ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ: **ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ**

ВІСНИК

ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

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

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Дубчак Л.М.
Концепція творчої ресоціалізації Марека Конопчинського 8

Лучанінова О.П.
Духовна культура студентів вищих навчальних закладів в умовах соціально-гуманітарної кризи 15

Невмержицька О.В.
Мистецтво життєтворення у педагогічній спадщині В. Сухомлинського 21

Samochwal O.O.
Entwicklungsstufe der Berufsausbildung in Deutschland 27

Сапожников С.В.
Особливості сучасної вірменської системи підготовки педагогічних працівників 32

Сиротін О.С.
Аналіз досвіду професійної підготовки викладачів вищої школи у США 37

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

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 № 8 від 10.11.2015 р.).

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

2 (10) 2015

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Карпенко О.Є.
Прийомна сім'я як інституційна форма опіки над дітьми у Польщі
(друга половина XX – початок XXI ст.) 42

Кримчак Л.Ю.
Особливості соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у їх підготовці до самостійного життя 48

Курінна С.М.
Педагогічний супровід процесу соціалізації дітей-сиріт
в умовах закладів інтернатного типу 53

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Антибура Ю.О.
Індивідуальне навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку
як психолого-педагогічна проблема 60

Коваль Н.І. Громадянське виховання старшокласників з порушеннями інтелекту
в психолого-педагогічній літературі 67

Ніколенко Л.М. Педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих
лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів 74

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Батраченко І.Г.
Основні підходи до навчання життєвої антиципації 80

Бухало О.Л.
Організаційно-педагогічні умови емоційного виховання дітей раннього віку 85

Дніпрова О.А.
Дослідження уваги хлопчиків та дівчат молодшого шкільного віку 91

Коршевнюк Т.В.
Субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие
как психологическая основа формирования содержания школьного биологического образования 97

М'ясоїд Г.І.
Виїзний міждисциплінарний урок: професійна орієнтація та її варіації 104

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)

Редакційна колегія серії

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.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)
С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук,
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)
В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ)
С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор
С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор
Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор
Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор
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)

© Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2015
© Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, оформлення, 2015

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Білоус О.С.
Творча активність як важлива характеристика професіоналізму сучасного педагога музики 109

Бондаревська О.М.
Реалізація положень компетентнісного підходу у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів 114

Волкова Н.П.
Визначення основних функцій, рис та якостей сучасного педагога в руслі виховання соціально здорових школярів 120

Гальченко О.Ю.
Використання активних методів у навчанні професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах 125

Демченко Д.І.
Компетентнісний підхід до професійної підготовки представника юридичної професії 131

Кожушко С.П.
Формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії (педагогічні умови) 136

Козинець І.І.
Культура мовлення як показник загальної культури особистості 141

Лашкул В.А.
Експериментальне дослідження професійно-етичної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини 146

Мантуло Н.Б.
Історичні витоки формування соціальної відповідальності 150

Меняйло В.І.
Підготовка фахівців дослідницько-інноваційного типу як головне завдання вищої освіти 155

Мишак О.О.
Педагогічна діяльність викладача вищого аграрного навчального закладу в умовах гуманізації освіти 161

Мовчан Д.О.
Структура електронного навчання всесвітньої митної організації 165

Олійник І.В.
Компетентнісний підхід як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи 170

Pavlenko O., Timchenko-Mikhailidi N., Triakina O., Pugach V.
The developmental professionally focused educational environment as a strategic component of training managers of organizations 177

Пахомова Т.А.
Использование художественных текстов в процессе формирования у студентов-магистрантов профессиональной иноязычной компетентности филолога 182

Пейчева О.О., Келембет Р.В.
Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів на заняттях з іноземної мови 187

Петришин Л.Й.
Педагогічна стратегія професійної підготовки креативних соціальних педагогів 192

Погромська Г.С., Махровська Н.А.
Методичні аспекти викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення» для студентів-інформатиків 201

Самодрин А.П.
Профільно-професійний вимір освіти у регіоні 207

Сущенко Р.В.
Форсайт управлінської культури – вектор професійної підготовки інженера залізничного транспорту 216

Теплицька А.О.
Задача як вид навчального завдання у процесі математичної підготовки майбутніх учителів 223

Токарєва А.В., Яланська М.М., Кузнецова К.С.
До питання визначення сучасного стану медіаосвіти в Україні 229

Чеховська М.В.
Аналіз професійної підготовки педагогічних кадрів Республіки Болгарія 234

Shauerman O.
Creative approaches and methods in english language teaching: a practical view 240

Шишко А.В.
Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови 245

Шкурко Е.В.
К проблеме обучения аннотированию текстов 251

Stifurak W.E.
Psychologische merkmale der berufsausbildung der künftigen fachkräfte der tourismusindustrie 255

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ващило О.В.
Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення 261

Муц Л.Ф.
Технології «E-learning» в системі мовної підготовки іноземних громадян 270

Розумна Т.С.
Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами проектної технології на заняттях з іноземної мови у ВНЗ 275

Shtifurak A.V.
CLIL: subject – matter and language learning integration 280

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Зірка В.В., Бикова В.О.
Тренінг як засіб формування конкурентоздатності майбутнього фахівця 284

Кондрашова О.В.
Педагогічне проектування: стан та перспективи 290

Матюха Г.В., Ланцева В.С.
Використання інноваційних методів управління мовленнєвою діяльністю майбутніх філологів на практичних заняттях з іноземної мови 295

Сущенко Л.О.
Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації 302

РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS) 308

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Dubchak L.
Concept of M. Konopczynski's creative resocialization 8

Luchaninova O.
Spirital culture of students of higher educational establishments in the conditions of social and humanitarian crisis 15

Nevmerzhytska O.
Life-creating art in Vasyl Sukhomlynsky's educational heritage 21

Samokhval O.
Stages of development of vocational training in Germany 27

Sapozhnikov S.
Special features of the modern Armenian system of pedagogical staff training 32

Sirotin O.
The analysis of the experience of professional training of teachers of higher education establishments in the USA 37

ISSUES OF TODAY'S SOCIAL PEDAGOGY

Karpenko O.
Foster family as a form of institutional childcare in Poland (2nd half of the 20th – beginning of the 21st centuries) 42

Krymchak L.
Social-pedagogical support of orphans in their readiness for independent living 48

Kurinna S.
Pedagogical accompaniment of the socialization process of orphan children in the conditions of residential institutions 53

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND EDUCATION

Antibura J.
Individual educating of children with difficult deviations of psycho-physical development as a psychological and pedagogical problem 60

Koval N.
Civic education of mentally retarded senior pupils in psycho-pedagogical literature 67

Nikolenko L.
Pedagogical support of the process of formation of socially directed leader qualities in future correction teachers 74

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING AND DEVELOPMENT

Batrachenko I.
Basic approaches to teaching life anticipation 80

Bukhalo O.
Organizational and pedagogical conditions of young children's emotional education 85

Dniprova O.
Research of attention of boys and girls of junior school age 91

Korshevnyuk T.
Subject-subject and subject-object interaction as a psychological basis of content formation in school biology education 97

Miasoid G.
On-site interdisciplinary lesson: career guidance and its variations 104

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bilous O.
Creative activities as an important characteristic of the modern music teacher's professionalism 109

Bondarevskaya O.
The competence approach application in students' independent-cognitive activity formation 114

Volkova N.
Determination of key functions, features and qualities of a modern teacher
in the mainstream of education of socially healthy students....120

Gal'chenko O.
Using active technologies for teaching ESP writing to college students....125

Demchenko D.
Competence approach to the professional training of representatives of legal profession....131

Kozhushko S.
The formation of competence of future specialists
of the sphere of tourism in their professional interaction....136

Kozinets I.
Culture of speech as an indicator of general cultural identity....141

Lashkul V.
The experimental study of professional and ethical competence formation
of future veterinary doctors....146

Mantulo N.
Historical sources of social responsibility....150

Meniailo V.
Training of specialists capable of research and innovations as the main objective of higher educatijn....155

Myshak O.
Pedagogical activities of teachers of higher agrarian educational establishments
in the conditions of humanization of education....161

Movchan D.
The structure of the World Custons Organization e-learning....165

Oliynik I.
Competetive approach as the basis of professional preparation of future teachers of higher school....170

Pavlenko O., Timchenko-Mikhailidi N., Triakina O., Pugach V.
The developmental professionally focused educational environment
as a strategic component of training managers of organizations....177

Pakhomova T.
Analysis of fictional texts in the system of professional foreign-language competence development
of students-philologists on the advanced level....182

Peycheva O., Kelembet R.
Culturological approach in future economists' training at foreign language lessons....187

Petryshyn L.
Educational training strategy for the development of creative social pedagogues....192

Pohromska H., Makhrovska N.
Methodological aspects of teaching the discipline
«Software engineering» to students of computer science....201

Samodryn A.
Profile-professional dimension of education in the region....207

Sushchenko R.
Prediction of management culture as a factor in the training of railway engineers....216

Teplytska A.
A task as the type of learning activities in training future teachers of mathematics....223

Tokarieva A., Yalanska M., Kuznetsova K.
On issue of the current state of media-education in Ukraine....229

Chekhovska M.
Analysis of professional preparation of pedagogical staff in the republic of Bulgaria....234

Shauerman O.
Creative approaches and methods in English language teaching: a practical view....240

Shishko A.
Communicative competence as a part of pedagogical competence
of would-be foreign language teachers....245

Shkurko E.
Teaching annotating texts....251

Shtyfurak V.
Psychological features of professional formation of future specialists in tourism....255

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

Vashchylo O.
Information and communication technologies
in the ESP monologue speech teaching to students majoring in mechanical engineering....261

Muts L.
E-learning technology in the system of language training for foreign students 270

Rozumna T.
Activation of cognitive students' activities by project technology in foreign language classes at university 275

Shtyfurak A.
CLIL: subject – matter and language learning integration 280

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Zirka V., Bykova V.
Training as a source of competitiveness of future experts 284

Kondrashova O.
Issues of pedagogical design: status and perspectives 290

Matyukha G., Lantseva V.
The use of innovative methods of management of future philologists' speech activities in foreign language practical classes 295

Sushchenko L.
Pedagogical innovations: from strategy to implementation 302

ABSTRACTS 308

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.

Редактор *М.С. Ярмолюк*

Комп'ютерна верстка *Г.М. Хомич*

Підписано до друку 14.11.2015. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 29,05.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпропетровськ,
вул. Набережна В.І. Леніна, 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 304: 364-7

Л.М. ДУБЧАК,
кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Інситуту кримінально-виконавчої служби, м. Київ

КОНЦЕПЦІЇЯ ТВОРЧОЇ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ МАРЕКА КОНОПЧИНСЬКОГО

Проаналізовано концепцію творчої ресоціалізації польського вченого, представника сучасної ресоціалізаційної педагогіки Марека Конопчинського. Досліджено методики впливу на соціально дезадаптованих членів суспільства, які отримали вирок позбавлення волі, з допомогою активації творчих і пізнавальних здібностей особистості. З'ясовано основні чинники впливу на засуджених з метою соціальної реадаптації за допомогою методики творчої ресоціалізації.

Ключові слова: пенітенціарна практика, творча ресоціалізація, драмотерапія, музикотерапія, терапія пластичним мистецтвом.

Постановка проблеми. У сучасній пенітенціарній практиці важливим завданням є пошук ефективних методик ресоціалізації осіб, стосовно яких винесено вирок позбавлення волі. Не існує єдиного погляду на те, якою має бути ресоціалізаційна програма щодо засуджених. Останніми роками набула популярності організація такої роботи із соціально неповноправними особами, яка спрямована на акцентуацію творчих здібностей особистості. У зв'язку з цим автор статті спробував проаналізувати такий підхід до ресоціалізації особистості, який набув у сучасній ресоціалізаційній педагогіці назви «творча ресоціалізація», та позначити її важливі дійові аспекти впливу на особистість.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми ресоціалізації засуджених досліджували як практики, так і теоретики пенітенціарної науки. Надзвичайно активними в пошуках наукового обґрунтування новітніх ресоціалізаційних методик впливу є польські вчені-пенітенціаристи. Розкриваючи тему статті, автор взяв за основу концепцію відомого польського вченого, фахівця в галузі ресоціалізаційної педагогіки – Марека Конопчинського. Також у статті використано посилання на дослідження вчених Чеслава Чапува, Томаша Рудовського, Дагни Шлеповронської, Марека Каламана та інших.

Формулювання мети. У контексті розв'язання проблеми реадаптації соціально неповноправних осіб, застосовуючи методику творчої ресоціалізації, важливо з'ясувати основні чинники впливу, які уможливлюють ресоціалізацію засуджених. У зв'язку з вищезазначеним, метою наукового пошуку є з'ясування механізму дії двох процесів: розвитку структуральних чинників творчих і пізнавальних процесів соціально непристосованих суб'єктів і зміни їх соціальної поведінки, особистісних характеристик, естетичного та морального обличчя.

Виклад основного матеріалу. У сучасній пенітенціарній практиці широкою популярністю користуються методики творчої ресоціалізації, оскільки саме вони активують всі чинники (інтелектуальні здібності, естетичне та моральне виховання, психічні процеси, такі як мислення, пам'ять, уявлення, воля, увага, почуття), що впливають на соціальну реадаптацію здеморалізованого суб'єкта. Відомий польський учений Марек Конопчинські вважає

© *Л.М. Дубчак, 2015*

телеологію творчої ресоціалізації найбільш зорієнтованою на відкриття і розвиток потенціалів у дітей, молоді і дорослих, в яких виявлено синдром суспільної непристосованості [3].

На думку Марека Конопчинського, потенціали – це певні функціональні структуральні чинники і механізми творчих процесів, що відкривають можливості знаходити нові способи розв'язання проблемних ситуацій і створювати альтернативні параметри індивідуальної і суспільної самоідентичності.

Головною метою творчої ресоціалізації, на думку вченого, є доведення до поєднання у результаті: перший – розвиток структуральних чинників творчих і пізнавальних процесів суспільно непристосованих одиниць, другий – зміна їхнього зовнішнього суспільного візерунку. У результаті має сформуватися модель нових параметрів особистості, які до цього були соціально непристосованими.

М. Конопчинські відзначає такі два способи роботи з вихованцями:

1) пристосувальна й адаптувальна поведінка вихованців до перебування в ресоціалізаційних відділках через примус до застосування регулюючих і організуючих норм; 2) вплив на підняття виховної активності для особистісного і соціального розвитку вихованців після звільнення із закладів і набуття навичок самостійної активності у відкритому середовищі [3, с. 154].

Перший спосіб роботи з вихованцем пенітенціарного закладу не передбачає виховного впливу для соціальної реадаптації. Від нього можна чекати лише часткових ефектів, які мають тимчасовий характер, що породжує у підопічних механізми удаваної адаптації та удаваного підпорядкування нав'язаним інституційним регуляторам.

Другий спосіб впливу, за Мареком Конопчинським, є більш результативним. Тут йдеться про цілеспрямовану виховну роботу, яка ґрунтується на розвитку творчих потенціалів вихованців, так звана творча ресоціалізація, завдяки якій ресоціалізаційне виховання набуває характеру допомоги в розвитку вихованців і сприяє отриманню повного кінцевого ефекту [3, с. 154].

Творчими ресоціалізаційними впливами учений називає ті способи і механізми виховного впливу, які спрямовані не на корекцію чи психокорекцію зміни соціальних способів функціонування вихованців, а на розвиток структуральних чинників пізнавальних і творчих процесів осіб, які є соціально непристосованими. Тут відбувається вплив на особистість з метою активізувати як індивідуальне «Я», так і соціальне «Я». Такий тип впливу релізується в творчій діяльності.

Творча ресоціалізація передбачає застосування особливих методів впливу на вихованців. Традиційно ці методи в ресоціалізаційній педагогіці називаються культуротехнічними (поняття культуротехніки до педагогічної літератури впровадив Чеслав Чапув у 1978 р.) [1].

Творчі методи ресоціалізаційного впливу мають активувати і розвивати структури та механізми творчих процесів у соціально непристосованих осіб з метою отримання запланованої зміни особистості. Виховні методи повинні спиратися на потенційні ресоціалізаційні можливості різних аспектів життя і людської активності, починаючи від розвитку інтересів і пристрастей.

Ресоціалізація, яка спирається на творчі методи впливу, має як об'єктивний, так і суб'єктивний характер (особовий і позаособовий) [3, с. 158–159].

Особові засоби ресоціалізації поділяються на ті, які пов'язані з особистістю вихованця, та ті, які пов'язані з особистістю вихователя та іншими особами (педагогічним персоналом та іншими дорослими особами, які перебувають в найближчому оточенні вихованця).

До позаособових засобів ресоціалізаційного впливу належать сприяючі чи організуючі адміністративно-правові системи (приписи, які регулюють функціонування інституції), інфраструктура, локальні умови, соціальний інституційний клімат тощо.

В інституційних умовах можна проектувати методичні заняття, спрямовані на виховання особистості у вимірі особовому і соціальному. Основними засобами такого виховання, на думку Марека Конопчинського, можуть стати залучення вихованців до творчості через драму, музику та пластику. Розглянемо кожен з них.

Драма є педагогічним методом впливу на вихованця, який має важливе значення як у розвитку інтелектуальних здібностей, так і взагалі виховання. Її перевага полягає в тому, що її можна застосовувати, незважаючи на інтелектуальний рівень розвитку вихованців. Вона

активує одночасно мисленнєві й емоційні процеси (активізує уявлення, емоції, інтуїцію) з метою по-новому подивитися на світ, на себе та інших, а також мобілізує вихованця до діяльності [3, с. 162]. Разом з тим фахівець в галузі ресоціалізаційної педагогіки Дагна Шлеповронська зазначає, що драмотерапія дає змогу з допомогою символічної комунікації через входження в роль дослідити значення відповідної поведінки [5, с. 15].

Звісно, існує різниця між розумінням драми, театром і театром ресоціалізаційним. Спільною рисою драми і театру є гра в ролях. А різниця полягає в тому, що в драмі роль переживається навколо особистої ситуації чи події, а театральна роль стосується долі і переживань інших осіб. У драмі постає завдання зіграти роль, яка надихається самим учасником тут і тепер, а в театрі кожна роль є продуктом режисерської роботи. Також у драматичній грі (на відміну від театральної) немає поділу на акторів і глядачів [3, с. 162–163].

Крім того, можна ще розрізняти класичну драму та драмотерапію. Метод класичної драми використовується в основному в навчанні дітей і молоді з метою дидактичної, виховної і соціальної активізації, а другий – у глибших терапевтичних засадах. Драмотерапія є в певному сенсі творчою драмою, зорієнтованою на терапевтичну і психотерапевтичну мету.

Зазвичай драматичні заняття розпочинаються з проведення комплексу занять, які сконцентровують увагу учасників на їх виконанні. Під час занять надзвичайно широко використовується імпровізація. Відповідно до цього можна зазначити таке: 1) активізація творчого потенціалу учасників драми; 2) з'ясування діагнозу причин соціальної дезадаптації вихованця [3, с. 164].

Марек Конопчинські описав, як повинна здійснюватися драмотерапія. Драматична діяльність складається з кількох частин, так званих сесій, і повинна тривати від трьох до дев'яти місяців щотижневих, регулярних зустрічей.

Перша сесія циклу багатомісячних драматичних зустрічей полягає у презентації сценічної майстерності, де відбувається знайомство з технічною стороною роботи та з'ясуванням проблем, які можуть виникати в процесі роботи. Учасники драматичних занять в першу сесію зазвичай демонструють ненатуральну поведінку. Часто це супроводжується навіть агресивною і бунтівною поведінкою, а виникає вона через зіткнення з незвичною ситуацією.

Друга сесія драмотерапії реалізовується за схожим принципом до першої. Відрізняється вона лише тим, що залучається тут більший діапазон засобів вираження і поглиблення пізнавальних переживань. Використовуються різні способи гри як через вербальні, так і невербальні засоби.

Кожна чергова сесія розпочинається з того, що з'ясовуються, відкриваються і аналізуються ситуації, які добре відомі з життя. Кожна наступна сесія все більше активізує творчі потенціали мислення учасників, коли відкривається можливість розвинути у вихованця власні прагнення розв'язати ці проблемні ситуації.

Таким чином, драмотерапія крок за кроком через добре продуманий перелік сесій навчає вихованця шукати інноваційні способи розв'язання проблемних ситуацій, що є добрим інструментом впливу на вихованців.

Звісно, застосування методики драмотерапії у ресоціалізаційній програмі вимагає доброї підготовки, належної компетенції пенітенціарних педагогів та їх витривалості. Незважаючи на це, драма належить до популярних методів творчої ресоціалізації.

Серед інших методів ресоціалізаційного впливу, які мають педагогічно-терапевтичний ефект, Марек Конопчинські виділяє музику, яка може підтримувати розвиваючі процеси соціально непристосованої особи. Як зазначає вчений, роль музики в процесі ресоціалізації засуджених недостатньо проаналізована. Однак цей метод у сучасних ресоціалізаційних закладах активно застосовують як щодо дорослих, так і молодих вихованців.

Терапія музикою є одним з практичних виховних заходів, який переживає ренесанс інтересу. Про її дію вже давно знають в медицині, зокрема в реабілітації різних захворювань, що пов'язані з проблемами рухового апарату, дихання та новоутворень. Також доведено позитивну роль музики в психотерапії щодо лікування психічних хвороб. Музикотерапію застосовують в роботі з розумово відсталими дітьми, сліпими, недієздатними у зв'язку з аутетичними хворобами і проблемами з руховим апаратом.

