn

IMPLEMENTATION OF CONTINUOUS TECHNOLOGICAL EDUCATION IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The evolution of technological devices actualizes the issue of training specialists capable of innovational design and technological activities aimed at profound mastering of technological basis of production, understanding of industrial and technological activities in compliance with the principle of continuity in education based on the creative possibilities of future specialists in the field of industry.

High school profiling became one of the methods of improving secondary education. At the same time, people started paying more attention to the problem of improving the vocational training in vocational educational system in the context of vertical and horizontal continuity. The principle of conjugation of professional and educational standards became more important. That's why, systematizing knowledge and its rethinking in the process of competencies mastering takes place.

Taking into consideration the demands of current labor market and its regional peculiarities in the process of professional training, it is necessary to create the preconditions for training mobile specialists who will be able to change and adapt themselves to the demands of current labor market. We suggest the following preconditions: keeping to the principle of continuity while mastering design and technological activities in the context of profession; finding the possibility of professional integration; creating the conditions for involving students into design activities; the development of technical and artistic creativity; creating the conditions for extra education that will facilitate the formation of a critical core data for implementing creativity. Through the artistic direction, professional guidance of future workers is developed from the perspective of adaptation to the market demands. That's why it is necessary to create the conditions for students' manifesting their aesthetic talents in the professional field. As a result, we find it expedient to implement teaching a variable module «Fundamentals of professional design».

Key words: technological education, design education, design and technological activities, professional training, vocational educational establishment, profile school.

UDC 378.147

O.V. Sukhin, B.O. Demyanchuk, V.M. Kosarev

METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR ASSESSMENT OF THE VOLUME OF TEACHING AND LEARNING IN BASIC AND COMPLETE HIGHER EDUCATION

The authors propose a method for determining probability-based planned volume of teaching and learning in humanitarian and technical basic and complete higher education under random uncertainties and intersection of hypotheses on the actual distribution of volume that is expected at the planning stage. The results were obtained using the stochastic modeling and contribute to the enhancement of teaching and learning in the region or in the country as a whole.

Effective teaching and learning in basic and complete higher education suffers not only from traditional divergence between planned and real outcomes, first of all due to existing systematic inconsistency between available and necessary resources, but also due to inefficient project management under random or antagonistic uncertainties. Teaching and learning using existing resources, opportunities and finance pursues the following objectives: planning of the volume of teaching and learning in different courses and levels; material and technical support; proper organization; sound resource allocation; control over targeted use of resources; timely assembly of embedded resources; scientifically based forecasting of planned decisions. The latest objective is a subject of research in this paper.

Accuracy of forecasting of each observed variant is calculated through measurement of the probability of making right decisions and errors in decision-making when considering planned volume of teaching and learning. The probability of erroneous forecast in each variant is calculated through summing probabilities of errors in the rows in the confusion matrix.

Accuracy estimation on actual distribution of the volume of teaching and learning under conditions of uncertainty is particularly relevant when an intersection of hypotheses takes place.

The methods based on statistical hypothesis testing and stochastic modeling to forecast teaching and learning under random uncertainty, provide fairly reliable information even in terms of pair-wise indiscernability of desired learning outcomes in competitive environment. An important requirement is distinctiveness of each variant of investment by at least one of its distinctive features (volume of teaching and learning in competitive environment).

Using proposed methods to develop and use various software can greatly simplify necessary calculations and save time in addressing such issues. As a result, this will enhance teaching and learning in the region and in the country as a whole.

Key words: the volume of teaching and learning, the statistical hypothesis testing, forecasting using stochastic models, accuracy of distribution of volume at the planning stage.

UDC 81'243:371.1315

Y.K. Taranenko, O.B. Tarnopolsky, M.M. Gaidar, T.V. Yermolayeva

PROJECT TECHNOLOGY AS A BASIS FOR APPLIED LINGUISTS' TRAINING

Taking into account the lack of learners' autonomy due to the fact that the majority of academic hours students spend under the supervision of the teacher, the new effective forms of independent study are to be promoted. Students must be capable of working independently. Moreover, only a self-organized and conscientious person working independently can progress significantly in their studies.