Музикотерапія також використовується як один з комплексних виховних методів у ресоціалізації як осіб, які отримали вирок позбавлення волі, так і тих, які залежні від алкоголю і психоактивних препаратів.

Музикотерапія, як зазначає Марек Конопчинські, є ефективною в ресоціалізаційній програмі, оскільки розвиває відчуття ритму, що приводить до актів спонтанної фізичної і мисленнєвої експресії. Такі заняття музикотерапією характеризуються атракційністю і відсутністю монотонності.

У музикотерапії проводяться заняття зі спільного виконання пісень, гри на інструментах, вистукування ритму і рухів. Тут музика служить стимулятором виконання ряду фізичних, рухових та інтелектуальних дій. У зв'язку з цим у музикотерапії можуть використовуватися різні жанри музики, залежно від чого настає або зниження рівня негативних емоцій, або їх модифікація і піднесення їх у напрямі до позитивних емоцій. Цим музикотерапія допомагає розвитку структурних чинників творчих ресоціалізаційних процесів і має на меті активувати інтелектуальні процеси, пробудити метафоричне й асоціативне мислення підопічних. Вона впливає на психосоматичну і рухову координацію соціально непристосованої молоді [3, с. 169–170].

Загалом ресоціалізаційні музикотерапевтичні заняття повинні бути складовою набору комплексу ресоціалізаційного впливу. Музика, яка проникає в глибини людської психіки, може навчати. Музичне пізнання можна доповнювати словом, малюнком, танцем, що справляє додаткові терапевтичні впливи, а також указує на можливість поєднання музикотерапії з вербальними, тренінговими та психоаналітичними методами.

Важливим завданням у музикотерапії має бути підбір відповідного репертуару та форм терапевтичної праці, які роблять можливим досягнення поставлених цілей. Музика може виконувати як функцію терапевтичну, так і профілактичну для запобігання соціальній неадаптованості суб'єктів соціальних процесів.

Використання музики з ресоціалізаційною метою може бути цінним і в тому разі, коли її використовують для прослуховування в групі. Музикотерапія такого типу забезпечує більш швидке досягнення мети в полегшенні соціальної комунікації соціально непристосованих осіб.

Як зазначає Марек Конопчинскі музикотерапевт щоразу повинен свідомо підходити до відбору музичної програми, оскільки терапія через музику може різко впливати на психонастрій вихованців, від чого може мати навіть небажані наслідки. Так, вихованці можуть досить бурхливо реагувати на музику, наприклад, у формі плачу, різко залишати заняття, кричати, голосно сміятися тощо.

Загалом процес впливу музики на психіку вихованця проходить за двома фазами. Перша фаза полягає в пошуку ретроспективного погляду на себе, завдяки переживанню тих емоцій, які пов'язані із самою людиною. У цій фазі прослуховування музики призводить до внутрішньої конфронтації між власним пережитим і власними емоційним досвідом та елементами мислення про себе та інших людей. Таким чином відбувається часткова зміна пізнавальних процесів і бачення самого себе.

У другій фазі впливу музики здійснюється активізація у вихованця структуральних чинників і механізмів розвитку. Застосування музичних вправ формує більш зрілий погляд на себе. Так, вимальовуються нові способи інтерперсонального і соціального функціонування вихованця. З допомогою такого способу, під впливом музики соціально непристосований вихованець починає модифікувати свій спосіб мислення про себе [3, с. 175].

Таким чином, музикотерапія є одним з досить ефективних способів організації ресоціалізаційних програм осіб, які отримали вирок позбавлення волі. При цьому музика стає не самоціллю, але виховно-ресоціалізаційним засобом. Контакти з нею є важливим чинником розвитку особистих і соціальних почуттів, морального обличчя вихованця, і діє вона більш безпосередньо, емоційно сильніше і динамічніше, ніж інші мистецтва. Музикотерапія дає змогу урухомити певні психічні процеси: дати можливість заспокоїтися, відновити свій емоційний стан, мобілізуватися до дії; подолати стреси, певною мірою звільнитися від прихованих думок і почуттів.

Також серед універсальних і широко застосовуваних методів та форм розвитку уявлення, мислення та інших структурних мисленнєвих чинників, які впливають на творчі способи функціонування дітей, молоді та дорослих осіб, можна виділити пластичне мистецтво. Як і музику, пенітенціарні вихователі щоразу частіше намагаються використовувати пластичне мистецтво у ресоціалізаційних програмах. Цей напрям педагогічного впливу вико-

ристовується в ресоціалізації як неповнолітніх, так і дорослих осіб, які перебувають в пенітенціарних закладах. Ця методика спирається на природне бажання кожної людини до вираження своїх емоцій у графічній формі. Адже згідно з дослідженнями, що проведені у ресоціалізаційних закладах, молодь, яка є соціально непристосованою, охоче активізується в процесі занять з пластикою.

Пластичне виховання спрямовує до тих творчих потенціалів, які мають своє коріння у візуальних контактах людини зі світом. Воно в певному сенсі вибудовується на спостереженні світла, барв, величини, фактур, напрямів тощо, що дозволяє змінити у властивий спосіб себе, своє мислення, врешті-решт підготуватися до участі в культурному житті.

Марек Конопчинські стверджує: те, що людина творить, стає частиною її кругозору, ознакою творчої або деструкційної діяльності. Адже стан навколишнього середовища не є достатнім для нормального функціонування і розвитку психіки людини. Передавання зображення за допомогою барв, ліній, форм пробуджує нові емоції та настрої. Пластика, яка має здатність знаходити порозуміння з людиною власною візуальною «мовою», може ставати способом відпочинку, розвіювати сумніви, вказувати на конфлікти, орієнтувати на нові вектори дії.

Пластичне виховання соціально непристосованої молоді має включати як теоретичне знання про мистецтво, так і практичну її реалізацію. Як зазначає Томаш Рудовські, пластична освіта (в контексті вивчення історії розвитку художніх мистецтв) характеризується отриманням знань про мистецтво і водночас розвитком творчих здібностей на основі доробку наук про виховання – знань з галузі психології виховання і розвитку. Знання й уміння розрізняти стилі, напрями, тенденції та їхніх представників є елементом естетичного виховання, що поступово приводить до розвитку особистості вихованців в індивідуальному і соціальному плані [4, с. 190].

Однак пластична терапія не може зводитися лише до нагромадження інформації про історичні факти в розвитку мистецтва. Вона має навчати безпосередньо мистецтву. Марек Конопчинські наполягає, що особи, які беруть активну участь в такій формі пластичної терапії, як безпосередня робота над створенням малюнка невербальним способом, відображають в ньому важливий для них зміст емоцій, мислення та уявлення. Це допомагає активізувати мисленнєву діяльність учасників процесу ресоціалізації в пошуках розв'язання найскладніших проблем, створюючи можливості для корекції негативних емоцій і заміни їх на позитивні емоції [3, с. 181].

Загалом робота над малюнком є заняттям улюбленим серед молоді, у тому числі й серед соціально непристосованої. Очевидно, що той, хто малює, намагається в розмаїтті кольорів розповісти досить щиро свою історію.

Однак є певні складнощі, які супроводжують таку форму ресоціалізаційних впливів, як пластичне мистецтво. До них можна віднести вияв певних захисних механізмів, таких як втеча до вербального вираження теми (написи) чи повторювання у кожній темі тієї самої символіки. Засобами подолання таких складнощів може стати спільне обговорення групою певного захисного вибору, що дійсно є дійовим і зазвичай ламає подальший натиск вихованця.

Проведення арт-терапії через пластичне мистецтво повинно мати професійний підхід. Марек Конопчинські описав це таким чином. Розпочинаючи заняття, вихователь має подати тему, яка найчастіше описує сильно забарвлену емоційну ситуацію (якщо хтось когось чи щось ненавидить, кохає, боїться; певні переживання, які весь час тримає в пам'яті тощо). Учасник має сам обрати техніку малювання, формат паперу, на якому буде виконувати завдання, та олівці чи ручки. Також він сам має вирішити, чи малюнок буде однобарвний, чи багатобарвний.

Після закінчення малювання група має спільно обговорити кожну роботу, інтерпретуючи як форму, так і зміст, уявляючи виражену проблематику конфлікту через бачення вихованця.

Ресоціалізація через пластику найчастіше проводиться в групі, що сприяє використанню творчої пластичної та малярської активності до виокремлення проблем деяких членів групи чи групи як цілості. Опосередкованою метою пластики є полегшення члену групи мовлення щодо проблем, які є складними для вербалізації, будучи уявленнями, які стосу-

ються попередніх несвідомих емоційних переживань. Головною метою пластики є стимульований розвиток структуральних чинників творчого процесу вихованців. Через пластичну діяльність ми в змозі, окрім породження позитивних емоцій, також розвивати структуру мислення, уявлення і пам'яті соціально непристосованих осіб.

Таким чином, ресоціалізація через пластику сприяє досягненню опосередкованих і безпосередніх цілей, а саме вираження конфліктного змісту пережитого чи інформації, що уявляємо стосовно себе, до оточуючих осіб чи діяльності; демонстрація реакцій у різних важливих ситуаціях; пізнання відносин і пережитого в контактах з людьми; усвідомлення власних прагнень, потреб і планів; корекція сильно пережитих емоцій, складних уявлень за звичайних умов; зняття напруження в конфліктних ситуаціях у групі, інформація про динаміку в групі; діагностична функція для вихованців; розвиток структуральних чинників емоційних процесів; розвиток структуральних чинників процесу уявлення, метафоричного мислення і аналогії, процесу пам'яті та перцепції.

Висновки. Таким чином, одним із засобів позитивного впливу на засуджених з метою соціальної реадаптації в сучасній ресоціалізаційній педагогіці є методи творчої ресоціалізації, які спрямовані на акцентуацію творчих здібностей особистостей. У розроблення основних засад впливу методів творчої ресоціалізації на соціально дезадаптованих членів суспільства значний внесок здійснив польський вчений Марек Конопчинські.

Творча ресоціалізація сприяє акцентуації творчих здібностей особистості, активізує всі чинники психічних процесів (мислення, пам'ять, уявлення, волю, увагу, почуття), розвиває інтелектуальні здібності, сприяє естетичному та моральному вихованню.

Творчими методами ресоціалізаційного впливу є драмотерапія, терапія музикою та пластичними мистецтвами. Кожен з них потребує власного підходу до організації роботи з вихованцями і впливає на різні сторони психічних процесів особистості. Проте кожен з цих методів, як видно з досліджень практикуючих пенітенціаристів, дає значні ефекти в реадаптації соціально дезадаптованих осіб і широко використовується в сучасній пенітенціарній практиці.

Список використаних джерел

1. Czapów Cz. Pedagogika resocjalizacyjna / Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971. – S. 386–391.

2. Kalaman Marek R. Rola i znaczenie wychowawcy penitencjarnego w procesie wykonywania kary pozbawienia wolnosci / Marek R. Kalaman // W dazeniu do skutecznej resocjalizacji. Pod red. Arkadiusza Kaminskiego. Warszawa, 2013. – S. 181–199.

3. Konopczynski M. Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces dzialan pozornych: refleksje wokol polskiej rzeczywistosci resocjalizacyjnej / M. Konopczynski. – Warszawa, Peda-gogium Wyzsza Szkola Nauk Spolecznych w Warszawie, 2013. – 242 s.

4. Rudowski Tomasz. Pytania i odpowiedzi dla potrzeb edukacji plastycznej i arteterapii w resocjalizacji niedostosowanych spolecznie / Tomasz Rudowski // Profilaktyka spoleczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doswiadczenia, problemy, perspektywy miedzynarodowe. Redakcja naukowa: Barbara Jezierska, Andrzej Rejzner, Pawel Szczepaniak, Adam Szecowka. Warszawa, 2013. – S. 189–209.

5. Slepowronska Dagna. Teatr psychoterapii. O praktykowaniu teatru obrzedowego. – Warszawa: Centrum praw kobiet, 2010. – 126 s.

References

1. Czapów, Cz., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna* [Pedagogy Rehabilitation]. Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Publ. pp. 386-391. (In Polish).

2. Kalaman, Marek R. (2013). *Rola i znaczenie wychowawcy penitencjarnego w procesie wykonywania kary pozbawienia wolnosci. W dazeniu do skutecznej resocjalizacji* [The role and importance of the penitentiary educators in the process of execution of the penalty of imprisonment. The efforts for effective rehabilitation]. Ed. by Arkadiusza Kaminskiego. Warszawa. pp. 181-199. (In Polish).

3. Konopczynski, M. (2013). *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces dzialan pozornych: refleksje wokol polskiej rzeczywistosci resocjalizacyjnej* [The crisis rehabilitation or) the apparent success of activities: reflections around the Polish reality rehabilitation]. Warszawa, Peda-gogium Wyzsza Szkola Nauk Spolecznych w Warszawie. 242 p. (In Polish).

4. Rudowski, Tomasz. (2013). *Pytania i odpowiedzi dla potrzeb edukacji plastycznej i arteterapii w resocjalizacji niedostosowanych spolecznie. Profilaktyka spoleczna i resocjalizacja w nurtach inkluzji. Doswiadczenia, problemy, perspektywy miedzynarodowe* [Questions and answers for art education and art therapy in rehabilitation of socially maladjusted. Social prevention and rehabilitation in the depths of inclusion. Experience, Problems, Perspectives International]. Ed. by Barbara Jezierska, Andrzej Rejzner, Pawel Szczepaniak, Adam Szecowka. Warszawa. pp. 189-209. (In Polish).

5. Slepowronska, Dagna. (2010). *Teatr psychoterapii. O praktykowaniu teatru obrzedowego* [Psychotherapy Theatre. The practice of the ritual theater]. Warszawa: Centre for Women's Rights Publ. 126 p. (In Polish).

В статье анализируется концепция творческой ресоциализации польского ученого, представителя современной ресоциализационной педагогики Марека Конопчинского. Исследуются методики воздействия на социально дезадаптированных членов общества, которые получили приговор лишения свободы, с помощью активации творческих и познавательных способностей личности. Предприняты попытки выяснения основных факторов воздействия на осужденных с целью социальной реадаптации с помощью методики творческой ресоциализации.

Ключевые слова: пенитенциарная практика, творческая ресоциализация, драмотерапия, музыкотерапия, терапия пластическим искусством.

The concept of creative re-socialization of the Polish scholar, representative of contemporary re-socialization pedagogy Marek Konopczynski is analyzed. The methods of influencing socially maladjusted members of the public, who have received a prison sentence, through activation of creative and cognitive abilities of the individual are researched. The attempts to clarify the main factors influencing prisoners are made with the aim of social rehabilitation by way of using methods of creative re-socialization.

Key words: penitentiary practice, creative re-socialization, drama-therapy, music therapy, plastic art therapy.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378:008:130.122:316.752

О.П. ЛУЧАНІНОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерної педагогіки Національної металургійної академії України,
м. Дніпропетровськ

ДУХОВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ КРИЗИ

У статті автор аналізує теоретичні основи духовної культури студентів вищих навчальних закладів України в умовах соціально-гуманітарної кризи, розкриває головне завдання сучасної освіти як розвиток духовної культури особистості студента, коли культура у підсумку стає основою формування і становлення цієї особистості.

Ключові слова: духовність, духовна культура, соціально-гуманітарна криза, становлення особистості, виховна система.

Постановка загальної проблеми. Сьогодні Україна перебуває в стані соціально-гуманітарної кризи, яка позначилася як на суспільстві в цілому, так і на економіці, освіті тощо. Модернізація економіки, реформи в різних галузях, у тому числі в освіті, проходять повільно. А вирішення проблем у духовній сфері суспільства відбувається завжди за залишковим принципом. Відсутність чіткої програми духовного відродження українського суспільства гальмує втілення будь-яких реформ у всіх сферах суспільного життя. Криза змінює тенденції життєдіяльності системи, тобто порушує її стійкість, радикально її оновлює. Кризу потрібно розглядати як переломний момент у розвитку системи, що дає простір новому витку економічних змін. Держава потребує нових фахівців. Наскільки готова сучасна вища освіта до підготовки фахівців, спрямованих на своєрідну духовну діяльність, яка може дати два результати: «раціональне знання в дусі класичної гносеології і софійну премудрість, яка визначає пафос прилучення до найвищих цінностей буття» [5, с. 81]?

Вищенаведене свідчить про надзвичайну актуальність проблеми виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів в умовах соціально-гуманітарної кризи XXI ст.

Аналіз досліджень і публікацій. Аспекти, проблеми, перспективи духовного світу сучасної української молоді досліджує Р.А. Василюк. Нову систему морально-духовних цінностей студіює О.О. Балагура, яка здійснила аналіз основних складових системи морально-духовних цінностей на сучасному етапі розвитку країни. Вона акцентує увагу на найбільш гострих моральних проблемах суспільства за умов кризи, які органічно входять і в матеріальну, і в духовну культуру, і наголошує на тому, що безкультурна людська маса може бути потрібною тільки для нічим не обмежених соціальних і політичних маніпуляцій. Дослідниця наголошує на пріоритетній ролі вітчизняної освіти та науки у вирішенні цих гострих питань у сфері духовності та моралі. Філософ Є. Бистрицький глибоко розкриває соціальні кризи суспільства та їх роль у духовних установках людства, розглядаючи кризу як можливість радикально змінити смислові засади політичного режиму, здійснити вибір між різними світоглядними орієнтирами, що позначиться на якості духовної культури людства. С.Б. Кримський у своїх розвідках розвиває думку про духовність, духовну культуру в житті людини як проект самобудівництва, як стан активності. Національно-культурний контекст освітньої політики розглядає Г. Філіпчук. Процес соціалізації і становлення особистості через культуру досліджує вчений Ф. Кумбс.

© *О.П. Лучанінова, 2015*

Цікавими для нашого дослідження є філософські припущення й роздуми українського вченого-філософа, доктора філософських наук Є. Бистрицького, який вважає, що соціальні кризи виникають під час загострення суперечностей або зіткнення інтересів різних соціальних груп чи утворень: працівників і роботодавців, профспілок і підприємців, працівників різних професій, персоналу і менеджерів та ін. Соціальні кризи можуть бути продовженням і доповненням економічних та виникати самі по собі, наприклад, з приводу стилю управління, невдоволення умовами праці, ставлення до екологічних проблем, із патріотичних почуттів [2].

Серед всіх видів криз він особливе місце в групі соціальних криз виділяє для політичної кризи – кризи в політичному устрої суспільства, кризи влади, кризи реалізації інтересів різних соціальних груп, класів, в управлінні суспільством. Політичні кризи торкаються всіх сторін розвитку суспільства і, як правило, переходять в економічні. Фатальна криза – це революція; просто криза – це не загибель, а поворотний пункт. Гуссерль, коли він говорить про кризу європейського людства, то в підсумку йдеться про зміну смислової установки у баченні явищ, які призводять до кризи. Той же Гуссерль вважав, що у його час хворе європейське людство досягло цього поворотного пункту, і треба щось радикально змінити у сфері теоретичного бачення, скажімо, у духовних установках європейського людства. Безперечно, що для молоді сьогодні криза – це насамперед смислова криза того способу життя, який ми ведемо [2]. Розуміння кризи як, перш за все, кризи світоглядних орієнтацій. Дійсна криза – це коли йдеться про зміну підвалин та коли виникає нездатність знайти нові підвалини, коли продовжується невизначеність самої зміни засади, самого переходу. Формуються міжлюдські відносини, які регулюють не стільки право або правила глобальних технологій (а технологія – це завжди техніка плюс людські відносини), а моральні відносини. Це повсякденні відносини, регульовані не стільки правовими нормами, скільки природно складеними цінностями, які легітимують «саме правду», «дійсний сенс життя», тобто стосунками, які виробляються в повсякденному житті громадянами. Якщо дуже коротко, то йдеться про сенс, який виникає у так званому громадянському суспільстві. Пошук виходу з поворотного стану відбувається і відбуватиметься на рівні самоорганізації громадян – наскільки вони здатні або нездатні організуватися, наскільки вони сприйматимуть кризу як можливість радикально змінити смислові засади політичного режиму. Оце й є точним визначенням кризи – невизначеність стану вибору між різними світоглядними орієнтирами.

Важливу роль у період кризи не тільки в суспільстві, а й в освіті в цьому зв'язку відіграє саме навчальний заклад, де закладаються основи для здобуття успішної роботи і кар'єри, фактично, з отриманням вищої освіти людина найчастіше пов'язує свій майбутній успіх.

ВНЗ завершує процес соціалізації і становлення особистості. Ще 1968 р. американський вчений Філіп Кумбс у книзі «Світова криза освіти» дійшов висновку: на зміну людині-виконавцю має прийти людина-творець. Відтоді і триває пошук нових освітніх систем. Без ідей виховання освітні системи перестають існувати як цінність.

Метою статті є здійснити аналіз теоретичних засад духовної культури студентів вищих навчальних закладів України в умовах соціально-гуманітарної кризи, розкрити головне завдання сучасної освіти як розвиток духовної культури особистості студента, коли культура в підсумку стає основою формування і становлення цієї особистості.

Виклад основного матеріалу. Ще у 2005 р. Указом Президента України (№ 1647/2005) було визначено першочергові заходи щодо збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства, а одним із пріоритетних завдань Кабінету Міністрів України, центральних та місцевих органів виконавчої влади визначено забезпечення збагачення та розвитку культури і духовності українського суспільства. Було створено Національну раду з питань культури і духовності, до складу якої входили Ю. Андрухович, М. Жулинський, О. Забужко, Л. Костенко, В. Яворівський та ін. видатні постаті. Але за рік-два актуальність цього важливого питання зійшла нанівець, а раду було розформовано.

З кожним роком роль морального виховання в суспільстві й, зокрема, у вищій школі стає «слабкою ланкою»; стався розрив між теорією та практикою духовно-морального виховання, оскільки акцентується в основному увага на здобутті й засвоєнні знань, тоді як на практиці студенти не вміють їх застосовувати; у традиційному моральному вихованні занадто акцентується суб'єктивна позиція викладача, а позиція студента, навпаки, занадто об'єктивується.

Викладання у ХХ ст. мало директивний і односторонній характер, тоді як розвиток студента, його свідомості, моральної системи та моральних цінностей поступово ігнорувався, що негативно позначалося на ініціативності студентів і викликало в них інколи почуття протесту неправильній моральній оцінці, коли критерієм оцінки на іспитах у вищій школі є «знання», а не «аналіз поведінки та її наслідків», що в результаті призвело до того, що студенти зупиняються на етапі «знань» і не підвищують рівень своєї моральної поведінки. У цьому і простежується основний розрив між теорією та практикою морального виховання; частина викладачів вищих навчальних закладів не мають необхідних моральних якостей, «надихати себе високими ідеалами, обмежувати себе високими моральними нормами, озброювати себе науковими знаннями, дотримуватися суворої дисципліною» [3].

Відомо, що системотворчий принцип єдності навчання та виховання чітко реалізовувався в радянській школі. Ми пам'ятаємо прийом у піонери, комсомол полегшував розвиток учня, надавав йому психологічної стійкості, відбувався процес ідентичності особистості на кожному віковому етапі. Криза державної системи освіти у 80-ті роки ХХ ст. спровокувала знищення попередньої системи цінностей і мотивів освіти.

Соціально-гуманітарну кризу ХХІ ст. можна назвати системною, бо, на нашу думку, вона тісно пов'язана з кризою духовною. Це відчуття людьми безглуздості того життя, яке вони ведуть. Життя ускладнене тим, що в ньому важко знайти позитивний зміст через руйнування старих і дискредитацію «нових» цінностей. Виникає культурологічний вакуум. Криза характерна не тільки для дорослих, вона особливо гостро виявляється у молоді, оскільки швидка зміна соціокультурних складових не сприяє стабільності в процесі дорослішання. Саме цим і характеризується критичний момент у зміні світу молоді як активної частини суспільства.

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетна роль належить виховній системі вищого навчального закладу. Майбутнє нашого народу залежить від змісту цінностей, що закладаються у світоглядні орієнтири студентської молоді, та від того, якою мірою духовність стає основою їх життя. Провідними положеннями нової української виховної системи вищого навчального закладу, що розвивається разом із впровадженням Болонського процесу, є пріоритет не тільки загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості, а й формування духовної культури студентської молоді.

І хоч певна частина сучасної молоді взагалі не бачить сенсу в духовності, духовний розвиток молодої людини може відбуватися під внутрішнім контролем особистого попиту, який відсутній у традиційній системі освіти. Таким чином, рівень духовної культури студентів, її окремих видів безпосередньо позначається на інтенсивності і спрямованості соціальної активності. Естетична, моральна, політична культура визначає ціннісні орієнтації студентів на ті чи інші сфери застосування своїх здібностей, рівень їх прагнень. Між ступенем засвоєння духовної культури і соціальною активністю існує діалектичний взаємозв'язок.

Як зазначає С. Кримський, «духовність – це не субстанція, а стан активності» [5, с. 47]. Відповідно, можемо назвати духовність діяльністю, діяльністю розумною, усвідомленою. Адже людина вихована завжди діяльна за своєю суттю.

Г. Філіпчук наголошує, що «варто сконцентрувати увагу держави і громадськості, її здорової української частини на одну дуже важливу складову – культурологічну. Адже саме через гуманітаризацію, гуманізацію, впровадження цінностей світової, європейської, української культури, українознавчих цінностей можна змінити ментальність і свідомість тих, хто наділений професійним правом виховувати націю [8, с. 9]. Вважаємо, що процес формування духовної культури студентів є педагогічним явищем. Це взаємодія педагог-студент, що включає такі етапи, як цілепокладання, переживання, осмислення, відносини, саморефлексія, моделювання, подолання тощо.

Це певною мірою пов'язане з вихованням, а також середовищем, в якому людина реалізовується, суспільством, в якому вона живе. Серйозну загрозу ми відчуваємо від віртуальних Інтернет-мереж. Безперечно, через віртуальне спілкування неможливо вирішити це питання. Але доволі вагома частка молоді виступає сьогодні активною силою політичних змін, і залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності і культура були демократичними. На жаль, спе-

ціаліст замінив освічену людину як цілісну особистість. Для нього наукове знання – універсальна підстава приймати рішення та діяти.

Нам імпонує в межах нашого дослідження думка П. Сорокіна про те, що «освічена людина стала одновимірною і пропагує свою одновимірність як взірець досконалості. Соціолог констатував, що класична європейська освіта неспроможна тестувати моральні якості людей. Це пов'язане з тим, що освіта виявилася неспроможною здійснювати селекцію та готувати освічених людей як інтелігентних. Брак культури виявився в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Криза інтелігентності є свідченням духовної деградації суспільства, руйнуванням еліти країни як провідної верстви нації [7, с. 297].

Наскільки важко сучасній молодій людині, особливо студенту, усвідомити, що його успіх, кар'єра залежать не тільки від професійної діяльності, але й від того, наскільки він вихований морально, щоб діяти розумно. З такого погляду, духовна культура студента є надзвичайно актуальною. І мова йде не про зв'язок із церквою, де більше гартується віра людини у себе. Тому головне завдання сучасної освіти – це розвиток духовної культури особистості, що в підсумку стає основою формування і становлення особистості.

Як зазначає О.О. Балагура, «зміст процесу виховання духовної культури студентів ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства має включати освітньо-виховні ресурси духовної культури суспільства; потенціал навчально-виховного і соціокультурного середовища вищого навчального закладу; духовний саморозвиток, самовдосконалення та власне духовну самореалізацію особистості студента». Тому навчальний заклад – це той осередок, який зможе вплинути на студента духовно. Саме у навчальному закладі відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей, таких як добро, краса, істина, любов, гармонія, духовність [1].

Студенти будь-якого ВНЗ є потенційною елітою суспільства в цілому, яка акумулює у своїх ідеях концепти майбутніх політичних, культурних і економічних перетворень у суспільстві. І від того, які ціннісні орієнтири сформуються у студентства сьогодні, багато в чому буде залежати перспектива розвитку української держави у майбутньому. Освіта – необхідна умова підготовки молоді до життя, її соціалізації, залучення до духовних надбань людства. Отже, освіта – це духовність, система цінностей, яку можна вдало і цілеспрямовано пропагувати великій кількості людей.

Одним із провідних завдань формування духовної культури молоді у вищій школі є, насамперед, трансформація у свідомість студентів етичної теорії, що дає їм змогу побачити розбіжності у власних моральних вчинках та вчинках інших людей і безпомилково визначати їх ціннісний сенс. Дотримуватися духовно-моральної поведінки складніше, ніж отримувати моральні знання.

Сенс життя – стати необхідним світу і собі. А якщо ми хочемо служити ближнім і самим собі, то у ставленні до ближніх нам потрібно мати моральність, а у ставленні до себе – знання. Мати знання для того, щоб розуміти навколишній світ і себе. Щоб жити в злагоді з природою і самим собою. Вміти адаптуватися до мінливих умов. Ніколи не впадати у відчай. Не порушувати законів природи. Прагнути до гармонії. Піклуючись про розвиток душевних якостей, людина зможе гідно вийти з будь-якої ситуації. Без духовного життя не було б тієї людської культури, яка створювалася століттями. Занепад духовного життя не тільки затримує еволюцію людства, а й виникає небезпека давати знання малорозвиненій людині зі спотвореною душею і озлобленим серцем.

Людство ввійшло в XXI ст., яке ЮНЕСКО оголосило століттям освіти. Це означає, що міжнародне співтовариство визнало освіту як домінанту не лише в розв'язанні глобальних проблем, які переживає людство, а й у формуванні духовних підвалин нової екоінформаційної цивілізації. Тому сьогодні є реальна можливість дати людині опанувати не тільки базовими професійними знаннями, а й загальнолюдською культурою, на основі якої можливий розвиток усіх сторін особистості, облік її суб'єктивних потреб і об'єктивних умов, пов'язаних з матеріальною базою і кадровим потенціалом освіти. Розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури.

Є. Марчук наголошує на тому, що «високорозвинуті країни щораз більше інвестують в освіту, позаяк вона забезпечує формування не лише інтелектуального, а й гуманітарного

потенціал нації. Останній визначається рівнем психічного та фізичного здоров'я нації, її соціального благополуччя, моральності, духовності, інтелектуального розвитку, психологічної єдності, гуманітарної активності [6, с. 109].

Що ж ми можемо запропонувати замість декларативних гасел на кшталт «треба бути духовним», «треба відродити духовні цінності»?

Якщо говорити про формування духовної культури студентів ВНЗ, то це питання треба розглядати за умови оновленої виховної системи вищого навчального закладу. ВНЗ – це динамічна виховна система, центром якої є студент як особистість. Виховання ніколи не може бути багато або достатньо, бо сам навчальний процес, професійна діяльність викладачів є виховуючими.

Головне завдання сучасної освіти – це розвиток духовної культури особистості, що в підсумку стає основою формування і становлення особистості.

Формування духовної культури студентської молоді в Національній металургійній академії України конкретизується через систему певних завдань і принципів, а саме: пробудження у студентів бажання бути моральними; формування духовної культури, толерантного ставлення до традицій і звичаїв; збереження їх та передавання від покоління до покоління (клуб «Оберег»); розвиток чеснот і позитивних моральних якостей; спонукання до самовдосконалення; гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажання; ставлення до християнських традицій (клуб «Світлини»); розвиток значущих рис і якостей особистості; формування розуміння сутнісних питань про сенс і мету життя людини та особистісного ставлення до них; емоційне багатство колективного життя; формування рис особистості – майбутнього фахівця (клуб «Перспектива», «Перекладач»).

Структурними компонентами формування духовної культури є духовні, пізнавальні, соціальні потреби, самоактуалізація, різні види діяльності студентів. Велику роль у формуванні духовної культури студента відіграє зміст виховної роботи в межах виховної системи закладу. Це робота ради з виховної роботи, заступників завідувачів кафедр із виховної роботи, студентської ради академії, гуртожитків, самодіяльні колективи, музей академії, загін волонтерів, клуби за інтересами на факультетах тощо.

Висновки. Проаналізувавши духовну культуру студентів вищих навчальних закладів в умовах соціально-гуманітарної кризи, можемо зробити висновок, що рівень культури залежить від сприйняття її самими студентами, адже студент – особистість соціальна, він повинен розвиватися, зростати духовно, пізнавати світ і себе у ньому, реалізуватись як творець, а не тільки задовольняти суто фізіологічні потреби. Формування духовної культури молоді в умовах соціально-гуманітарної кризи повністю має здійснюватися за допомогою педагогічного організованого процесу. Як слушно зауважує С. Кримський, «людина безперервно діє в напрямі самобудівництва. Людська особа – це завжди проект стати людиною, і тому потрібні постійні зусилля для підтвердження своєї людяності» [5, с. 49].

Отже, суть виховного процесу у вищому навчальному закладі – не у проголошенні намірів виховання студентів, а у створенні найсприятливіших умов для виховання фахівців з вищою освітою, плекання духовно культурної еліти суспільства. Велика виховна роль належить викладачу, який якраз і сприяє створенню високого інтелектуального, морального та естетичного фону у навчальному процесі. Подальшого дослідження заслуговує питання розгляду виховної системи ВНЗ як необхідної умови виховання духовної культури студентів.

Список використаних джерел

1. Балагура О.О. Нова система морально-духовних цінностей [Електронний ресурс] / О.О. Балагура // Наука. Релігія. Суспільство. – 2012. – № 1. – С. 88–91. – Режим доступу: http: nbuv.gov.ua/j-pdf/Nrs_2012_1_16.pdf

2. Бистрицький Є. Велика криза та її наслідки. Круглий стіл часопису «Філософська думка» Філософська думка. – 2009. – № 2. – С. 14–20.

3. Вань Бинь. Новое введение в нравственное воспитание высшего образования [Электронный ресурс] / Вань Бинь, Чжан Инхан. – Пекин: Общественно-научная документация, 2005. – 328 с. – Режим доступа: stattionline.org.ua/pedagog/104/18551-teoriya-i-praktika-moralnogo-vixovannya-studentiv-u-vishhomu-navchalnomu-zakladi.html (на китайском языке).

4. Василюк Р.А. Духовний світ сучасної української молоді: аспекти, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / Р.А. Василюк. – Режим доступа: osvita.ua/school/lessons_summary/education/38899/

5. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

6. Марчук Є. Соціополіс – модель майбутнього суспільства / Є. Марчук // Національні інтереси. – Львів, 2001. – № 4–5. – С. 104–114.

7. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность / П.А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – С. 295–424.

8. Філіпчук Г. Національно-культурний контекст освітньої політики [Електронний ресурс] / Г. Філіпчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 1. – С. 9–24. – Режим доступу: http: ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24090/1/2-9-24.pdf

References

1. Balahura, O.O. (2012). *Nova systema moral'no-dukhovnykh tsinnostej* [A new system of moral and spiritual values]. *Nauka. Relihiia. Suspil'stvo*. [Science. Religion. Society]. No 1, pp. 88-91. Access: http: nbuv.gov.ua/j-pdf/Nrs_2012_1_16.pdf (In Ukrainian).

2. Bystryts'kyj, Ye. (2009). *Velyka kryza ta ii naslidky. Kruhlyj stil chasopysu* "*Filosofs'ka dumka*" [Big E. crisis and its consequences. Roundtable journal "Philosophical Thought"]. *Filosofs'ka dumka* [Philosophical Thought]. No 2, pp. 14-20. (In Ukrainian)

3. Van', Byn'. (2005). *Novoe vvedenye v nravstvennoe vospytanye vyssheho obrazovanyia* [New introduction to the moral education of higher education / Wang Bin, Zhang Inha]. *Obschestvenno-nauchnaia dokumentatsyia* [Social Science Documentation, 2005]. Beijing. 328 p. Available at: stattionline.org.ua/pedagog/104/18551-teoriya-i-praktika-moralnogo-vixovannya-studentiv-u-vishhomu-navchalnomu-zakladi.html (In Chinese).

4. Vasyliuk, R.A. *Dukhovnyj svit suchasnoi ukrains'koi molodi: aspekty, problemy, perspektyvy* [Spiritual world of modern Ukrainian youth aspects, problems and prospects]. Available at: osvita.ua/school/lessons_summary/education/38899/ (In Ukrainian).

5. Kryms'kyj, S.B. (2003). *Zapyty filosofs'kykh smysliv* [Request of philosophical meanings]. Kyiv. Publ. PARAPAN. 240 p. (In Ukrainian).

6. Marchuk, Ye. (2001). *Sotsiopolis Model' majbutn'oho suspil'stva* [Sotsiopolis. The model of the future society]. *National interests* [Natsional'ni interesy]. L'viv. No. 4-5, pp. 104-114. (In Ukrainian).

7. Sorokyn, P.A. (1992). *Sotsyal'naia y kul'turnaia mobyl'nost'* [Social and cultural mobility]. *Chelovek. Tsyvylyzatsyia. Obschestvo* [Man. Civilization. Society]. Moscow, pp.295-424. (In Russian).

8. Filipchuk, H. (2013). *Natsional'no-kul'turnyj kontekst osvitn'oi polityky* [Natsional and cultural context of education policy]. *Pedahohika i psykholohiia profesijnoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Professional Education]. No 1, pp. 9-24. Available at: http: ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/24090/1/2-9-24.pdf (In Russian).

В статье автор анализирует теоретические основы духовной культуры студентов высших учебных заведений Украины в условиях социально-гуманитарного кризиса, раскрывает главную задачу современного образования в развитии духовной культуры личности студента, когда культура в итоге становится основой формирования и становления этой личности.

Ключевые слова: духовность, духовная культура, социально-гуманитарный кризис, становление личности, воспитательная система.

In the paper the author analyses the theoretical basics of spiritual culture of students of higher educational establishments in Ukraine in the conditions of social and humanitarian crisis, discloses the main task of modern education in the development of spiritual culture of student's personality when the culture finally becomes the basis for the formation and development of that personality.

Key words: spirituality, spiritual culture, social and humanitarian crisis, development of personality, educational system.

Одержано 21.10.2015.

УДК 37.034:37(09)

О.В. НЕВМЕРЖИЦЬКА,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

МИСТЕЦТВО ЖИТТЄТВОРЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розглянуто проблему навчання дітей та молоді мистецтва життєтворення крізь призму поглядів В. Сухомлинського. Подано характеристики особистості, яка вміє жити і творити своє життя. На основі аналізу праць видатного українського педагога вказано на шляхи формування такої особистості.

Ключові слова: мистецтво життєтворення, особистість, яка вміє жити, В. Сухомлинський, навчання, виховання.

Постановка проблеми. Політичний, соціально-економічний кризовий стан українського суспільства, глибока аксіологічна криза негативно впливають на виховання дітей та молоді. Вони ж, свою чергу, проявляючи скептицизм та зневіру в ідеали, втрачають ті ідейні орієнтири, які мали б їм допомогти у житті. Ситуація ускладнюється ще й позицією сучасної української школи, яка часто декларує свої завдання формулою: «дати дітям якомога більше знань». Проте, на жаль, така позиція часто призводить до значних прогалин у вихованні дітей.

Якщо звернути увагу на спадщину багатьох відомих педагогів, у т. ч. й В.О. Сухомлинського, можемо помітити їх прагнення звернути увагу педагогів на дійсні потреби дітей, на їхнє намагання опанувати науку життя, мистецтво життєтворення. Та, на жаль, у навчальних планах шкіл немає такого предмета, а бажання дітей чомусь часто краще відомі дорослим, а не самим дітям.

Ось як характеризував дитинство Василь Олександрович Сухомлинський: «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [8, с. 15].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасні науковці (І. Бех, І. Єрмаков, О. Кононко, Г. Сагач, Л. Сохань, В. Шинкарук та ін.) акцентують увагу на необхідності навчання мистецтва життя та життєтворчості підростаючого покоління, наголошуючи на пріоритеті в освітньо-виховному процесі парадигми творення і творчості у відповідь на зростаючий попит на творчий потенціал людини, її здатність до самоорганізації, творчого самовираження. Невипадково всі розвинуті країни світу збільшують «внески» в людину, розвиток і збагачення її творчих можливостей. Суспільство, яке не враховує змін, що відбуваються в цьому напрямі у цивілізаційному, соціокультурному розвитку світу, приречене на відставання у своєму розвитку – як соціально-економічному, так і людському [2, ч. 1, с. 15].

У контексті роздумів про мистецтво життєтворення, важливо замислитися, а що ж таке життя? Очевидно, у кожного своя відповідь на це запитання. Відомий філософ Мераб Мамардашвілі писав, що у життя є мотив, є якась нота, що пронизує великий простір і час життя. Одне з найбільших бажань – бажання жити. Але жити – як? Відчувати себе живим. Це

© *О.В. Невмержицька, 2015*

найбільша цінність. У житті немає цінності поза ним самим, воно саме – цінність у цьому розумінні. Отже, основне наше бажання – це жити.

А ось жити виявляється не просто. Найтиповіша ситуація – незнання самого себе і свого справжнього становища. Отже, основне завдання – осягнути своє справжнє становище, осягнути який я, що мені потрібно, в яких умовах і як я зможу себе поважати? І яким має бути світ, у якому я зміг би гідно жити, в якому втілювався б мій образ? Тому що світ має функціонувати так, щоб у ньому могло жити таке «Я», яке я міг би поважати [1].

Натомість навчитися мистецтва жити – означає оволодіти умінням і високою майстерністю у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому його знанні, розвинутій самосвідомості, оволодінні технологією програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого простору. Особистість, яка вміє жити, – це насамперед:

– особистість, яка реалізувала себе (людина, яка відрізняється розвинутим усвідомленням своїх здібностей і потреб, послідовно використовує ці знання для вибору альтернатив, що дають можливість вести здорове, продуктивне і наповнене самоздійсненням життя);

– особистість із прагненням до підтримки інших (людина, яка вміє цінувати взаємостосунки з іншими людьми і розвиває різноманітні зв'язки з ними);

– особистість, яка розуміє життя як постійне навчання;

– активний учасник культурного розвитку (людина, яка вміє цінувати культурну і творчу діяльність, бере в ній участь і розуміє найважливіші сторони і аспекти культури);

– висококваліфікований працівник (людина, яка бере на себе відповідальність за послідовне виробництво якісної продукції і відповідних сервісних послуг);

– інформований громадянин (особистість, яка добре поінформована у питаннях історії, політичної ситуації, із зацікавленням реагує на локальні, національні й міжнародні проблеми);

– захисник навколишнього середовища (людина, яка добре усвідомлює взаємозв'язки і відповідні механізми природи, їх важливість, а також вміє ефективно і відповідально використовувати природні багатства) [2, ч. 2, с. 23–25].

Очевидно, що шукати шляхи формування такої особистості можна і треба у працях сучасників. Але варто також звертатися до історичної спадщини, адже у ній часто можна віднайти відповіді на багато запитань. Дуже важливою у цьому контексті є педагогічна спадщина В. Сухомлинського – надзвичайно інформативна і до сьогодні актуальна. Безперечно, погляди будь-якого вченого несуть на собі відбиток часу, в якій вони творилися. Тому й спадщина В. Сухомлинського не позбавлена ідей, які сьогодні вважаємо контроверсійними. Проте у багатьох працях можна віднайти те раціональне зерно, яке допоможе педагогам у розв'язанні непростих завдань, які ставлять перед ними шкільні будні.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз шляхів навчання життєтворчості особистості крізь призму поглядів В. Сухомлинського.