In Ukrainian educational system, too little attention is paid to the development and maintenance of students' autonomy to the detriment of their personal development and skill acquisition. In this article we suggest a new approach to teaching computerized text analysis and other aspects of training applied linguists on the basis of project technology.

Project technology is effective not only in developing students' personal skills but also their professional competencies. On the basis of project course works students have the opportunity to master Python – the language of programming which they will need in their future profession. In addition, the students will learn how to conduct morphological, syntactic, and semantic analysis of the text by means of computer programs.

They will as well acquire the skills of both team and independent work, Internet search, and presentation of material. Those qualities, skills and competencies will make them more attractive specialists for the job market of Ukraine and, at the same time, for the job market of any other foreign country.

Key words: project technology, applied linguists, computerized text analysis, professional competencies.

UDC 378.1:371.134

A.O. Teplytska

FORMING STUDENTS' MATHEMATICAL CULTURE AS AN OBJECTIVE POINT OF INNOVATIONS IN SECONDARY EDUCATION

The topicality of the issue of developing and forming mathematical culture of general school students in measuring innovative pedagogical activities of mathematics teachers is grounded. The features of understanding schoolchildren's mathematical culture, descriptions of its manifestations and directions of forming are exposed in the process of teaching mathematics.

Having a basic understanding of the mathematical culture basics encourages the development of both educational and learning motivation, critical thinking and creative skills; successful mastering of mathematical knowledge and skills, which, in their turn, facilitate learning other subjects, continuation of education, increases the opportunities of obtaining or changing jobs. It also takes into consideration age categories and individual characteristics, directions of society's development and its culture.

It is important to mention that encouraging students to develop their mathematical culture is not the task of mathematics teaching only. Mastering the elements of mathematical culture is a very important outcome for the education as a whole. It is interconnected with the fact that personal characteristics, knowledge, skills, and experience obtained by a student in the process of improving the mathematical culture influence their future life and the successful study process.

Secondary school fulfills its tasks by enriching the mathematical culture of students. Additionally, it forms a basis for improvement of the level of society's mathematical culture, and, in particular, for the better achievement of goals.

Key words: mathematical culture, innovative activities, schoolchildren, general school.

UDC 378

L.M. Ternavska, O.A. Shauerman

DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL STUDENTS' TECHNICAL TRANSLATION SKILLS

The article deals with the formation of technical translation skills of future specialists in the course of studying profession-oriented subjects. The ability of students to interpret the combination of terms, especially complex ones, is an important skill needed for adequate perception and translation

of scientific texts. In practice, to form this ability is not an easy task. The authors, based on the analysis of translation difficulties, suggest exercise patterns that contribute to the formation of these skills. The described methods and forms of work, in their turn, facilitate the development of value orientations, foreign language communication skills, ability to analyze and evaluate their actions, skills of self-regulation and self-improvement. The models and described methods of working with terminological combinations can be used to develop students' skills in various fields of translation. These models have been used in classes and have been effective because students have improved their technical translation skills.

Key words: translation, translation skills, foreign language communication, difficulties of translation.

UDC 378.124

H.M. Udovichenko

PSYCHO-PEDAGOGICAL UNDERSTANDING OF THE TERMS «PROFESSIONAL» AND «PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE»

Structuring the system of professional and professional-pedagogical competence development of university students requires the elaboration of new pedagogical techniques. Fragmental and narrow focus of research on various methods of teaching a particular branch of science, certain isolated methods, applied techniques and tools do not create the necessary conditions for the systematic development of professional and professional-pedagogical competence of pedagogical university's graduates without creating a joint technique of training, designed not only for a particular subject but for a cycle of disciplines.

Recent research and publications analysis shows that the term "competence" is widely used by domestic as well as foreign scientists in pedagogy and psychology. The aim of the article is the consideration of professional and professional-pedagogical competence formation implemented in the process of students' training in the conditions of higher pedagogical educational institution.