Виклад основного матеріалу. Насамперед наголосимо на двох важливих ідеях, які відображені у працях педагога: школа має навчати своїх учнів життя, і разом з цим школа не робить найголовнішого, що має робити, – не вчить жити [11, с. 337]. Мабуть, тому у працях педагога зустрічаємо міркування з приводу формування особистості, яка вміє жити, володіє мистецтвом життєтворення, і вони можуть сьогодні служити педагогам орієнтиром у їхній роботі. Отже, звернемося до праць педагога.

Особистість, яка реалізувала себе. Неодноразово у своїх працях В. Сухомлинський порушував питання розвитку здібностей та обдарованості, будучи переконаним, що нездібних дітей немає. «Немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Обдаровані, талановиті всі без винятку діти. Розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант – це означає піднести особистість на високий рівень розвитку людської гідності» [5, с. 96].

Педагог наполягав, що розвиток здібностей – це живий, рухливий процес. Людина переважно стає не тим, ким мріяла стати в підлітковому віці. І тим не менше саме досягнення значного успіху є тією маленькою вершиною, піднятися на яку дитина може, лише доклавши особливих зусиль, а піднявшись, відчуває, як багато і в той же час мало зробила, – адже

з маленької вершини ще краще видно більш високі, поки недосяжні вершини [3, с. 146]. Таким чином, пізнавши себе, свої потреби і бажання, людина прагне до самовдосконалення, до подолання нових вершин.

Проте добре, якщо у цьому процесі їй допоможе чуйний педагог. «У руках кожного педагога, – писав вчений, – доля десятків, сотень людських життів. Доторкніться до серця, до душі вихованця дбайливою люблячою рукою, відкрийте в ньому майстра-творця, і людина заграє своїм неповторним сяйвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне сяйво… Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина – неповторна!» [5, с. 96].

Особистість із прагненням до підтримки інших. Багато праць вчений присвятив проблемам виховання у колективі. Сьогодні можна по-різному до них ставитися. Проте не можна не помітити, що кожного разу на фоні колективу В. Сухомлинський виділяє вихованця як неповторну індивідуальність, кожного разу педагог звертає увагу на колектив як засіб формування гуманних рис характеру. Людина великої душі любить людей. Ми будуємо всю систему взаємин в учнівському колективі так, – писав В. Сухомлинський, – щоб переважна частина зусиль кожного вихованця була спрямована на турботу про інших людей: про товаришів, батьків, всіх тих, хто потребує допомоги і підтримки. Моральний досвід, що набувається у таких взаємостосунках, є невичерпним джерелом моральних чеснот – безкорисливої доброти, сердечної, щирої уваги і чуйності [3, с. 196].

У творах педагога часто порушуються питання формування особистості, яка дбає не лише про себе, але й про інших. Загальновідомою є «Азбука моральної культури», якою керувалися у Павлиській школі і яка втілює низку вимог, правил, норм поведінки:

1. Ти живеш серед людей. Кожний твій вчинок, кожне бажання позначається на людях, які тебе оточують. Є чітка межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна…

2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми… Плати їм за це добром.

3. Всі блага і радощі життя створюються працею. Без праці немислиме чесне життя…

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришеві у біді. Поважай і шануй батька і матір – вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим непримиренним до зла серцем… У доброті й великодушності до чесних, добрих, безпорадних, беззахисних – не слабкість, а сила. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбство, а себелюбство – джерело жорстокості.

5. Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості…[6, с. 120–121].

В основі таких поглядів В. Сухомлинського – розуміння, що «жити серед людей – все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так іти і так доторкуватися до квітів, щоб не впала жодна крапля» [6, с. 157].

Особистість, яка розуміє життя як постійне навчання. Усвідомлюючи важливість навчання упродовж життя, а також великої ролі знань, отриманих у шкільні роки, педагог писав: надзвичайно важливо, щоб набуті знання сприймалися молодою людиною не як путівка до вищого навчального закладу, а як багатство, необхідне їй абсолютно незалежно від того, ким вона стане – інженером, пастухом, вченим-фізиком чи хліборобом [3, с. 74].

В. Сухомлинський був переконаний, що життя вимагає, аби «людина не тільки оволоділа обраною спеціальністю в середньому або вищому навчальному закладі, але й усі роки творчої праці заглиблювалася в тонкощі своєї і, якщо для цього є необхідність і умови, суміжних, споріднених спеціальностей» [6, с. 70]. А це, своєю чергою, вимагає від особистості вміння і бажання вчитися упродовж життя. І саме таке бажання має сформувати, на його думку, школа.

Активний учасник культурного розвитку. В. Сухомлинський великого значення надавав творчій діяльності. Наголошуючи на необхідності прилучення дітей та молоді до кращих взірців вітчизняної й світової культури, він кожного разу нагадував про необхідність спонукання їх не лише до споглядання, але й до висловлювання своїх думок через різні види творчої діяльності. Під діяльністю педагог розумів працю і творчість, думку і почуття, що відображають, оцінюють і створюють красу. «Ми піклуємося про те, щоб дбайливе, чуй-

не ставлення до природи, праця для творення прекрасного набули активного, дійового характеру» [6, с. 181].

Вважаючи, що важко переоцінити значення творчості в духовному житті молоді, у Павлиській школі учні активно залучалися до художньої, літературної, музичної діяльності. «Усвідомлення творчого елементу в житті та праці, – писав В. Сухомлинський, – незмірно збільшує сили дітей у боротьбі з труднощами, спонукає їх до оволодіння новими знаннями, облагороджує їх у колективі, гартує волю. Творча діяльність є однією з умов утвердження моральної гідності. Завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особистості. Творча діяльність, яка відповідає прагненням і нахилам вихованця, сприяє тому, що в його моральному обличчі переважають позитивні якості і, що особливо важливо, особистими моральними зусиллями усуваються негативні» [4, с. 278–279].

Висококваліфікований працівник. Педагог був переконаний, що «підготувати молоде покоління до праці – означає не тільки дати йому відповідні практичні уміння і навички, а й забезпечити професійну підготовку. Готовність до продуктивної праці включає у себе уміння трудитися розумово, здатність постійно розвивати свій розум, застосовувати його до творчого розв'язання трудових завдань. Психологічна готовність до праці… є переконанням людини в тому, що в майбутньому трудовому житті зусилля її рук будуть підкорені розуму, творчому задуму» [7, с. 54].

У практику роботи Павлиської школи впроваджувалася робота на полі, в саду, в майстернях, лабораторіях тощо, що свідчить про усвідомлення В. Сухомлинським залучення школярів до продуктивної праці як передумови формування у майбутньому сумлінних працівників у різних сферах діяльності.

Інформований громадянин. Держава, в якій жив, працював, творив В. Сухомлинський, ставила перед школою завдання формування ідейного громадянина, комуніста-ленінця, добре обізнаного з питаннями історії, політичної ситуації як в СРСР, так і братніх країнах соціалістичного табору. Проте вважаємо важливим інший аспект педагогічної спадщини педагога, який не лише не втратив своєї актуальності сьогодні, але й набув ще більшої гостроти.

Сьогодні педагоги й психологи наголошують на інформаційному перевантаженні дітей, що негативно впливає на їхню психіку, а також особистісний розвиток. Вчені зауважують, що завдяки ЗМІ формується особа-«споживач», а не творець. І на ці небезпеки вказував В. Сухомлинський. «Часто можна чути твердження: нинішні діти отримують значно більше інформації, ніж отримували вони, скажімо, три десятиріччя тому, і що саме ця обставина, а не щось інше, дає змогу ставити дітей в інші умови в процесі опанування знань і ставити перед ними нові вимоги. Це правильно тільки в певному розумінні. Очі дитини завжди були широко відкриті на навколишній світ; її розум, почуття завжди гостро й зацікавлено сприймали те, що відбувається навкруги». Але педагог застерігав: «Нинішня дитина не може взяти у свій духовний світ з навколишнього світу більше, ніж дають їй змогу пізнавальні й творчі сили. Якщо вона помічає і відмінності в побудові машин, що оточують її, і різновиди телевізійних передач, то вона не має можливості помічати інші речі. Зміна якості інформації, постійно зростаючий її потік – ось що прийшло у світ сучасного дитинства…».

Педагог констатує, що технічні засоби позбавляють дитину необхідності «іти до першоджерела думки і слова», як він називав природу, і тим самим «віддаляють світ природи, коли безпосереднє спілкування з нею замінюється «скороченим», «умовним» баченням зображення окремих явищ». «Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити ніякою інформацією, яку несуть технічні засоби» [10, с. 538–539]. Якщо проаналізувати сучасну ситуацію, то технічні засоби часто заміняють дитині спілкування не лише з природою, але й з людьми, що, безумовно, негативно впливає на міжособистісні стосунки.

Захисник навколишнього середовища. У своїх працях В. Сухомлинський часто нагадує про те, що людина завжди була і завжди залишиться дитям природи. Світ, який оточує дитину, – це насамперед світ природи з необмеженим багатством явищ, з невичерпною красою. Педагог був переконаним, що «…природа – джерело і водночас світ «дитинства думки»… Природа – колиска дитячої думки, і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення [10, с. 539].

Педагог запровадив своєрідні заняття на природі, які назвав уроками мислення. Темами окремих занять були: «Пробудження природи від нічного сну», «Як квіти зустрічають схід сонця», «Як співає жайворонок», «Подорож краплі води» тощо. Вже самі теми уроків свідчать про трепетне ставлення педагога до природи і намагання прищепити його дітям, навчити їх не лише мислити, але й з любов'ю ставитися до світу, який їх оточує.

Висновки. Квінтесенцією поглядів педагога на навчання життя є такий його вислів: «Вчити жити – це значить передавати з серця в серце моральні багатства, здобуті, нагромаджені людством. І передає ці багатства той, хто з колиски пестить дитину, хто дбайливою рукою підтримує її перший крок, хто веде її за руку по першій стежині життя. Це батько, мати і вчитель. Але щоб учити жити, треба мати в собі те, що ти хочеш бачити в того, кого вчиш. Моральна чистота, моральна цілісність вихователя – це найголовніша і, по суті, єдина передумова успіху в тій найтоншій сфері людської творчості, яка зветься вихованням» [9, с. 199].

Отже, на переконання педагога, вміти жити – це жити морально. Завданням кожного педагога має стати не лише передавання знань, але й повсякчасне навчання мистецтва жити. При цьому навчити дітей та молодь мистецтва життєтворення здатна лише та людина, яка його опанувала і може служити взірцем для наслідування.

Список використаних джерел

1. Мамардашвили М. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченого времени» / М. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного ин-та, 1997. – 576 с.

2. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб.: у 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Нессен та ін. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.; Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

3. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

4. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 1. – С. 209–402.

5. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 80–96.

6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 55–208.

7. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 53–69.

8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–282.

9. Сухомлинський В.О. Учитель і діти / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 195–203.

10. Сухомлинський В.О. Школа і природа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 536–551.

11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–416.

References

1. Mamardashvili, M. (1997). *Psihologicheskaja topologijz puti: M.Prust "V poiskakh utrachennogo vremeni"* [Psychological topology path: M. Proust "In Search of Lost Time"], Russian Christian Humanitarian Institute Publ., St. Petersburg, Russia, 576 p. (In Russian).

2. Donij, V., Nessen, G. (ed.) (1997). *Mystetstvo zhytt'etvorchosti osobystosti* [Life-creative art of personality], Kyiv, part 1: Theory and technology life-creative art, 392 p. part 2. Life-giving potential of new school, 936 p. (In Ukrainian).

3. Sukhomlinskij, V. (1982). *O vospitanii* [About education], Politizdat Publ., Moskov, Russia, 270 p. (In Russian).

4. Sukhomlyns'kyj, V. (1976). *Dukhovhyj svit shkoljara* [The spiritual life of pupils]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 1, pp. 209-402. (In Russian).

5. Sukhomlyns'kyj, V. (1977). *L'udyna nepovtorna* [Man is unique]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 5, pp. 80-96. (In Russian).

6. Sukhomlyns'kyj, V. (1976). *Problemy vykhovann'a vsebichno rozvynenoji osobystosti* [Problems of education of fully developed personality]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 1, pp. 55-208. (In Russian).

7. Sukhomlyns'kyj, V. (1977). *Rozumova prats'a i zvjazok shkoly z zhytt'am* [Mental labor and school's connection with life]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 5, pp. 53-69. (In Russian).

8. Sukhomlyns'kyj, V. (1977). *Sertse viddaju dit'am* [I give my heart to children]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 3, pp. 7-282. (In Russian).

9. Sukhomlyns'kyj, V. (1977). *Uchytel' i dity* [Teacher and Children]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 5, pp. 195-203. (In Russian).

10. Sukhomlyns'kyj, V. (1977). *Shkola i pryroda* [School and Nature]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 5, pp. 536-551. (In Russian).

11. Sukhomlyns'kyj, V. (1976). *Jak vykhovaty spravzhn'u l'udynu* [How to Raise a Real Man]. *Vybrani tvory* [Selected works], Rad. Shkola Publ., Kyiv, Ukraine, vol. 2, pp. 149-416. (In Russian).

В статье рассмотрена проблема обучения детей и молодежи искусству жизнетворчества сквозь призму взглядов В. Сухомлинского. Даны характеристики личности, умеющей жить и творить свою жизнь. На основе анализа работ выдающегося украинского педагога указано на пути формирования такой личности.

Ключевые слова: искусство жизнетворчества, личность, умеющая жить, В. Сухомлинский, обучение, воспитание.

In the article the issue of children and youngsters' education in the art of life in the light of views of V. Sukhomlynskyi is considered. Characteristics of a person who can live and create their life are given. On the basis of outstanding Ukrainian teacher's works analysis, the author points the ways of forming such a person.

Key words: a person who knows how to live, art of life, education, V. Sukhomlynskyi.

Одержано 9.10.2015.

УДК 37.013.3:378(430(045))

O.O. SAMOCHWAL,
Dozent, Doktor der pädagogischen Wissenschaften Institut für Handel und Wirtschaft Vinnitza von Nationaler Universität für Handel und Wirtschaft (Kiyiw)

ENTWICKLUNGSSTUFE DER BERUFSAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Im Beitrag werden die wichtigsten Entwicklungsphasen und Einrichtungen der beruflichen Bildung in Hochschulen Deutschlands diskutiert und analysiert. Das Hauptaugenmerk liegt auf Fachhochschulen, weil sie die Gesamtheit theoretischer Kenntnisse mit praktischer Ausbildung der Fähigkeiten gleichwertig zu erwerben ermöglichen. Die Erfahrung der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte im dualen System der Hochschulbildung Deutschlands ist ausführlich im Beitrag beschrieben. Schwerpunkte der Anwendung der Grundsätze der dualen Ausbildung im nationalen Bildungssystem sind hier betrachtet.

Schlüsselwörter: deutsche Berufsausbildung, die Fachhochschule, theoretisches Wissen, praktische Fertigkeiten, dualen System der beruflichen Bildung.

Mit dem schnellen Wachstum der Wissenswichtigkeit, und auch demographischem Abfall ist eine Optimierung der Personalentwicklung und insbesondere des Beschäftigungspotentials ein strategischer Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Wirtschaft. Nur mit Hilfe der hochqualifizierten und mobilen Mitarbeiter kann man benötigtes Wirtschaftswachstum und Beschäftigung schaffen, die erforderlich sind, die besten Sozialmodelle und soziale Entwicklung zu implementieren. In der Ukraine gibt es, leider, keine klare Strategie, der Reproduktion und Entwicklung der Humanressourcen, die auf relevanten Kenntnisse und Qualifikationen beruhen würde.

Das derzeitige System der beruflichen Bildung, das grundsätzlich für die Rekrutierung ist, ist nicht in der Lage, hochwertige Dienstleistungen, die die Wirtschaft braucht, anzubieten. Es konzentrierte sich auf begrenzte Spezialberufsqualifikationen. Dies wird durch die Liste des Gesamtstaatliches Berufsklassenverzeichnis, das über 2500 Berufe umfasst, dokumentiert (zum Vergleich gibt es 284 Berufe in Russland und 350 – in Deutschland) [5].

Heute ist die Berufsausbildung ein geschlossenes System, das sich selbst ein Kontingent der Schüler, eine Nomenklatur der Berufe auf, so genannte, öffentlichen Auftrag, Angaben der Qualifikation der Absolventen bestimmt, und selbst schätzt sein Tätigkeitsergebnis ein. Infolge rekrutiert Staatsarbeitskräfte die Beschäftigte, die in ihre Qualifikationsangaben nicht die Bedürfnissen der Arbeitswelt erfüllen.

Alle diese Probleme brauchen Sofortlösungen und einer der Wege ist eine Verwendung der besten ausländischen Erfahrungen, die sich staatlichen Bedingungen anpassen. Besonderes Interesse verdient die Erfahrung der Berufsausbildung in Deutschland, das nicht nur in Europa, sondern in der Welt fortgeschritten ist.

Die Auslandserfahrung der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte im Tourismus wird von T. Biger, K. Weimar, D. Jermilowa, I. Sorin, O. Zwerewa, F. Gonon, W. Kwartalnow, A. Kirilowskij, L. Knodel, O. Olijnikowa, O. Sesselkow, D. Toropow, W. Fedortschenko erforscht.

Das Problem der dualen Berufsausbildung untersuchten solche Wissenschaftler, wie N. Abaschkina, I. Ackimowa, S. Romanow, D. Toropow, G. Fedotowa, K. Hüfner u.a.

Im Laufe der Jahren hat sich das deutsche System der Berufsausbildung einen hohen Wirkungsgrad bewiesen. Laut des Hochschulgesetzes der BRD (HRG–R108) ist ein Hauptziel des

© *O.O. Samochwal, 2015*

Studiums an der Hochschulen die Staatsangehörige für die Berufstätigkeit in einem bestimmten Bereich vorzubereiten und ihnen die erforderlichen Berufskenntnisse, Fähigkeiten und Methoden gemäß der Bildungsrichtung im solchen Umfang zu geben, dass sie in der Lage zur Forschung oder kreativer Arbeit und verantwortlicher Tätigkeit in einem freien, demokratischen, sozialen Rechtsstaat bereits sind (HRG – §7). Nach dem traditionellen Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung, das für alle Hochschulen verbindlich ist, ist auch eine wichtige Aufgabe eine Berufsausbildung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forschung und künstlerische Entwicklung zu stehen [7].

Das Hauptziel des Beitrags ist die wichtigsten Entwicklungsphasen und Einrichtungen der beruflichen Bildung in Hochschulen Deutschlands zu analysieren.

Das derzeitige System der Hochschulbildung in Deutschland besteht aus 379 Hochschulen. In Deutschland unterscheidet man zwischen staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen. In der Regel unterteilt man nach Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst– und Musikhochschulen. Der Großteil der Hochschulen ist staatlich finanziert. Daneben gibt es aber auch Hochschulen, die von der protestantischen oder katholischen Kirche betrieben werden, oder private Hochschulen, die staatlich anerkannt sind. Der überwiegende Anteil der privaten Hochschulen sind Fachhochschulen. Es gibt aktuell sechs Universitäten in privater Trägerschaft.

Universitäten und den Universitäten gleichgestellte Hochschulen besitzen als einzige Hochschulen in Deutschland das Promotionsrecht. Universitäten sind in der Regel stark forschungsorientiert und zeichnen sich durch ein breites Fächerspektrum aus, es sei denn es sind spezialisierte Universitäten bzw. pädagogische und religiöse Hochschulen.

Kunsthochschulen und Musikhochschulen sind den Universitäten gleichgestellte Hochschulen, die eine Ausbildung in den bildenden, gestalterischen und darstellenden Künsten sowie in musikalischen Fächern anbieten. Teilweise gibt es dieses Angebot auch an den entsprechenden Fachbereichen bzw. Fakultäten von Universitäten.

Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeichnen sich durch eine starke Praxis– und Anwendungsorientierung aus. Das Fächerspektrum ist in der Regel nicht so umfangreich wie an den Universitäten und konzentriert sich meist auf technisch-ingenieurwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bereiche. In Deutschland gibt es zudem rund 30 Fachhochschulen für die öffentliche Verwaltung des Bundes und der Länder, die für die Laufbahn des gehobenen Dienstes ausbilden und nur von Beamten des Öffentlichen Dienstes besucht werden können.

So, Status der Universität besitzen 124 Hochschule, an denen etwa 69% der Studierenden sind, an der 202 Fachhochschulen – 29% der Studenten, und an der 53 Kunsthochschulen, Musikhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften – 2% von allen der Studierenden [8].

Seit dem neunzehnten Jahrhundert bis zur Gegenwart besetzen Universitäten beherrschende Stellung auf dem institutionellen Hierarchie der akademischen Hochschulsystem von Deutschland. Sie charakterisieren sich durch ihren spezifischen Ansatz für den Bildungsprozess und der wissenschaftlichen Forschung [1].