It has been determined that the objective factors contributing to the development of professional and professional-pedagogical competence (as well as the didactic competence as its component) of the student in the conditions of higher pedagogical educational institutions are the following: organization of educational process aimed at interdisciplinary ties; engaging students in the educational process management; the introduction of innovative technologies; implementation of monitoring system of education quality; various forms of work organization (individual, group, team work, etc.); creation and implementation of strategic methods of educational process management; creation of didactic competence-oriented environment. Subjective factors integrating elements of the models of competence and ensuring the productivity of professional and professional-pedagogical activities of specialists in an innovative environment are the following: professionally and professionally-pedagogically significant qualities reflecting the activities, the quality that characterizes the style of behavior and activities, qualities related to professional and professional-pedagogical activities, emotional and volitional qualities and socio-psychological qualities.

We consider professional and professional-pedagogical competence of a specialist to be a determining factor in the efficiency of his or her professional and professional-pedagogical activities, natural potentials, motives and capacities from the perspective of developing the subject of professional and professional-pedagogical activities.

Key words: professional competence, professional-pedagogical competence, objective factors, subjective factors, professional-pedagogical competence formation.

UDC 378.047

Yu.S. Ustymenko

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL DENTISTS' CO-OPERATION

The peculiarities of professional co-operation of a modern dentist, different due to a variety of subjects and functions, as well as their forced character, have been described on the basis of analysis of scientific research. The basic types (co-operation, competition types), models (engineering, collective, contract, colleague models) as ideal structures, styles, approaches and technologies of professional co-operation in dentist's activities have been defined. The types of socializing with the subjects of treatment process (basic, auxiliary, casual, factual ones) have been exposed in the article.

Attention has been paid to leading strategies of dentist's behavior (collaboration, counteraction, compromise, complaisance, avoidance).

The necessity of constructing the co-operation of a dentist on the basis of structural dialogues and polylogues, the conditions of their implementation have been grounded. The chart of co-operation «dentist-patient» («doctor-patient») has been exposed.

The expedience of using different strategies and approaches to co-operation, which allows to plan a future talk, take initiative in conversation, organize an integral contact, give co-operations a personal character, regulate conflict situations, offer mutual actions, has been shown.

The psychological peculiarities of professional co-operation, which should be taken into account in the process of activity, have been analyzed: monotony and necessity of work in the reserved space with people who have problems with their health, experience pain, are negatively emotionally adjusted, feel fear and anxiety, considerable psychological pressures, permanent stress situations, deficit of time and attention. The reasons for unproductive co-operation of a dentist and a patient have been discussed.

Key words: professional co-operation of dentists, types, models, styles of professional co-operation.

UDC 371.134:379.85

L.A. Varga

OFFERS OF UKRAINIAN HIGH SCHOOLS IN TRAINING SPECIALISTS OF TOURISM INDUSTRY

This article discusses the domestic market of educational services of training staff for the tourism industry. The results of monitoring High Schools in Ukraine, which trains specialists in the field of the tourism industry, are given. The present paper also studies areas of training, specialty and specialization, training programs and courses offered by universities to the future specialists in tourism. Attention is focused on the positions and enterprises, which graduates of different educational levels have the ability to be employed.

According to the examination of the World's Tourism Organization data, tourism is a strategically important component of the national economy and training of highly qualified staff is an urgent question.

Analysis of the literature showed that during the years of independence our country has made a big step in the tourism education, Ukraine has a significant number of universities that train specialists of the following degrees: Bachelor, Specialist and Master on full-time and distance learning. The centers of education in tourism industry are Kyiv, Lviv, Dnipropetrovsk, Donetsk and Kharkiv.

In the process of research it was found that Universities train specialists in discipline area «Service sector» on two specialties: «Tourism» and «Hotel and restaurant business». There are large amount of specializations such as international tourism, resort business, sightseeing activities, animation activities, hotel business, restaurant business, regional work etc.

It was found that the educational programs of specialist in tourism area consist of different professional and psychological disciplines, socio-economic and humanities, as well as sightseeing, regional and professional practice and wide usage of programmed complexes such as "Overiya – Tourism" and others.

It was determined that future professionals should have skills to work with clients and partners, maintain databases and documents.

This article also contains the prospects of future graduates' employment and some questions for the following researching.

Key words: tourist industry, training, specialties, curriculum, discipline.