Unseres Hauptaugenmerk liegt auf Fachhochschulen (FH), die in der Hochschulbildung in Deutschland einzigartig sind und sind von besonderem Interesse für die Ukrainische Hochschulbildung, weil sie die Gesamtheit theoretischer Kenntnisse mit praktischer Ausbildung der Fähigkeiten gleichwertig zu erwerben ermöglichen. Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die man als einer der wirklich erfolgreichen Typen von Bildungseinrichtungen in der Geschichte von Hochschulbildungssystem betrachtet, entwickeln sich gleichstehen mit anderen Hochschulen und erwerben nicht nur theoretische Grundlagen der Kenntnisse. sondern auch bieten praktische Berufsausrichtung an. Diese Begriffe «theoretischer Ansatz» und «praktischer Ansatz» sind für die Differenzierung der Hochschulbildung verwendet, einschließlich ist praktischer Ansatz das Hauptmerkmal der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, und theoretischer Ansatz umfasst dagegen einen Bildungsvorgang an der Universität.

In der Geschichte von Bildung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften identifizieren die Wissenschaftler drei Hauptphasen [3], da sind:

– die erste und wichtigste Phase bis 1969 Jahre;

– zweite Phase des Aufbaus und Entwicklung dieser Hochschule bis 1999 Jahre;

– dritte oder zeitgenössische Phase der Entwicklung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften von 2000 Jahre, die von der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung bedeutend ist.

Die Entstehung dieser neuen Art von Hochschuleinrichtung, nämlich der Hochschule für angewandte Wissenschaften, fällt am Ende der 60-er. XX Jahrhunderts auf. Damals erschien der Begriff "duale System" in der Pädagogik, um eine neue Form der Berufsausbildung zu beschreiben [2]. Außerdem wurde dieses Konzept und seine Umsetzung sehr relevant und wird derzeit in vielen deutschsprachigen Ländern, z.B. Österreich und Schweiz, gebraucht. Vor allem war eine Verbindung der Praxis mit der Theorie von großer Bedeutung. Zunächst wurden diese Schulen die Prototypen der Berufsaufbauschulen und Fachoberschulen, das heißt gehören zu der zweiten Stufe der Sekundarbildung — Berufsausildung. Man glaubt, dass den Anstoß zu ihre Entstehung das Problem europäischer Anerkennung der deutschen Ingenieure gegeben hat. Im Jahr 1970 kritisierte der deutsche wissenschaftliche Rat, dass die bestehende damals Untersuchungsmethode, die in verschiedenen Berufsfeldern benutzt wurden, keinen praktischen Wert für Studierenden der Fachhochschulen und Berufsschulen hatte [2]. Der wissenschaftliche Rat hat auf der Kombination der unzureichenden praktischen Fertigkeiten mit theoretischem Wissen betont. Die zweite Phase wurde durch die Verabschiedung der Gesetzen auf Fachhochschulen für angewandte Wissenschaften und ihrer Einrichtung in einigen Bundesländern bezeichnet. Diese Bemühungen führten parallel zu einer größeren Einheit und Integration der Hochschulbildung in Deutschland. Die gemeinsamen Ziele der Bundesregierung und die Bundesländer, die durch grundlegende Veränderungen in den Gesetzen von 12. Mai 1969 festgestellt wurde, waren die folgenden:

– die Bundesregierung und das Bundesländer können innerhalb der Vereinbarungen über die Bildungsplanung und die Förderung von Forschungsobjekten und Forschungsprojekten zusammenarbeiten;

– die Bundesregierung hat eine Teilkompetenz über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulausbildung und konkurrierende Gesetzgebungskompetenz auf Regulierung der Zahlungen und Stipendien an Studenten erhaltet.

Nur das Hochschulrahmengesetz (HRG) der Bundesregierung hat im Jahr 1976 die Fachhochschulen auf der gleichen rechtlichen "dritten" Stufe mit der Universitäten gebracht [7]. Laut dieses Gesetzt bekamen angegebene Hochschulen die Freiheit auf Forschung und Lehre, und auch wurde die akademische Selbstverwaltung garantiert. Die Bundesländer hatten nur zwei Jahre um ihre Rechtsvorschriften über die Hochschulbildung dem nationalen Hochschulrahmengesetz (HRG) anzupassen.

Der Begriff "duale System" beschreibt eine Funktion der Berufsausbildung in Deutschland. Das wichtigste Element dieses Systems ist das Unternehmen auf der einen Seite und auf der anderen — berufliche Schulen. Zusammen bieten sie Fachausbildungsprozess an. Obwohl der Betrieb und die Berufsschule nach ihrem Anlage und rechtlichen Status geteilt werden, kooperieren sie miteinander. Im Allgemeinen sind die Aufgabe zwischen des Unternehmen und der Berufsschulen so verteilt, dass das Unternehmen praktische Fertigkeiten lehrt und die Berufsschule für die Theorie verantwortlich ist. Unter Realbedingungen erklärt man dem Schüler die Theorie am Unternehmen und die Theorie in der Berufsschule oft durch praktische Übungen ergänzt ist. Deswegen ist es besonders wichtig, dass die beiden Säulen des dualen Systems hinzufügend und nicht widerholend ineinanderwirken. Das duale System der Berufsausbildung ist ein sehr wirksames wirtschaftliches Instrument der Personalpolitik. In der Regel, ist die nähere Ausbildung zur Praxis, ist mehr direkter Nutzen für das Unternehmen und die Schüler. Mit erstem Vergleich von Kosten und Nutzen, ist es klar, dass die Schüler eine lohnende Investition für die Zukunft sind.

„Obwohl immer mehr junge Leute nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule an die Universitäten und Fachhochschulen drängen und Betriebe zunehmend Schwierigkeiten haben, die von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze zu besetzen, genießt die duale Berufsausbildung in Deutschland einen guten Ruf." So kommentiert der **Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Friedrich Hubert Esser,** die Ergebnisse einer Umfrage, die das BIBB im Herbst 2012 unter mehr als 1.200 Berufsbildungsfachleuten durchgeführt hat. Danach halten knapp 70 % der befragten Expertinnen und Experten das Image der dualen Berufsausbildung für überwiegend positiv; weitere rund 23 % schätzen es sogar als sehr positiv ein [6].

Laut einer Repräsentativerhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung [6] die Gesamtkosten für einen Platz der Berufsausbildung im Jahr 2012 war 17491 € in der Bundesrepublik Deutschland. In diesem Betrag sind alle Kosten der Ausbildung mitgerechnet, d.h. Studentenlöhne, soziale und freiwillige Beiträge, die Arbeit der Person, die für die Berufsausbildung verantwortlich ist, Arbeitsplatzkosten, und auch Gebühren für die Prüfungen. Die größte Aufwandsposition ist Studentenlohn, durchschnittlich von 8691 € für die gesamte Dauer des Studiums. Die Löhne sind von der Belegung abhängig und oft mit festen Tarifverträgen festgestellt. Die nationale Durchschnittslohn der deutschen Studenten in verschiedenen Berufe ist 629 €. Nettokosten (etwa 9329 €) zählt eine viel kleinere Summe als die Bruttokosten. Dieser Unterschied wird durch den produktiven Beitrag der Studenten erklärt. Also, die Vorteile ihrer Arbeit während der Ausbildung macht pro Jahr durchschnittlich 8162 €. Kleine Unternehmen bekommen wirtschaftliche Nutzen aus der Arbeit der Studenten viel früher, weil dort die Schüler fast von den ersten Tagen der Ausbildung die praktische Arbeit durchführen. Außerdem bringt das Studium auch weitere Vorteile. Vor allem sollen die potenziellen Kosten, die durch berufliche Bildung vermeidet wurden, so als die Kosten für die Suche und Qualifizierung neuer Mitarbeiter im Gedächtnis sein. Laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung [6] die Kosten für die Einstellung und Einführung in die Angelegenheit eines neuen Mitarbeiters zählt durchschnittlich 7064 €. Die Kosten für Anzeigen, ein Auswahlprozess und auch verbrachte Zeit für eine Anpassung usw. sind darin mitgerechnet. Wenn die Großunternehmen das Risiko von Fehlentscheidungen bei der Auswahl des Personals leisten können, dann sollen die kleine Unternehmen ein Personal sehr sorgfältig auswählen. In der Regel ist die Berufsausbildung in der Lage flüssige Arbeitskraft zu vermindern, weil die Schüler eine hohe Identifikation mit dem Unternehmen haben. Außerdem beobachtet ein Geschäftsmann einen Schüler während vielen Jahren, dass eine Möglichkeit gibt seine Stärken und Schwächen zu finden und langfristig seine Arbeit im Unternehmen zu planen. Berufsausbildung können Unternehmer auch andere unschätzbare Vorteile, die nicht immer in Form von Geld ausgedrückt werden können, bringen. Zum Beispiel kann ein Unternehmer den Ausbildungsprozess nach den spezifischen Anforderungen des Unternehmens planen und somit die Erhaltung des betrieblichen Know-Hows verschaffen. Außerdem haben AusBildungsunternehmen im allgemeinen einen guten Ruf bei der Kunden, Lieferanten, Banken und der Öffentlichkeit. Solche Unternehmen sind attraktive als Arbeitgeber. Die Bereitstellung von Arbeitsmarktfacharbeiter können nur von gemeinsamer Anstrengung allen Unternehmern genutzt werden. Wenn die Unternehmen weniger unterrichten, dann es zum Arbeitskräftemangel, und entsprechend zur gestiegenen Nachfrage nach ihnen folgt. Im Ergebnis führt das zu gezwungen höheren Kosten der Unternehmen an die Mitarbeiter. Dieser Personalmangel zeigt sich auf der Einstellung neuer Mitarbeiter besonders teuer.

Schlussfolgerungen. Deutsch Erfahrung ist ein gutes Beispiel, um bei der Reform der Ausbildung in der Ukraine zu folgen. Dank der dualen Ausbildungssystem vorbereiten die Arbeitgeber die Fachleute während der Schuljahren, so dass sie in der Zukunft die Staatswirtschaft im Ganzen erhöhen. Besonders nützlich kann das Erfahrungsübernehmen nicht nur für die Studenten, sondern auch für die Betrieben sein.

Bibliographie

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX –XX століть): автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. / Н.В. Абашкіна. – К., 1999.

2. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5–9 октября 1998 г.) // Alma mater. – 1998. – № 11. – С. 3–9; № 12. – С. 22-26; 1999. – № 1. – С. 30–37.

3. Ильин В. Образование в XXI веке / В. Ильин // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 167–169.

4. Мещанінов О. Моделі університетської системи освіти: сьогодення та майбуття / О. Мещанінов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 1. – С. 18–31.

5. Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003: 2005», Держспоживстандарт України. – Київ, 2005.

6. Das Bundesinstitute für Berufsbildung – Щорічний звіт Федерального Інституту професійного навчання Німеччини, 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https: expertenmonitor.bibb.de/index.php?cmd=usrInquiryResults&inq_id=767>

7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Закон о профессиональном образовании Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf>

8. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bologna-Prozess Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF, 2007.

References

1. Abashkina, N.V. (1999). *Rozvytok profesijnoi osvity v Nimechchyni (kinets' XIX —XXstolit')* [Development of Vocational Education in Germany (end of XIX-XX stolit)]. Author. thesis. dr. ped. sciences: 13.00.04. Kyiv. (In Ukrainian).

2. *Vysshee obrazovanie v XXI v.: podhody i prakticheskie mery (JuNESKO, Parizh, 5-9 oktjabrja 1998 g.)* [Higher education in the XXI century: Vision and Action (UNESCO, Paris, 5-9 October 1998)] Alma mater. 1998. No. 11, pp. 3-9; No. 12, pp. 22-26; 1999. No. 1, pp. 30-37. (In Russian).

3. Il'in, V. *Obrazovanie v XXI veke* [Education in the XXI century]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]. 2004. No. 1, p. 167-169. (In Russian).

4. Meschaninov, O. (2002). *Modeli universytets'koi systemy osvity: s'ohodennia ta majbuttia* [Models of university education: present and future]. Neperervna profesijna osvita: teoriia i praktyka: Naukovo-metodychnyj zhurnal [Continuing professional education: Theory and Practice: Scientific methodical journal]. Issue 1, pp. 18-31. (In Ukrainian).

5. *Natsional'nyj klasyfikator Ukrainy «Klasyfikator profesij DK 003: 2005»* [National Classifier of Ukraine "Classification of professions DK 003: 2005", Derzhspozhyvstandart [State Committee of Ukraine]. Kyiv, 2005. (In Ukrainian).

6. Das Bundesinstitute für Berufsbildung Annual Report of the Federal Institute for Vocational Training Germany 2013. Access: <https: expertenmonitor.bibb.de/index.php?cmd=usrInquiryResults&inq_id=767>

7. Berufsbildungsgesetz (BBiG) The law on vocational education Germany. Access: <http: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf>

8. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bologna-Prozess Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF, 2007.

У статті розглянуто та проаналізовано основні етапи розвитку та становлення професійної освіти у вищих навчальних закладах Німеччини. Основна увага приділяється ВНЗ прикладних наук, які рівноцінно поєднують здобуття майбутніми фахівцями теоретичних знань із формуванням практичних навичок. Проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх фахівців у дуальній системі вищої освіти Німеччини. Визначено пріоритети застосування принципів дуальної підготовки у вітчизняній освітній системі.

Ключові слова: професійна освіта Німеччини, ВНЗ прикладних наук, теоретичні знання, практичні навички, дуальна система, професійне становлення.

The main stages of the development and establishment of vocational education in higher educational institutions in Germany are discussed and analyzed in the article. The principal attention is paid to Universities of Applied Sciences that combine obtaining theoretical knowledge with practical skills of future specialists in the process of vocational training. The experience of training future specialists using the dual system of higher education in Germany is reviewed in the article. Priorities are given to introducing the leading principles of dual training into the national educational system.

Key words: professional education in Germany, universities of applied sciences, theoretical knowledge, practical skills, dual system, vocational formation.

Одержано 10.12.2015.

УДК 378.1 (477.7)

С.В. САПОЖНИКОВ,
доктор педагогічних наук,
доцент, професор кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ВІРМЕНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті визначено основні особливості системи підготовки педагогічних кадрів у Республіці Вірменія, які є характерними для усіх дванадцяти країн – членів Організації чорноморського економічного співробітництва (Азербайджану, Албанії, Болгарії, Вірменії, Греції, Грузії, Молдови, Росії, Румунії, Сербії, Туреччини та України). На підставі аналізу наукових досліджень висвітлюються основні напрями реформ у системі вищої педагогічної освіти та виявляються основні тенденції розвитку цієї системи.

Ключові слова: Чорноморський регіон, педагогічна освіта, особливості системи підготовки педагогічних кадрів, освітні реформи.

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону характеризується оновленням всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти нашої країни обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співробітництво (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співробітництва (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Сьогодні у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій держав – учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської асамблеї Чорноморського економічного співтовариства (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво у галузі освіти. Туреччина підписала договори про співробітництво у галузі культури і освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією та Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджанської Республіки уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Туреччини, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Туреччиною та Україною.

© *С.В. Сапожников. 2015*

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стали предметом наукового пошуку провідних українських науковців Н. Абашкіної, Г. Алєксевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунової, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону в другій половині XX – на початку XXI ст. тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес. **Метою статті** є визначення характерних особливостей вищої педагогічної освіти в Республіці Вірменія та висвітлення основних напрямів реформ у системі освіти та виявлення основних тенденцій розвитку системи вищої педагогічної освіти цієї країни.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: 1) визначити *основні* характерні особливості вищої педагогічної освіти в Республіці Вірменія; 2) висвітлити основні напрями реформи системи вищої педагогічної освіти та виявити основні тенденцій розвитку цієї системи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Системний підхід як головний напрям дослідження вищої освіти в країнах Чорноморського економічного співробітництва дозволив нам визначити такі *особливості цієї системи*: *специфіка* систем управління вищими педагогічними навчальними закладами; провідні вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку педагогів та їх структурні підрозділи; певні типи вищих та вищих педагогічних навчальних закладів, структурні підрозділи вишів, які здійснюють підготовку педагогів; основні напрями і документи освітніх реформ; *особливості* багаторівневої системи вищої педагогічної освіти; типи відбору абітурієнтів та основні вимоги до прийому до вишів; зміст, структура та функції вищої педагогічної освіти у зазначених країнах, організація навчального процесу та післядипломного підвищення кваліфікації викладачів; найважливіші *тенденції* розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону [1, с. 89].

Сьогодні підготовку професійних кадрів у Республіці Вірменія здійснюють 23 державних вищих навчальних заклади, де навчається переважна більшість студентів. Сучасну систему вищої педагогічної освіти сьогодні (табл. 1) утворюють 9 вищих навчальних закладів, а саме: Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (Єреван), Ванадзорський державний педагогічний інститут ім. Ованнеса Туманяна (Ванадзор), Державний педагогічний інститут ім. Мікаела Налбандяна (Гюмри), Європейська регіональна академія освіти (Єреван), Вірменсько-російський міжнародний університет «Мхітар Гош» (Єреван), Гаварський державний університет (Гавар), Єреванський університет ім. Грач'я Ачаряна (Єреван), Вірменський державний інститут фізичної культури (м. Єреван) та Гоірський державний університет (Горіс).

Таблиця 1

Вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів у Вірменії

№ з/п	Назва вищого навчального закладу	Рік заснування	Контингент студентів, чол.	Факультети
1	Вірменський державний педагогічний університет імені Хачатура Абовяна (м. Єреван)	1922	12571	Філологічний, математики, інформатики, історії і правознавства, біології, хімії та географії, психології та соціальної педагогіки, фізико-технічний, художній, культури, іноземних мов, початкової освіти, спеціальної освіти

Закінчення табл. 1

№ з/п	Назва вищого навчального закладу	Рік заснування	Контингент студентів, чол.	Факультети
2	Ванадзорський державний педагогічний інститут ім. Ованнеса Туманяна (м. Ванадзор)	1969	4149	Фізико-математичний, хіміко-біологічний, філологічний, педагогіки, історико-географічний
3	Державний педагогічний інститут ім. Мікаела Налбандяна (м. Гюмри)	1934	2500	Фізико-математичний, історико-філологічний, іноземних мов, педагогічний, природничо-географічний, початкової військової підготовки та фізичної культури
4	Європейська регіональна академія освіти (м. Єреван)	2002	1015	Інформаційних технологій, економічний, юридичний, туризму, іноземних мов, факультет охорони здоров'я
5	Вірменсько-російський міжнародний університет «Мхітар Гош» (м. Єреван)	1995	800	Медичний інститут, юридичний, іноземних мов і літератури, педагогічний, фінансів
6	Гаварський державний університет (м. Гавар)	1993	3000	Філології, природничих наук, гуманітарних наук, економічний, управління
7	Єреванський університет ім. Грач'я Ачаряна (м. Єреван)	1991	3000	Міжнародних відносин, міжнародної економіки, журналістики, іноземних мов, юридичний, історичний, психології і дошкільної педагогіки, педагогіки і методики початкової освіти
8	Вірменський державний інститут фізичної культури (м. Єреван)	1945	2871	Спортивно-оздоровчий, спортивної педагогіки
9	Горіський державний університет (м. Горіс)	1984	2300	Математичний, хімічний, біохімічний, електронної техніки, історичний, сучасних мов та літератури, педагогіки та освіти

У *Вірменії* функціонує *централізована* система управління освітою. Міністерство освіти і науки Вірменії розробляє державну програму розвитку вищої педагогічної освіти, державні освітні стандарти та здійснює контроль за їх дотриманням; забезпечує розробку та видання освітніх програм, навчальних планів, підручників, проводить ліцензування й акредитацію навчальних закладів, розробляє законопроекти, які стосуються державних навчальних закладів; затверджує кваліфікаційні розряди педагогів і керівників освітніх закладів; формує перелік навчальних спеціальностей; затверджує правила прийому до державних та недержавних середніх і вищих навчальних закладів, здійснюючи контроль за їх дотриманням; затверджує присуджені вченими радами наукові ступені та звання, назви акредитованих вишів; розробляє форми випускних документів за всіма ступенями освіти; встановлює порядок визначення еквівалентності освітніх документів та їх взаємовизнання в інших державах; забезпечує формування, виконання та подальший контроль державних програм розвитку державних навчальних закладів; дає згоду на призначення та звільнення керівників управлінь освіти у муніципалітетах та громадах.

Реформування системи вищої освіти *Вірменії* відбувається відповідно до Державної програми розвитку освіти на 2001–2005 рр. (2001), Національного проекту розвитку освіти на 2001–2005 рр. (2001), Указу Уряду щодо схвалення принципів Болонського процесу у сфері вищої освіти Республіки Вірменія та аспірантської професійної освіти (2006), Державної програми розвитку освіти на 2011–2015 рр. (2011) у таких напрямах: *поліпшення стану фінансування вищої освіти в країні; забезпечення педагогічними та науково-педагогічними кадрами; раціоналізація системи освіти; інтегрування у міжнародне освітнє товари-*

ство; прямий розвиток системи освіти заради знань; розвиток єдиної системи контролю та оцінки знань відповідно до європейських стандартів; покращання процесів підготовки та перепідготовки вчителів, особливо у сільських районах.

Реформи у сфері вищої освіти у країнах Чорноморського регіону впливають на всі основні сфери системи вищої педагогічної освіти: її масштаби, функції, формування контингенту студентів, зміст навчальної підготовки фахівців, форми і методи навчання, організацію навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників. У процесі реформування вищої школи в країнах регіону особливо яскраво проявилася *тенденція до створення варіативних багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти,* що зумовлене потребами дошкільної, початкової, неповної та повної середньої освіти у кваліфікованих викладачах різноманітних спеціальностей, спеціалізацій і профілів.