UDC 378. 018 (477)

N.P. Volkova

THE CONCEPT OF EDUCATIONAL-SCIENTIFIC PROGRAM DESIGNED FOR POSTGRADUATE SCIENTIFIC-AND-PEDAGOGIC SPECIALISTS' TRAINING IN 015 «VOCATIONAL EDUCATION» MAJOR

This article is devoted to the substantiation of educational-scientific program's concept developed for postgraduate scientific-and-pedagogic specialists' training on educational-scientific level – Doctor

of Philosophy (PhD) (specialization 015 «Vocational Education»). The mission and a number of educational goals are outlined. Emphases are put on educational and research components of the program. The educational components are: creation of the environment conducive to postgraduate students' training to teach and conduct scientific-and-research activities, development of program competencies that will let students master fundamental knowledge, skills and experiences necessary to conduct a distinctive thesis research in the field of education, successfully work in the sphere of science and education and to be competitive on the labor market. The research components include: training of highly qualified specialists-practitioners who can operate general scientific methods of the system, functional and statistic research, contemporary methods of scientific-research and pedagogic activities.

Educational principles of contextual learning, communicative cooperation, individual support of every postgraduate student by a teacher, inner freedom of a personality, the positional method, the method of critical self-evaluation are grounded.

A number of competencies are highlighted: general competencies that do not depend on the field of specialization; general-professional competencies that are determined by the major; professional competencies that are determined by the program's focus. The capabilities, knowledge and skills are described; invariable and variable components of educational process are presented. The outcomes of the educational-scientific program's implementation as demonstrated by graduate students (knowledge, skills, communication, autonomy, and responsibility) are given.

Key words: Doctor of Philosophy (PhD), educational-scientific program, general, general-professional, professional competencies.

UDC 378.14.015.62

G.Y. Voshkolup

CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AS A CONSTITUENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

The conducted analysis of literature demonstrated that in psychology and pedagogy during all the period of their existence as sciences there is permanent interest in the study of various aspects of the nature of conflicts, the methods of solving and preventing them. ability to solve conflicts and/or prevent them is the manifestation of person's conflictological competence.

Our analysis demonstrated that in their definitions of conflictological competence scientists can be divided into four groups:

- those who do not take into account the importance of identification and diagnostics of conflicts;
- those who do not take into account the importance of settling or preventing conflicts;
- those who simplify the investigated to the level of mutual relations between people;
- those who fully interpret and present the investigated.

Conflictological competence is an ability of a specialist to identify conflicts that can arise in his or her surroundings, to diagnose their causes, to find ways to settle and/or prevent them, diminish their negative consequences on the basis of the acquired knowledge, abilities, and skills.

The article proves the importance of forming the conflictological competence at the stage when an individual is studying at a higher educational establishment.

Key words: professional competence, conflictological competence, specialist, professional, conflict, diagnostics of conflicts, of conflicts, consequence of conflicts.

UDC 378.14.015.62

A.Yu. Zabolotskyi

THE ISSUE OF THE QUALITY OF DISTANCE EDUCATION

The concept of quality in online teaching is complex as, indeed, is distance learning itself. There is much literature on the quality of higher education, with many terms and concepts. Often it shows the tension between the roles of quality assurance as a means of accountability and as a way to improve quality. There is another key issue as to the role of student in determining quality. Some argue that the definition of quality in higher education must proceed from the fact that online learning is a process of co-production between the online learning environment and the student, the student being a starting point of quality across all the different fields of on-line study.

Student's activity is an important aspect of ensuring the quality of online education. Online learning should not be something that is just «delivered» to a passive student. Instead, the quality of on-line education is built through the process of communication between students and teachers. At the University of Economics and Law «KROK» a survey of students' distance learning has been conducted. The factors of quality that students themselves have identified as important include:

- support in training, using a wide range of media;
- technical standards (where technical standards are not met, students tend to get very negative experience);
- transparency and accessibility of information about the course and the institution that offers the course;
- course structure and flexibility;
- type of «didactic settings», which includes factors such as learning outcomes, content (including reference materials), teaching and learning methodologies and materials on the site.

Key words: distance learning, the quality of distance learning, information and communication technology in education.

ДЛЯ НОТАТОК