У Вірменії чотирирічне навчання за більшістю спеціальностей в країні завершується отриманням ступеня бакалавра, який є кваліфікаційним ступенем вищої професійної освіти, що підтверджується відповідним документом про освіту – *Bakalavri Diploma*. За результатами атестації за п'ятирічною програмою вищої професійної освіти випускникам присуджується кваліфікаційний ступінь вищої професійної освіти *„дипломований спеціаліст".*

Особи, які мають диплом бакалавра або спеціаліста можуть вступити на дворічні програми вищої професійної освіти до магістратури вищих навчальних закладів. Успішне завершення такої програми підтверджується отриманням диплома *Magistrosi Diploma*, що свідчить про присудження ступеня магістра – кваліфікаційного ступеня вищої професійної освіти. Докторські програми реалізуються в аспірантурі, метою яких є підготовка науково-педагогічних кадрів. Кваліфікаційний ступінь дослідника присуджується особам, які мають ступінь магістра або дипломованого спеціаліста за результатами атестації в аспірантурі за трирічною післявузівською професійною освітньою програмою. Тривалість докторських програм від 2 до 3 років. Після захисту дисертації випускнику присуджується ступінь кандидата наук (*Gitoutunneri teknatsu*), а при завершенні програми без захисту дисертації випускник отримує звання інженер-дослідник (*Engineer-investigator*). Докторантура є найвищим рівнем академічної кар'єри, шляхом для отримання звання «доктор наук» (*Gitoutunneri Doctor*).

Конкурсний прийом абітурієнтів є характерним для Вірменії. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки Республіки Вірменія організація та контроль вступних іспитів здійснюється республіканською приймальною комісією. Для участі у вступних іспитах абітурієнт, зазначає за власним вибором та у бажаній послідовності спеціальності (відповідно до безкоштовної та контрактної форми навчання), заповнює єдину заявку. Абітурієнту заборонено подавати більш ніж одну заявку. При наявності у базі обчислювального центру більше однієї заявки від однієї особи, цей абітурієнт втрачає право участі у вступних іспитах. Вступні іспити оцінюються за 20-бальною шкалою. Позитивним результатом вважаються 8 балів та вище. У випадку, якщо оцінка варіюється у межах 7,5, вона округлюється до 8 балів на користь абітурієнта (наприклад, 7,5 балів прирівнюється до 8). Бали вище 8 оцінюються зі збереженням десятинної частини, відповідно до критеріїв, затверджених екзаменаційною комісією з певного предмета. Оцінка усного екзамену повідомляється абітурієнту в день іспиту, а оцінка письмового екзамену – наступного дня після екзамену, не пізніше 16:00. Абітурієнт має право подати апеляцію на оцінку усного екзамену голові предметної екзаменаційної комісії, не залишаючи екзаменаційної кімнати. Апеляція на оцінку письмового екзамену повинна подавати протягом 24 годин після оголошення оцінки. Приймальний конкурс здійснюється з урахуванням пріоритету першої заявки. Для абітурієнтів, що не пройшли за конкурсом першої заявки, проводиться конкурс для навчання за кошти та безкоштовно, відповідно до послідовності спеціальностей, вказаних у заявці. За кожний екзамен абітурієнт сплачує 1500 драмів – за організацію та проведення іспитів. Сплачена сума не повертається, незалежно від участі в екзаменах та їх результатів. Графік екзаменів не залежить від дати подання документів.

Висновки. У період розбудови системи вищої освіти в Україні особливе значення має досвід професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. Проведений аналіз вищої освіти за кордоном свідчить про недостатню її вивче-

ність. Особливо це стосується країн, які є близькими Україні з точки зору історії, традицій, теоретичних і практичних засад, форм та методів навчання студентів.

Досвід функціонування систем вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Вірменія становить вагомий науково-практичний інтерес, оскільки в системі вищої освіти України йде напружений пошук нових, креативних рішень щодо проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів і технологій професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Сьогодні на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають наявні міжнародні тенденції, виявити які можливо завдяки ґрунтовному системному дослідженню вищої педагогічної освіти в зазначених країнах.

Список використаних джерел

1. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.

2. Страны мира. Современный справочник. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2007. – 607с.

References

1. Sapozhnikov, S.V. (2014). *Tendentsii rosvytku vyshchoi pedagogichnoi osvity v krainakh Chernomorskogo regiona.* [Trends in education degree in the Black Sea region] Doctoral Thesis in Pedagogy: 13.00.04. Yalta. 630 p. (In Ukrainian).

2. *Strany mira*. *Sovremennyi spravochnik* [The countries of the world. Modern reference]. Moscow, OOO “Dom slavyanskoy knigi” Publ. 2007. 607 p. (In Russian).

В статье определены основные особенности системы подготовки педагогических кадров в Республике Армения, которые являются характерными для всех двенадцати стран – членов Организации черноморского экономического сотрудничества (Азербайджана, Албании, Армении, Болгарии, Греции, Грузии, Молдовы, России, Румынии, Сербии, Турции и Украины). На основе анализа научных исследований освещаются основные направления реформ в системе высшего педагогического образования и выявляются основные тенденции развития этой системы.

Ключевые слова: Черноморский регион, педагогическое образование, особенности системы подготовки педагогических кадров, образовательные реформы.

The article defines the main features of the system of pedagogical staff training in the republic of Armenia, which are particular to all twelve member countries of the Black Sea Economic Cooperation (Azerbaijan, Albania, Armenia, Bulgaria, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Romania, Serbia, Turkey, and Ukraine). Due to the systemic approach as the main research direction of higher education in the countries of the Black Sea Economic Cooperation we can identify the following features of the system: peculiarities of control systems in management of higher pedagogical educational establishments; features of the control system in higher pedagogical educational establishments; leading universities that train teachers and their structural divisions; certain types of universities and higher educational establishments, structural divisions of universities that train teachers; main directions and documents of educational reforms; features of the multi-level higher pedagogical education system; the basic requirements for admission to universities; the content, the structure, and functions of the higher pedagogical education in countries mentioned above, the process of organizing educational process and postgraduate training of teachers; the most important tendencies of the development of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region.

On the basis of the scientific research analysis we can highlight the main directions of reforms in the system of higher pedagogical education as well as the main tendencies of the system which directly influence the development of national education systems around the world today. Moreover, identifying such tendencies becomes possible due to the thorough systematic research of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region.

Key words: the Black Sea region, pedagogical education, special features of the system of pedagogical staff training, educational reform.

Одержано 5.12.2015.

УДК 123.456:789

О.С. СИРОТІН,
викладач кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У США

У статті висвітлено питання підготовки викладачів вищої школи у США. Здійснено аналіз тенденцій у сфері підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Розглянуто зміни в парадигмі підготовки кадрів для викладання у вищій школі.

Ключові слова: викладач вищої школи, реформування вищої освіти, підвищення якості освіти, професійний розвиток.

Актуальність. Сьогодні однією з найсуттєвіших є проблема підготовки спеціалістів з вищою освітою для різних галузей. На нашу думку, ефективність їхньої діяльності безпосередньо залежить від компетентності викладачів, які забезпечують навчальний процес у вищій школі.

Дослідження останніх десятиліть ХХ ст. у галузі педагогіки вищої школи показали, що до навчального процесу ВНЗ залучали близько 74% фахівців без педагогічного досвіду у тій чи іншій галузі спеціальної діяльності. Як правило, більшість з них не мала педагогічної освіти і не володіла методикою навчання дисципліни і, як наслідок, здійснювала свою викладацьку діяльність на ситуативно-творчому рівні. І лише невелика кількість викладачів володіли концептуально-творчим стилем діяльності і на цій основі здатні були не тільки якісно реалізовувати дидактичні завдання навчального процесу, але й впливати на його виховну складову. Ситуація, коли на викладацьку роботу до ВНЗ приходять фахівці, що проявили себе в тій чи іншій науковій діяльності, спостерігається і донині.

Досі не було концептуально обґрунтованої, відпрацьованої й ефективної системи підготовки викладачів ВНЗ. Вищі педагогічні навчальні заклади готують учителів для шкіл або середніх спеціальних навчальних закладів. Аспірантура та докторантура приділяють основну увагу дослідницькій діяльності аспірантів і докторантів. Курси, факультети та інститути підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ спрямовані на розвиток умінь і навичок або в галузі дисциплін, що викладаються, або у сфері інформаційних технологій. Нові пріоритети в освіті зумовили об'єктивну необхідність у спеціальній професійній підготовці викладачів для роботи у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Було досліджено наукові праці зарубіжних фахівців у цій галузі (Ф. Боббіта, Н. Еванса, У. Чартерса, Р. Тайлера, М. Джонсона, Д. Дудерштадта, В. Херріка, Х. Таба, Ф. Фенікса, Р. Зейса, Я. Пелікена).

Вивчення спеціальної літератури дає підстави стверджувати те, що ця проблема набула актуальності у 90-ті роки ХХ ст., коли в суспільстві виникло інформаційне середовище. Особливо вона загострилася в останнє десятиліття, коли зміст вищої освіти багатьох країн був зорієнтований на педагогічну складову діяльності викладача. Важливим є і той факт, що підвищення інтересу до підготовки викладачів вищих навчальних закладів, створення відповідних органів і програм спостерігалося майже одночасно у всіх країнах світу, зокрема і в США.

© *О.С. Сиротін, 2015*

Мета статті полягає у дослідженні досвіду підготовки викладачів вищої школи у США.

Основною формою підготовки викладачів для закладів вищої освіти у США, як і в більшості інших країн, є аспірантура (або подібні форми) і система післядипломної освіти.

Американська система вищої освіти є триступеневою: перший ступінь завершується отриманням ступеня бакалавра, другий – майстра (магістра) і третій – доктора наук, що іменується латинським терміном Philosophia Doctore (PhD).

Навчання для отримання ступеня бакалавра є базовою вищою освітою і здійснюється в коледжі. Як правило, воно триває чотири роки, або 8–12 семестрів, залежно від кількості кредитів (обов'язкових курсів), необхідних для отримання ступеня бакалавра з тієї чи іншої дисципліни. Для більшості студентів навчання у ВНЗ закінчується з отриманням цього ступеня. Лише близько 15–20% студентів продовжують своє навчання в магістратурі, і тільки 5–7% з них вступають до аспірантури, після закінчення якої їм присвоюється ступінь PhD, або доктора наук. Щоб навчатися на майстра, формально студент повинен пройти через таку ж процедуру вступу, як і при вступі до коледжу. Він повинен скласти тест, розрахований на вступників так званої graduate school (аспірантури). Мета цього етапу навчання – прищепити студентам навички дослідницької роботи, навчити їх мислити аналітично, творчо підходити до вирішення наукового завдання. Це своєрідний досвід, який отримують студенти, працюючи у студентських лабораторіях, конструкторських бюро, в процесі написання наукових доповідей та статей, тобто будучи залученими до активної дослідницької діяльності під керівництвом професора-ментора. Водночас майбутні магістри зобов'язані вивчити певну кількість курсів, в основному в межах своєї спеціалізації. Навчання на майстра триває, як правило, два роки; щоб отримати ступінь доктора наук (PhD), студент повинен провчитися ще три роки.

Щоб не було різночитань, відразу зазначимо, що в США, на відміну від ряду європейських країн, є тільки один науковий ступінь – докторський. По суті, він відповідає нашому ступеню кандидата наук і присвоюється після закінчення аспірантури та подання тексту дисертації. Процедура захисту принципово відрізняється від тієї, яка прийнята в Україні. Вона швидше нагадує наш захист диплома або курсової роботи на старших курсах і відбувається перед комісією, яка складається з чотирьох осіб: наукового керівника аспіранта і трьох інших професорів тієї кафедри, за профілем якої виконано роботу. Жодних зовнішніх відгуків на роботу не потрібно. Правда, результати, отримані в дисертації, як правило, мають бути опубліковані в наукових статтях та апробовані у виступах на наукових конференціях.

Цікава особливість США полягає в тому, що особи, які отримали PhD, йдуть працювати на підприємства, фірми, в дослідні лабораторії за межами університетів. Тільки 2–3% з них залишаються в університетах або отримують посади в інших академічних центрах (національних лабораторіях, інститутах, наукових агентствах тощо).

Історично склалося так, що у кар'єрі викладача вищої школи США довгий час головним напрямом діяльності була наукова робота, а не власне викладання; академічне визнання, фінансові винагороди, просування кар'єрними сходами насамперед залежали не від якості викладання або процесу організації навчального процесу, а від наукових досягнень. З часом американські педагоги визнанли необхідність змін у парадигмі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ. Американський дослідник Ярослав Пелікен зазначає, що, очевидно, логічним було б те, щоб сфера наукових досліджень і викладання розвивалися паралельно, в одних і тих самих закладах, одними і тими самими людьми [4]. У 1996 р. Національна наукова рада (США) рекомендувала визнати, що інтеграція наукових досліджень і освіти є національним інтересом, вона має стати національною метою [2].

Зміна у системи підготовки кадрів для вищої школи зумовлена реформою вищої освіти, яка розпочалася у 80-х і продовжилася у 90-х роках минулого століття. У 80-ті роки було внесено низку законодавчих змін у систему вищої освіти США. Найбільше дискусій при цьому викликало не питання якості професійної підготовки спеціалістів, а проблеми розподілу та витрат бюджетного та позабюджетного фінансування вищої освіти. При цьому політики і законодавці надали вищим навчальним закладам право самостійно вирішувати проблеми стандартів, якості, змісту і методів навчання для отримання вищої освіти [3].

Економічний спад кінця 80-х – початку 90-х років XX ст. змусив федеральний уряд та уряди штатів відкласти нові ініціативи з підвищення якості вищої освіти США. Так, на почат-

ку 1990-х років було винесено на розгляд політиків і законодавців такі питання вищої освіти:

– професорсько-викладацький склад витрачав більше часу на публікації, ніж на викладацьку діяльність;

– навантаження професорсько-викладацького складу та його увага до навчального процесу у вищому навчальному закладі;

– федеральні органи та відповідні установи штатів з нагляду за використанням бюджетних і позабюджетних асигнувань звертали увагу на найбільш актуальні дослідження і значне спрямування діяльності викладачів ВНЗ на навчальний процес (традиційно переважна більшість ВНЗ повинна вчити та виховувати, і тільки деякі вищі навчальні заклади, що мають необхідний потенціал, залучаються до серйозних досліджень) [3].

– наявність досліджень психологів і педагогів про особливості процесу навчання: у цих працях визначено, що ефективне навчання вимагає спеціальної підготовки викладачів.

Нові соціальні потреби, економічні зв'язки країн та використання сучасних технологій привели до значних змін у секторі вищої освіти. Отже, на початку 90-х років минулого століття у багатьох розвинених країнах світу, зокрема й у США, було зроблено перші кроки до глобальних знань і «наукової» індустрії, коли у діяльності вищих традиційних академічних закладів значну роль почали відігравати методи і принципи інтенсифікації знань, зокрема такі, як телекомунікації, інформаційні технології тощо. Студенти «інформаційної епохи» вимагають змін у методах навчання, надаючи перевагу інтерактивному навчанню у співпраці. І, як зазначає Джеймс Дудерштадт, нині вже існують нові форми навчання: асинхронне навчання (навчання будь-коли і будь-де). Отже, мета суспільства безперервної освіти – щоб люди постійно були залучені до навчання і набуття знань [1]. Проте, незважаючи на появу нових навчальних технологій, форм навчання, головним академічним джерелом в університеті залишається професорсько-викладацький склад. Саме від цих людей значною мірою залежить якість академічних знань студентів. Тому на початку 90-х років минулого століття у багатьох країнах, зокрема у США, набуло актуальності питання про зміни у парадигмі підготовки кадрів для викладання у вищій школі, створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного складу, заснування закладів, які готують кадри для вищої школи. У цей же час у США запровадили нову програму підготовки майбутніх викладачів ВНЗ під назвою «Preparing Future Faculty» (PFF), яка нині є національною.

Основна мета цієї програми – підвищення якості освіти на основі підготовки нового покоління викладачів. Ця програма спрямована на активізацію підготовки викладачів саме у дослідницьких університетах з числа тих студентів, які досягли певних успіхів у наукових дослідженнях [5].

Одним з показників, які дають змогу робити висновки про популярність і вплив PFF на освіту, є різноманітність університетів та дисциплін, які беруть у ній участь. Отже, провідні університети США створюють нову модель підготовки майбутніх докторів наук, підвищуючи значення підготовки викладачів для вищої школи і пробуджуючи інтерес до академічної кар'єрі у студентів.

Другий напрям підготовки кадрів для викладання у вищій школі – це робота з новими викладачами. Практично у всіх університетах в тій чи іншій формі проводяться семінари або майстерні, які допомагають викладачеві увійти в освітнє співтовариство свого університету, ознайомитися з обов'язками і різними видами діяльності в університеті, це допомагає викладачам у побудові кар'єри.

Для цих цілей створюються спеціальні адміністративні одиниці, які мають різні назви: Center for Faculty and Staff Development, Center for Instructional Development, Center for Instructional Development and Research, Center for Teaching and Learning і подібні. Їхні функції можуть де в чому відрізнятися, але мета спільна – підвищення якості викладання та навчання.

Так, у США існують найрізноманітніші форми підвищення кваліфікації викладачів: денні, вечірні, заочні, суботні, недільні курси, що діють при консультативних фірмах або наукових центрах, в яких є програми з теоретичним або практичним нахилом. Багато американських ВНЗ координують роботу так званих літніх шкіл, які пропонують очні курси інтенсивної підготовки тривалістю від 1–2 тижнів до 3 місяців.

Найбільш яскравий приклад – це організація короткострокових (тижневих або двотижневих) курсів перед початком семестру. Їх основна ідея полягає в негайній апробації вивченого на курсах у практичній роботі. Також активно використовуються форми індивідуального консультування діяльності молодих викладачів; тренінгів та практичних занять. За допомогою подібних форм відпрацьовуються конкретні практичні вміння та навички, які будуть необхідні слухачам у викладацькій діяльності.

У сфері підвищення кваліфікації викладачів вищої школи спостерігаються певні зміни розвитку педагогічної компетентності. На зміну центрам «вдосконалення викладання», «підвищення кваліфікації викладачів» приходять «програми вдосконалення викладання і навчання». Абсолютно очевидна практична орієнтація системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищих освітніх закладів у США.

Отже, навіть короткий аналіз тенденцій у сфері підготовки та підвищення кваліфікації викладача вищої школи в університетах США дає змогу зробити такі висновки:

– університети із самого початку не передбачали підготовку за педагогічними спеціальностями викладачів вищої школи США;

– такі питання, як виконання викладацьких обов'язків, професійна компетентність професорсько-викладацького складу стали актуальними як ніколи до цього у багатьох розвинутих країнах світу, зокрема і у США, у 90-ті роки ХХ ст., що, у свою чергу, зумовило створення унікальних закладів і програм з підготовки і професійного розвитку викладачів ВНЗ;

– основною формою підготовки викладачів ВНЗ є аспірантура (або подібні форми) і система післядипломної освіти. Однак у сфері підвищення кваліфікації викладачів вищої школи фіксуються певні зміни інстуціалізованої форми розвитку педагогічної компетентності;

– попри значне різноманіття форм перепідготовки викладачів, спостерігається тенденція до впорядкування системи підготовки викладачів ВНЗ. Хоча провідною формою залишається аспірантура, конкуренцію їй складають професійні школи і професійні об'єднання. Різні нетрадиційні установи (курси, центри, слухання на фірмах і організаціях) пропонують велику кількість освітніх послуг, проте їхній рейтинг набагато нижчий.

Актуальними перспективами подальших досліджень є вивчення досвіду професійної підготовки викладачів аграрного профілю у системі вищої освіти США.

Список використаних джерел

1. Duderstadt J.J. Preparing future faculty for future universities / J.J. Duderstadt // Liberal Education. – 2001. – Vol. 87. – № 2. – P. 24–31.

2. National Science Board. Science and indicators. – Washington, D C: National Science Foundation, 1996.

3. Peliken J. The idea of the university: A re-examination / J. Peliken. – New Haven: Yale University Press, 1992.

4. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / О.О. Романовський. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 78 с.

5. The Preparing Future Faculty Program. Brochure, 2004 [Electronic resourse]. Available at: www.preparing_faculty.org/Brochure.pdf

References

1. Duderstadt, J.J. (2001). Preparing future faculty for future universities Liberal Education. Vol. 87. No. 2, pp. 24-31.

2. National Science Board. Science and indicators. Washington, DC: National Science Foundation, 1996.

3. Peliken, J. (1992). The idea of the university: A re-examination. New Haven: Yale University Press.

4. Romanovskyy, O.O. (1997). *Khronika vyshchoyi osvity SSHA (na prykladi diyalnosti derzhavnykh i nederzhavnykh zakladiv)* [US Chronicle of Higher Education (the example of public and private institutions)]. Kyiv. NPU im. M.P. Drahomanova. 78 p. (In Ukrainian).

5. The Preparing Future Faculty Program. Brochure, (2004). Availavle at: www.preparing_faculty.org/Brochure.pdf.

В статье освещены вопросы подготовки преподавателей высшей школы в США. Осуществлен анализ тенденций в сфере подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы. Рассмотрены изменения в парадигме подготовки кадров для преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, реформирование высшего образования, профессиональное развитие.

The article deals with training faculty in the United States. The analysis of trends in the field of training and professional development of faculty is made. The changes in the paradigm of preparing faculty in higher education are considered.

Key words: teacher of high school, higher education reform, improving the quality of education and professional development.

Одержано 10.12.2015.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.213.212.09 «1950/2004»

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

ПРИЙОМНА СІМ'Я ЯК ІНСТИТУЦІЙНА ФОРМА ОПІКИ НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ (друга половина XX – початок XXI ст.)

У статті висвітлено нормативно-правові засади функціонування прийомної сім'ї у Польщі як однієї з основних інституційних форм опіки над дітьми у другій половині XX – на початку XXI ст. Розкрито вимоги до кандидатів на прийомну сім'ю і розміщення дітей у цих сім'ях, особливості функціонування прийомної сім'ї, умови фінансової допомоги цим сім'ям, призначення зарплати прийомній сім'ї; розмір виплат біологічних батьків за перебування їхньої дитини у прийомній сім'ї. Розвиток інституції прийомної сім'ї припадає на 70–90-ті XX ст. Прийомна сім'я має гарантувати дитині належні умови життя і розвитку, максимально наближені до існуючих у природній сім'ї.

Ключові слова: діти, опіка, прийомна сім'я, опікунська сім'я, батьки, Польща.

Постановка проблеми. В Україні опіка над дітьми-сиротами та тими, хто залишився без батьківського піклування, здійснюється в основному в інтернатних закладах, завдання яких – надання матеріальної допомоги, утримання, виховання, навчання, підготовка до самостійного життя. Діти в них недоотримують батьківського тепла, любові, ласки та турботи. Діти, яким не пощастило з біологічними батьками, відчуваючи свою неповноцінність і беззахисність, часто зневіряються у справедливості суспільства та сенсі подальшого життя. Однак в останні роки змінилися пріоритети державної політики. Перевага надається вихованню дітей-сиріт у сім'ї (усиновлення, опіка, передавання на виховання до дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей). Законом України від 13 січня 2005 р. «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» було передбачено подальше заохочення та підтримку прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу [1]. У ст. 256(1) Сімейного Кодексу прийомною названа «сім'я, яка добровільно взяла на себе виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей» [2]. Від прийомної сім'ї дитячий будинок сімейного типу відрізняється двома ознаками: 1) кількість дітей, взятих на виховання, не може бути меншою ніж п'ять; 2) особи, які взяли дітей на виховання, названі батьками-вихователями.

В Україні простежується тенденція зростання зацікавленості опікунською педагогікою, теорією і практикою виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування. Проблема дитячого сирітства з кожним днем стає більш актуальною і болючою, цілеспрямовано проводиться значна робота зі створення нової форми державної опіки – інституту прийомної сім'ї. Складна соціально-економічна ситуація в державі спонукає науковців і практиків до пошуку і вдосконалення цієї форми опіки, вивчення польського досвіду у цій сфері.

© *О.Є. Карпенко, 2015*

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методичні засади педагогічної роботи з дітьми, що залишилися без батьківського піклування, знайшли висвітлення у працях А. Артюшкіної, Л. Волинець, І. Зверєвої, Л. Канішевської, Б. Кобзар, В. Оржеховської, Л. Штефан. Останніми роками спостерігається зацікавлення українських науковців досвідом опікунської діяльності країн Західної Європи, інноваційними формами опіки над дітьми. Це знайшло обґрунтування у низці наукових досліджень, а саме: І. Братусь, О. Власової, І. Козубовської, Г. Лактіонової, В. Поліщук, О. Шипіленко. Досвід суспільної опіки в Галичині, яка у XIX – першій третині XX ст. перебувала у складі Польщі, відображено у науковому доробку Р. Волянюк, Т. Завгородньої, З. Нагачевської, М. Чепіль та ін. Опіку і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних організацій Польщі висвітлено у працях Х. Дзюбинської, виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду – Ю. Якима. Аналіз та узагальнення сучасної вітчизняної педагогічної літератури засвідчує, що у ній не знайшла належного висвітлення опіка над дітьми у прийомній сім'ї Польщі.

Формулювання мети. Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні нормативно-правових засад функціонування прийомної сім'ї як інституційної форми опіки над дітьми у Польщі упродовж другої половини XX – початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Дитина може бути позбавлена батьківської опіки з різних причин, однак усі діти мають право на виховання в сім'ї. Кожна держава, враховуючи національні традиції, культуру, етнопедагогічні засади опіки і виховання дітей, визначає власні шляхи подолання цього явища. Європейські країни орієнтуються на визнання інституту прийомної сім'ї, де оптимально створені необхідні умови для проживання і виховання дитини. За рівнем розвитку системи прийомних сімей країни прийнято поділяти на три групи: країни, де прийомні сім'ї існують більше тридцяти років (Великобританія, Фінляндія, Нідерланди, Канада та ін.); країни, де система прийомних сімей введена нещодавно (Угорщина, Румунія та ін.); країни, де система прийомних сімей щойно почала розроблятися (Україна, Росія, Грузія, Вірменія, Болгарія та ін.) [3, с. 35]. У контексті розв'язання сучасних проблем опіки над дітьми-сиротами в Україні цінним є досвід Польщі, зокрема нормативно-правові засади функціонування інституту прийомної сім'ї у різні історичні періоди.

Вивчення джерельної бази дає підстави стверджувати, що упродовж 1950–1955 рр. для Польщі характерним є очевидне зменшення створення прийомних сімей. Їх місце зайняли передусім державні опікунсько-виховні установи. Це було результатом державної монополії в освіті, централізації опікунсько-виховної діяльності. Розвиток інституційних форм опіки, зокрема державних будинків дитини, що випливало з ідеологізації опіки і виховання. Це позначилося і на вихованні дітей у прийомних сім'ях. Кількість дітей, розміщених у цих сім'ях, значно зменшилася. Це тільки частково можна пояснити зменшенням розмірів сирітства і розвитком інституцій суспільного забезпечення. На увагу заслуговує заснування у 1958 р. так званих опікунських сімей, до яких розміщували дітей віком від 6 місяців до 3 років [4]. Опубліковані нормативно-правові акти уможливили організацію найкориснішого для дитини середовища – прийомної сім'ї.

Початок 60-х років XX ст. – це період, для якого характерним є початок нових досліджень над прийомною сім'єю, вивчення нормативно-правових актів у сфері опіки. Чинні закони і розпорядження з плином часу втратили актуальність і перестали відображати найнеобхідніші потреби у сфері опіки і виховання дитини. Було здійснено спробу визначити програмно-організаційні межі для опіки дітей у прийомній сім'ї.

9 березня 1965 р. Президія Народної Ради м. Варшави прийняла ухвалу № 185/1278 у справі засад і порядку передавання дітей, позбавлених сімейної опіки, віком від 3 до 7 років на виховання опікунським сім'ям. У цьому документі зазначено: опікунська сім'я – це прийомна сім'я. Ухвала стала правовою основою для розвитку цієї форми опіки, одночасно давши змогу впроваджувати нові приписи, що стосувалися функціонування прийомних сімей, а також була першим актом, що пов'язувала діяльність судових органів із адміністраціями [11, с. 19].

На 70-ті роки XX ст. припадає наступний період зацікавлення прийомними сім'ями. Це було спричинено щораз більшою критикою виховання у державних інституціях, установах і збільшення витрат на їх утримання. Виховання дітей у прийомних сім'ях натомість було недорогою формою опіки, фінансова допомога з боку держави – мізерною. Розв'язанням ви-

ховних дилем мала бути Ухвала Ради Міністрів від 22 листопада 1971 р. у справі матеріальної допомоги для дітей до 18 років, що перебували у прийомних сім'ях. Держава виділяла грошову і матеріальну допомогу, Ухвала гарантувала дітям також право користуватися послугами служби здоров'я і соціальними виплатами [13].

27 травня 1972 р. Міністерство освіти і виховання видало Розпорядження про засади виділення матеріальної допомоги прийомним сім'ям, яке регулювало фінансову і матеріальну сферу, а також соціальну допомогу. У ньому враховані всі раніше розміщені в Ухвалі напрями діяльності. Вважалося, що, збільшуючи фінансову допомогу дитині, їй створюються умови для розвитку, які вона мала б принаймні у середньостатистичній сім'ї. Ухвала Ради міністрів від 10 травня 1974 р. у справі матеріальної допомоги для дітей і молоді у прийомних сім'ях збільшила суму грошової допомоги для дітей, водночас одноразова допомога залишилася на тому самому рівні [12]. Діти із прийомних сімей також мали право на безплатне користування яслами і садочками. Турбота держави про належне виховання й опіку проявляється в одному із формулювань розпорядження: прийомна сім'я повинна тісно співпрацювати із колективом фахівців медичних закладів, медичної опіки, школою, професійною консультацією, іншими освітніми і виховними інституціями у справах, пов'язаних зі здоров'ям, навчанням і вихованням взятої під опіку дитини.

Продовженням попередньої програми було Розпорядження міністра освіти і виховання від 13 грудня 1974 р. у справі вибору прийомних сімей і виділення матеріальної допомоги дітям, що перебували під їхньою опікою [17]. Удосконалення організаційно-правових основ прийомних сімей знайшли відображення у розпорядженні Ради Міністрів від 26 січня 1979 р. [6], яке визначало вимоги до кандидатів на прийомні сім'ї та основи співпраці суддів із адміністративними органами. Розміщення дітей у прийомних сім'ях відбувається на основі висновку або пропозиції чи за згодою родичів дитини, які мають батьківське право. Діти могли безкоштовно користуватися яслами, садочками й іншими формами відпочинку. Матеріальна допомога виділялася до 18 років, а у випадку продовження навчання – до 25 років. Суттєвим записом, що вміщений у розпорядженні, є обов'язок біологічних батьків, діти яких виховуються у прийомних сім'ях, сплачувати кошти на користь дитини.

У 70–90-ті роки XX ст. прийнято низку документів, які сприяли розвитку інституції прийомної сім'ї як кількісно, так і якісно. Рішенням Міністерства народної освіти від 26 січня 1988 р. із погодженням з Міністерством здоров'я і суспільної опіки прийомні сім'ї для дітей віком до 3 років мали підлягати підпорядкуванню у тому числі і фінансовому відомству освіти. Наступні правові розпорядження щодо функціонування прийомних сімей були видані у 1989 р. [7] і стосувалися питань, пов'язаних із вибором прийомних сімей, особливих норм виділення їм допомоги. У 1991 р. прийнято Закон «Про систему освіти», який регулював питання опіки і виховання у Польщі, упорядкував засади створення і співпраці із прийомною сім'єю [14]. Особливо цінні приписи у Розпорядженні Ради Міністрів від 21 жовтня 1993 р. [8], відповідно до якого прийомна сім'я повинна гарантувати дитині належні умови життя і розвитку, максимально наближені до наявних у природній сім'ї. Прийомна сім'я постійно одержувала грошову допомогу, однак найбільшою вона була для терапевтичних сімей (дитина мала право на допомогу по догляду). Така допомога складала 100% середньомісячної зарплати у виробничій сфері за попередній квартал. Діти отримали право безкоштовно користуватися державними дошкільними закладами, а їхніх біологічних батьків було зобов'язано сплачувати кошти у розмірі певної фінансової допомоги, необхідної дитині. Досягаючи повноліття, діти із прийомних сімей могли скористатися грошовою допомогою на таких самих підставах, як і вихованці дитячих будинків.

Упровадження від 29 грудня 1998 р. Закону про внесення змін до деяких актів у зв'язку зі здійсненням державного політичного реформування зумовило необхідність внесення змін до нормативних актів, які регулювали функціонування прийомних сімей [15]. Вони зумовлені передаванням завдань, пов'язаних з опікою над дитиною, з відомства освіти до суспільної сфери. Нові засади опіки над дитиною у прийомних сім'ях впроваджено Розпорядженням Ради Міністрів від 8 липня 1999 р., який набрав чинності з 1 серпня того ж року [9]. Зміни стосувалися розміру грошової допомоги, виділеної для прийомних дітей. Включення грошової допомоги для дітей у прийомних сім'ях до системи суспільної допомоги мало поєднуватися зі збереженням набутих раніше прав. З цією метою впроваджено

запис у вищевказаному розпорядженні, що грошова допомога для прийомних сімей, призначена до 1 січня 1999 р., не підлягає змінам. Вона може бути перерахована тільки на вимогу прийомної сім'ї.

На початку XXI ст. питання функціонування прийомної сім'ї, виховання й опіки визначало розпорядження Ради Міністрів від 29 вересня 2001 р. у справі прийомних сімей [10], яке стало виконавчим актом до закону про суспільну допомогу і регулювало такі проблеми: засади діяльності прийомних сімей; критерії вибору прийомних сімей і розміщення у них дітей; форми підготовки і навчання прийомних сімей, зміст підготовки і затвердження програм їхньої підготовки; підстави і критерії призначення грошової допомоги на часткове покриття коштів утримання дитини, розміщеної у прийомній сім'ї, і величини цієї допомоги; підстави призначення зарплати прийомній сім'ї; підстави і величина виплат біологічних батьків за перебування їхньої дитини у прийомній сім'ї та порядок і спосіб процедури у таких справах. Прийомна сім'я забезпечує дитині право знати про її походження, підтримувати емоційний контакт з біологічними батьками й іншими близькими родичами, а також повагу її гідності і захист від будь-якої форми насильства, створення умов для розвитку і виховання відповідно до її стану здоров'я і рівня розвитку.

Сьогодні опіку над дітьми у прийомній сім'ї регулює Закон «Про соціальну допомогу», прийнятий 12 березня 2004 р. [16], порядок перебування дітей у прийомних сім'ях – розпорядження Міністра соціальної політики від 18 жовтня 2004 р. у справі прийомних сімей [5]. Це розпорядження також передбачає і регулює сферу співпраці районного центру допомоги сім'ї із прийомними сім'ями, порядок підготовки кандидатів для виконання функцій та обов'язків прийомних сімей, сферу співпраці центру допомоги із судовим органом, умови фінансування дитини, що розміщена у прийомній сім'ї, умови оплати професійних некровних із дитиною прийомних батьків, умови і розмір оплати біологічних родичів за перебування їхніх дітей у прийомних сім'ях.

Упродовж останнього десятиліття опіка над дитиною у прийомній сім'ї змінювалася, що було зумовлено насамперед суспільною політикою держави. Це знайшло відображення в удосконалених і змінених правових актах. Прийомна сім'я, не без певних труднощів, постійно розвивалася і зазнавала модифікацій. Майже від початку існування цієї інституції опіки точилися дискусії. Багато дослідників і організаторів опікунських середовищ для безпритульних і осиротілих сімей підкреслювали позитивні виховні якості прийомної сім'ї. Однак жоден опікунський заклад не в змозі забезпечити дитині опіку, яку може надати прийомна сім'я, хоча, попри все, батьки, що не є біологічними, у багатьох випадках стають для дитини справжньою опорою забезпечення, розуміння і любові. Прийомній сім'ї, як стверджують науковці (С. Бадора, Ю. Матейєк, Б. Мацяж, А. Тинельський, З. Тишка та ін.), притаманні природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-опікунами, індивідуальний підхід до дитини, налагодження стосунків між батьками і дітьми. Прийомна сім'я виконує аналогічні функції до тих, що їх забезпечує біологічна сім'я.

Висновки. Друга половина XX – початок XXI ст. характеризується еволюцією нормативно-правових засад функціонування прийомної сім'ї у Польщі як однієї з основних інституційних форм опіки над дітьми. Прийомна сім'я має забезпечити соціально-педагогічні умови виховання дітей, гарантувати дитині належні умови життя і розвитку, максимально наближені до наявних у природній сім'ї. Для цього держава дбала про забезпечення відповідної підготовки потенційних прийомних батьків. Розвиток інституції прийомної сім'ї упродовж другої половини XX ст. припадає на 70–90-ті роки. На зламі століть функціонування прийомної сім'ї, забезпечення дитині належних умов розвитку і виховання, надання їй опіки зумовлено соціальною політикою держави. Це стосувалося насамперед вимог до кандидатів на прийомну сім'ю і розміщення дітей у цих сім'ях, забезпечення матеріальної допомоги, визначення умов призначення зарплати прийомній сім'ї; розмір оплати біологічних батьків за перебування їхньої дитини у прийомній сім'ї. Сьогодні у Польщі прийомна сім'я є важливим соціальним інститутом становлення особистості дитини, позбавленої батьківського піклування, яка має переваги виховного потенціалу над іншими інституційними формами державної опіки.

Подальших наукових студій потребує вивчення соціально-педагогічних аспектів функціонування прийомних сімей, опікунсько-виховної діяльності у державних установах опіки

дітей у Польщі та країнах Європейського Союзу, обґрунтування концептуальних засад опіки і виховання дітей-сиріт у педагогічній теорії і практиці Польщі.

Список використаних джерел

1. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13 січня 2005 р. // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2005. – № 6. – Ст. 147.

2. Сімейний кодекс України. Ст. 256 (1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: uazakon.ru/ukr/sku/256(1)/default.htm

3. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.С. Волинець [та ін.]; Український ін-т соціальних досліджень. – К.: [б.в.], 1998. – 120 с.

4. Instrukcja Ministra Zdrowia 51/58 w sprawie tymczasowych zasad umieszczania malych dzieci w rodzinach opiekuńczych // Dziennik Urzędowy Ministra Zdrowia. – 1958. – № 19. – Poz. 91.

5. Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 18 października 2004 r. w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. – 2004. – № 233. – Poz. 2344.

6. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 stycznia 1979 r. w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. – 1979. – № 4. – Poz. 19.

7. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 kwietnia 1989 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. –1989. – № 27. – Poz. 142.

8. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 października 1993 r. w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. – 1993. – № 103. – Poz. 470.

9. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lipca 1999 r. w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. – 1999. – № 63. – Poz. 713.

10. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 września 2001 r. w sprawie rodzin zastępczych // Dziennik Ustaw. – 2001. – № 120 – Poz. 1284.

11. Safjan M. Instytucja rodzi zasrępczych : problemy prawno-organizacyjne / Marek Safjan. – Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1982. – 231 s.

12. Uchwała nr 119 Rady Ministrów z dnia 10 maja 1974 r. w sprawie pomocy materialnej dla dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych // Monitor Polski : Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski. – 1974. – № 22. – Poz. 127; № 30. – Poz. 184.

13. Uchwała nr 254 Rady Ministrów z dnia 22 listopada 1971 r. w sprawie pomocy materialnej dla dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych // Monitor Polski : Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski. – 1971. – № 56. – Poz. 364.

14. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty // Dziennik Ustaw. – 1996. – № 67. – Poz. 329.

15. Ustawa z dnia 29 grudnia 1998 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z wdrożeniem reformy ustrojowej państwa // Dziennik Ustaw. – 1998. – № 162. – Poz. 1126.

16. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej // Dziennik Ustaw. – 2004. – № 64. – Poz. 593.

17. Zarządzenie nr DW4-II-515-3/74 // Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty i Wychowania. – 1975. – № 1. – Poz. 4.

References

1. Supreme Council of Ukraine. *Pro zabezpechennya orhanizatsiyno-pravovykh umov sotsial'noho zakhystu ditey-syrit ta ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya : Zakon Ukrayiny vid 13 sichnya 2005 r.* [Ensuring organizational and legal conditions for social protection of orphans and children deprived of parental care: Law of Ukraine on 13 January 2005] *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR)*. 2005. No. 6, p. 147.

2. *Simeynyy kodeks Ukrayiny. Stattya 256 (1)* [The Family Code of Ukraine. Article 256 (1)] Access mode: http: uazakon.ru/ukr/sku/256(1)/default.htm

3. Volynets, *L.S. (*1998). *Sotsial'ne syrit·stvo v Ukrayini: ekspertna otsinka ta analiz isnuyuchoyi v Ukrayini systemy utrymannya ta vykhovannya ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pik-*

luvannya [Social orphanage in Ukraine: expert assessment and analysis of existing in Ukraine system maintenance and upbringing of children deprived of parental care]. *Ukrayins'kyy in-t sotsial'nykh doslidzhen'* [Ukrainian Institute of Social Research]. Kyiv. 120 p.

5. Regulation of the Minister of Social Policy of 18 October 2004 concerning foster families. Law Gazette. 2004. No. 233. Pos. 2344.

6. Regulation of the Council of Ministers of 26 January 1979 concerning foster families. Law Gazette. 1979. No. 4. Pos. 19.

7. Regulation of the Council of Ministers of 29 April 1989. Amending the regulation on foster families. Law Gazette. 1989. No. 27. Pos. 142.

8. Regulation of the Council of Ministers of 21 October 1993 concerning foster families. Law Gazette. 1993. No. 103. Pos. 470.

9. Regulation of the Council of Ministers of 8 July 1999 concerning foster families. Law Gazette. 1999. No. 63. Pos. 713.

10. Regulation of the Council of Ministers of 29 September 2001 concerning foster families. Law Gazette. 2001. No. 120. Pos. 1284.

11. Safjan, M. (1982). Institution of foster families: legal and organizational problems / Mark Safjan. Warsaw: Publishing Law. 231 p.

12. Resolution No. 119 of the Council of Ministers of 10 May 1974 concerning financial support for children and youth in foster families. Polish Monitor: Official Journal of the Polish Republic. 1974. No. 22. Pos. 127; No. 30. Pos. 184.

13. Resolution No. 254 of the Council of Ministers of 22 November 1971 concerning financial support for children and youth in foster. Polish Monitor: Official Journal of the Polish Republic. 1971. No. 56. Pos. 364.

14. The Act of 7 September 1991 concerning the educational system. Law Gazette. 1996. No. 67. Pos. 329.

15. The Act of 29 December 1998. Amending certain acts in connection with the implementation of political reform. Law Gazette. 1998. No. 162. Pos. 1126.

16. The Act of 12 March 2004 concerning social assistance. Law Gazette. 2004. No. 64. Pos. 593.

17. Ordinance No. DW4-II-515-3 / 74/ Official Journal of the Minister of Education. 1975. No. 1. Pos. 4.

В статье освещены нормативно-правовые основы функционирования приемной семьи в Польше как одной из основных институциональных форм опеки над детьми во второй половине XX – начале XXI вв. Раскрыты требования к кандидатам на приемную семью и размещению детей в этих семьях, особенности функционирования приемной семьи, условия финансовой помощи этим семьям, назначения зарплаты приемной семьи; величина выплат биологических родителей за пребывание их ребенка в приемной семье. Развитие института приемной семи приходится на 70–90-е годы XX в. Приемная семья должна гарантировать ребенку надлежащие условия жизни и развития, максимально приближенные к существующим в естественной семьи.

Ключевые слова: дети, опека, приемная семья, попечительская семья, родители, Польша.

The article dwells on regulatory and legal framework of foster family functioning in Poland as one of the main forms of institutional childcare in the second half of the 20th – beginning of the 21st centuries. The requirements for candidates of foster family and placement of children in these families, peculiarities of functioning of foster families, conditions of financial assistance to these families, foster wages purpose, the amount of payments of biological parents for their child's stay in foster care were researched. The active development of foster care started in the 1970's and 1990's. Foster families must provide adequate living conditions and educational opportunities similar to those in natural families.

Key words: children, childcare, foster family, substitute family, parents, Poland.

Одержано 21.10.2015.

УДК 377.1:37.013.42

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

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРІТ У ЇХ ПІДГОТОВЦІ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

У статті розглянуто особливості соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт, що виховуються у дитячих будинках сімейного типу. Акцентовано увагу на етапах соціальної роботи з прийомними сім'ями та ДБСТ. Наголошено на компонентах виховної системи, що визначають зміст соціально-педагогічної підтримки ДБСТ, та труднощах прийомних дітей, які пов'язані з готовністю до самостійного життя.

Ключові слова: дитячий будинок сімейного типу, соціально-педагогічна підтримка, умови формування готовності дітей-сиріт дитячих будинків сімейного типу до самостійного життя.

Актуальність. Сьогодні, у час соціальної та економічної нестабільності, питання виховання, розвитку та становлення підростаючого покоління мають все більшу вагу. З урахуванням зростання у цих умовах актуальності соціально-педагогічної роботи з кризовими категоріями населення все більш затребуваним є врахування особливостей дітей-сиріт при здійсненні їх підготовки до самостійного життя. Адже саме від якості підготовки до вирішення особистісних та суспільних питань у самостійному житті залежить доля не тільки конкретної особистості, а й країни в цілому.

При цьому потребує уваги врахування тих особистісних характеристик, що притаманні для дітям-сиротам, при формуванні їхніх знань, умінь та навичок у ході соціально-педагогічної роботи з цією категорією дітей. Зважаючи на численні наукові розробки таких вітчизняних вчених, як Г. Бевз, І. Зверєва, А. Капська, Н. Комарова, І. Пєша, С. Харченко, ефективною така соціально-педагогічна робота стосовно дітей-сиріт може бути тільки в умовах сімейного середовища – у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу (далі ДБСТ), де можлива діагностика та корекція поведінки дитини-сироти за сприяння сімейного соціального педагога як посередника у взаємодії дитини, сім'ї та суспільства.

Метою нашої ***статті*** є висвітлення особливостей соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт при здійсненні їх підготовки до самостійного життя в умовах сімейного середовища.

Основний виклад матеріалу. Охопленню всього процесу соціально-педагогічної роботи з прийомними сім'ями та ДБСТ присвячено науково-методичну роботу українських науковців Г. Бевз, А. Капської та Н. Комарової, в рамках якої за результатами практичної роботи спеціалістів з розвитку сімейних форм опіки дослідниками здійснено ґрунтовну розробку технології надання соціально-педагогічної підтримки прийомним сім'ям та ДБСТ на всіх етапах їх функціонування. Ці технології включають організацію інформаційної кампанії, попередньої роботи з кандидатами у прийомні батьки та батьки-вихователі, юридичне оформлення прийомної сім'ї та ДБСТ, а також методику їх соціального супроводу та тренінгову програму для батьків-вихователів та прийомних батьків [8, с. 22].

© *Л.Ю. Кримчак, 2015*

У таких умовах для формування готовності дитини-сироти до самостійного життя особливу роль відіграє створення позитивного психологічного клімату в сім'ї, умов для розвитку дітей з урахування їх індивідуальних потреб, забезпечення оптимальних умов життя та захисту прав дітей. Тому зміст соціальної роботи з прийомними сім'ями та ДБСТ розкривається через основні етапи цього процесу: попередня робота з кандидатами, юридичне оформлення, робота з прийомною сім'єю чи ДБСТ. Особливої уваги згідно із завданнями нашого дослідження потребує останній етап, що охоплює весь період функціонування вже створеного ДБСТ і включає: збір інформації про дитину, план соціального супроводу, допомогу у вирішенні питань дитини та батьків, налагодження співпраці з різними установами, аналіз діяльності (оцінка ефективності) та корекція плану соціального супроводу. До основних питань, що мають значення у ході соціального супроводу ДБСТ, дослідники відносять: адаптацію дитини до умов сімейного життя, питання здоров'я, контактів з біологічними батьками, освіти та навчання, особливостей характеру дитини, соціальних проблем, фізичного розвитку та юридичні питання [9, с. 36].

У рамках технології соціально-педагогічної роботи для підготовки дитини-сироти до самостійного життя базовими є такі компоненти виховної системи: індивідуально-груповий, ціннісно-орієнтаційний, функціонально-діяльнісний, просторово-часовий та діагностично-аналітичний. Ці компоненти виховної системи мають свої елементи і визначають зміст соціально-педагогічної підтримки ДБСТ, а отже, повинні слугувати змістовним орієнтиром при плануванні соціально-педагогічної роботи з дитиною-сиротою при здійсненні її підготовки до самостійного життя [11, с. 64]. Принципове значення для дослідження нашої проблеми має наведений перелік труднощів прийомної дитини, що, безперечно, мають бути враховані при підготовці цієї дитини до самостійного життя. До таких труднощів автор відносить: неготовність ділити любов та турботу прийомних батьків з рідними дітьми, адаптацію у домашніх умовах; неготовність до реалізації прав, виконання домашніх обов'язків, а прагнення тільки до турботи, любові; образи біологічних батьків, що при підтриманні контактів з ними призводить до неадекватної оцінки батьків-вихователів, роздвоєності у дитини [10, с. 55].

Особливої актуальності для нашого наукового пошуку має дослідження поведінки прийомних дітей підліткового віку, що акцентує увагу на проблемі формування власної ідентичності у прийомної дитини через брак адекватних контактів з біологічними родичами та недостатність відомостей про свою біологічну природу, спадковість. На думку дослідників, при організації соціальної підтримки підлітка важливо враховувати специфічні завдання цього віку – визначення життєвих цінностей, власного внутрішнього потенціалу, вірування, статева ідентифікація, обрання кар'єри [5, с. 114].

Визначальними завданнями підтримки дітей-сиріт при здійсненні їх підготовки до самостійного життя у ході соціального супроводу є: робота із забезпечення вікових потреб дітей; здійснення реабілітаційних заходів (медичних та оздоровчих, освітянських, соціальних та правових); захист прав прийомних дітей (майнових, житлових, особистісних); підтримка контактів дитини з її біологічними родичами; залучення різних видів додаткової допомоги для прийомних дітей [6, с. 30–31]. Розвиток дитини-сироти на шляху формування її самостійності та суб'єктності можливий тільки за рахунок зміцнення й захисту фізичного й психічного здоров'я дітей шляхом створення доцільного особистісно-орієнтованого режиму дня і змістовної розробки всіх його аспектів; забезпечення наступності між сферами соціального становлення дитини; створення оптимальних умов для розширення соціальних контактів дитини, сприяння задоволенню професійно-пізнавальних і духовних потреб сиріт, розвитку їх загальних і професійних здібностей, що синтезують у собі вплив соціальних, педагогічних, психологічних, економічних і управлінських факторів [7, с. 72]. Основні ж завдання, які необхідно вирішити батькам-вихователям при підготовці дитини-сироти до самостійного життя: формування об'єктивної самооцінки, подолання проявів асоціальної поведінки, сприйняття нових соціальних норм, формування почуття єдності з родиною та причетності до загальних справ, надання позитивного життєвого прикладу і надійної опори для дитини, подолання невпевненості і страхів дитини [4, с. 105].

Не менш важливою є і підтримка батьків-вихователів, основний акцент якої має бути спрямований на формування взаєморозуміння батьків та дитини, встановлення емоційного

контакту, вміння керувати своїми емоціями та розуміти дитину в момент нестандартної поведінки. Рекомендації щодо ефективного планування батьками свого часу, піклування про себе та правильної організації виховного процесу можуть бути надані фахівцем із соціального супроводу певної сім'ї та розглядатися як одна з форм їх соціально-педагогічної підтримки [1, с. 18]. У ході такої підтримки, фахівці мають надати батькам-вихователям необхідні відомості щодо тих особливостей становлення дитини-сироти, які неодмінно слід врахувати при підготовці дитини до самостійного життя, а саме: порушення фізичного та психічного здоров'я; деформація особистісних якостей; неспроможність до повноцінного сімейного життя та виконання сімейних обов'язків; розвиток асоціальних установок, неприйняття соціальних цінностей суспільства; кримінальні прояви, алкоголізація та наркоманізація підлітків-сиріт [3, с. 88].

Така соціально-педагогічна підтримка з боку фахівців вимагає привернення уваги батьків-вихователів до питань особливостей виховання дітей-сиріт, організації контактів дитини з біологічною сім'єю; формування готовності до змін в особистому житті при включенні в традиційне сімейне коло прийомної дитини; визначення ролі прийомних батьків у подоланні відчуття втрати у дитини; сприяння розвитку та врахуванню кризових періодів становлення особистості відповідно до її віку; задоволення потреб дитини та формування її прихильностей; розкриття змісту і методів сімейного виховання; сприяння посиленню сімейних зв'язків; планування стабільності в житті сім'ї та дитини. Цей комплекс матеріалів дає можливість цілісно усвідомити складність процесу виховання дитини-сироти та може бути використаний як фундамент для розробки форм та методів соціально-педагогічної підтримки сім'ї, що вже взяла на виховання таку дитину. Особливу цінність має визначення напрямів роботи з прийомною дитиною для задоволення її потреб та організації підтримки. Відповідно до сфер розвитку особистості наявними є і потреби прийомної дитини, задоволення яких сприятиме її повноцінному розвитку: фізична сфера – їжа, одяг, дім, фізичний контакт з батьками, вміння ходити, їздити на велосипеді, заняття спортом, прогулянки, безпека, відсутність фізичних покарань; екологічна сфера – спілкування з природою, чисте повітря, чиста вода, бережне ставлення до оточуючого світу; професійна сфера – професійні навички; інтелектуальна сфера – навчання, життєві навички самообслуговування, говоріння, розуміння мови, письма, читання, лічба, вивчення наук, спілкування; духовна сфера – розуміння, що таке добре, що таке погано; розуміння загальнолюдських цінностей, моралі, культурна ідентичність, захоплення, читання книжок, відвідування музеїв, театрів; соціальна сфера – спілкування, здатність формувати стосунки та знаходити спільну мову з іншими, наявність друзів; психологічна сфера – повага, розуміння, любов, турбота, увага, відчуття приналежності до сім'ї, позитивне ставлення до себе; емоційна сфера – любов, турбота, підтримка, прихильність, безпека, прив'язаність, гумор [2, с. 6].

Будуючи таку систему з підтримки дитини-сироти при здійсненні її підготовки до самостійного життя, батьки-вихователі та фахівці із соціального-супроводу мають враховувати такі характеристики дитини: стан здоров'я (фізичного та психічного, оцінка розвитку, дотримання графіка щеплень); адаптація в умовах ДБСТ (емоційна реакція дитини на членів сім'ї, взаємостосунки з членами сім'ї, їхніми родичами та друзями); взаємостосунки з дитячим оточенням (специфіка побудови відносин з однолітками, наявність друзів, стосунки в дитячому колективі, стосунки з дітьми за місце проживання, участь у діяльності позашкільних закладів); контакти з біологічними родичами; освіта та навчання (успішність у навчанні, розвиток особливих здібностей, рівень умінь і навичок дитини у відношенні до вікового розвитку); вирішення юридичних і майнових прав дитини; профорієнтація, вирішення питання місця проживання після виходу із сім'ї. Для цього необхідний аналіз потреб дитини з урахуванням взаємостосунків у прийомній сім'ї чи ДБСТ (наявності конфліктів та проблем), готовності членів сім'ї до контактів дитини з біологічними родичами, створення умов для проживання дитини, взаємостосунків біологічних і прийомних дітей, вміння батьків вирішувати проблеми дітей, їх вмотивованості на підготовку дитини до самостійного життя.

Висновки. З урахуванням всього вищезазначеного соціально-педагогічна підтримка дітей-сиріт при здійсненні їх підготовки до самостійного життя визначається як особливий вид соціально-педагогічної діяльності і повинна спрямовуватися на особистісний розвиток вихованців, що пов'язаний з ліквідацією наслідків соціально-психологічної депривації. Гли-

бокого **вивчення потребують** умови надання такої підтримки, як адресність та спрямованість на вирішення індивідуальних проблем дитини засобами вивчення її особистості та оточуючого її соціуму, пошуку адекватних засобів взаємодії та допомоги їй самостійно вирішити проблему. При цьому засоби підтримки мають сприяти гармонізації відносин дітей-сиріт, групи та середовища на основі задоволення потреби у соціокультурній адаптації і самореалізації на засадах неперервності, професійності, міжвідомчої взаємодії та етапності соціально-педагогічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Батьківство в радість. Тренінговий курс з формування батьківської компетентності / Г.М. Лактіонова, І.Д. Звєрєва. – К.: Фенікс, 2009. – 360 с.

2. Задоволення потреб дитини та формування її прив'язаностей // Книга для батьків: Посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» / Т.Ф. Алєксєєнко. Р. 5. – К.: Наук. світ, 2006. – 43 с.

3. Методичні рекомендації щодо навчання прийомних батьків, соціальних працівників, національних та регіональних тренерів / Н.М. Комарова, І.В. Пєша. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 168 с.

4. Методичні рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у запитаннях та відповідях). – К.: Держсоцслужба, 2005. – 116 с.

5. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2 кн. / Г.М. Бевз та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – Кн. 2. – 180 с.

6. Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу: наук.-метод. посібник / Г.М. Бевз, В.О. Кузьмінський, О.І. Нескучаєва та ін. – К.: Центр стратегічної підтримки, 2003. – 92 с.

7. Соціальна робота: технологічний аспект / за заг. ред. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 634 с.

8. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Збірник методичних матеріалів / Г.М. Бевз, А.Й. Капська, Н.М. Комарова та ін. – К.: Держ. ін-т сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.

9. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: методичний посібник / С.В. Толстоухова, О.О. Яременко, О.В. Вакуленко та ін. – К.: ДЦССМ, 2003. – 88 с.

10. Трубавіна І.М. Консультування сім'ї / І.М. Трубавіна. Науково-методичні матеріали. Ч. 1. – К.: ДЦССМ, 2003. – С. 55.

11. Трубавіна І.М. Підготовка соціальних працівників до супроводу дитячих будинків сімейного типу / І.М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2002. – 92 с.

References

1. Laktionova, G.M., Zvereva, I.D. (2009). *Bat'kivstvo v radist'. Treninhovyj kurs z formuvannia bat'kivs'koi kompetentnosti* [Parenthood in joy. Training course on the formation of parental competence]. Issuers Kyiv. Phoenix Publ. 360 p. (In Ukrainian).

2. Alekseenko, T.F. (2006). *Zadovolennia potreb dytyny ta formuvannia ii pryv'iazanostej. Knyha dlia bat'kiv: Posibnyk do treninhovoho kursu "Pidhotovka kandydativ u pryjomni bat'ky ta bat'ky-vykhovateli"* [Meeting the needs of the child and formation of attachments. Book for Parents: A Guide to the training course "Training of candidates for foster parents and foster parents"]. R. 5. Kyiv. Nauk. svit Publ. 43 p. (In Ukrainian).

3. Komarova, N.M., Pyesha, I.V. (2006). *Metodychni rekomendatsii schodo navchannia pryjomnykh bat'kiv, sotsial'nykh pratsivnykiv, natsional'nykh ta rehional'nykh treneriv* [Guidelines for training foster parents, social workers, national and regional trainers]. Kyiv. State Social Service. 168 p. (In Ukrainian).

4. State Social Service. (2005). *Metodychni rekomendatsii schodo simejnoho vlashtuvannia ditej-syrit ta ditej, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannia (u zapytanniakh ta vidpovidiakh)*

[Guidelines for family placement of orphans and children deprived of parental care (Q & A)]. Kyiv. 116 p. (In Ukrainian).

5. Bevza, G.M. et al. (2006). *Posibnyk dlia sotsial'nykh pratsivnykiv schodo pidhotovky ta sotsial'noho suprovodu pryjomnykh simej ta dytiachykh budynkiv simejnoho typu: u 2-kh kn.* [Manual for social workers on training and social support to foster families and family-type homes, in 2 books]. Kyiv. State Social Service. Book 2. 180 p. (In Ukrainian).

6. Bevz, G.M., Kuzminskyy, V.A., Neskuchayeva O.I. et al. (2003). *Pryjomna sim'ia: metodyka stvorennia i sotsial'noho suprovodu: Naukovo-metodychnyj posibnyk* [Foster family: methods of creation and social support: Methodical manual]. Kyiv. Center of strategic support. 92 p. (In Ukrainian)

7. *Sotsial'na robota: tekhnolohichnyj aspekt* [Social Work: technological aspect] Ed. A.J. Cape. Kyiv. DTSSSM Publ. 2004. 634 p. (In Ukrainian).

8. Bevz, G.M., Cape, A.J., Komarova N. et al. (2003). *Tekhnolohii stvorennia ta funktsionuvannia pryjomnykh simej, dytiachykh budynkiv simejnoho typu. Zbirnyk metodychnykh materialiv* [Technology establishment and functioning of foster families and family-type homes. The collection of teaching materials]. Kyiv. State Institute of Family and Youth, 188 p. (In Ukrainian).

9. Tolstoukhova, S.V., Yaremenko, A.A., Vakulenko, O. et al. (2003). *Tekhnolohiia roboty z riznymy katehoriiamy kliientiv tsentriv sotsial'nykh sluzhb dlia molodi: Metodychnyj posibnyk* [Technology works with different groups of clients of social services for youth Toolkit] Kyiv. DTSSSM Publ. 88 p. (In Ukrainian).

10. Trubavina, I.M. (2003). *Konsul'tuvannia sim'i* [Advising family]. Scientific and training materials. Part 1. Kyiv. DTSSSM Publ. p. 55 (In Ukrainian).

11. Trubavina, I.M. (2002). *Pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv do suprovodu dytiachykh budynkiv simejnoho typu* [Training of social workers to support family homes]. Kyiv. DTSSSM Publ. 92 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрены особенности социально-педагогической поддержки детей-сирот, воспитывающихся в детских домах семейного типа, к самостоятельной жизни. Акцентировано внимание на этапах социальной работы с приемными семьями и детскими домами семейного типа. Отмечены компоненты воспитательной системы, которые определяют содержание социально-педагогической поддержки детских домов симейного типа и трудности приемных детей, связанные с их готовностью к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: детский дом семейного типа, социально-педагогическая поддержка, условия формирования готовности детей-сирот детских домов семейного типа к самостоятельной жизни.

The article describes the features of the socio-pedagogical support of orphans in children's homes of family type in their preparation for independent life. The attention is focused on the stages of social work with foster families and family-type children's homes. The components of the educational system that determines the content of socio-pedagogical support of children's homes of family type and the difficulties of adopted children related to their readiness for independent living are discussed.

Key words: children's home of family type, socio-pedagogical support, the conditions of formation of readiness of orphans from family-type homes for independent living.

Одержано 9.10.2015.

УДК 37.018.3 – 058.862: 37.015.31

С.М. КУРІННА,
доцент, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті наведено теоретичний аспект педагогічного супроводу як засобу соціалізації сиріт в умовах закладів інтернатного типу. Розкрито концептуальні положення педагогічного супроводу в роботі з дітьми-сиротами. Розглянуто теоретичні моделі супроводу і підтримки розвитку дитини.

Ключові слова: соціалізація, педагогічний супровід, діти-сироти, заклади інтернатного типу.

Постановка проблеми. Соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є пріоритетним напрямом дошкільної освіти, важливим системним педагогічно виваженим процесом, пролонгованим у часі, у змістовому і технологічному аспектах, що дозволяє дитині прилучатися до соціокультурного процесу та освоювати позицію суб'єкта соціального життя. Педагогічно виважена соціалізація дитини-сироти органічно вбудована у педагогічний процес інтернатних закладів і в узагальненому вигляді є педагогічним супроводом соціалізації, що дозволяє розв'язати наявні завдання і проблеми, досягти поставлених цілей на етапі дошкільного дитинства.

Соціалізація вихованців закладів інтернатного типу є стратегічною метою діяльності кожного педагога, тому що саме він повинен запропонувати систему заходів щодо підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності дітей-сиріт та дітей, які залишилися без опіки дорослих, з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу.

Діти-сироти залишаються однією з найбільш соціально занедбаних і найменш соціально захищених спільнот країни, а сирітське середовище акумулює в собі найскладніші проблеми соціального та психологічного становлення особистості. Звуженість соціального оточення в дитячому будинку, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів до роботи з депривованими дітьми створюють несприятливі умови для ефективної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Усвідомлення значущості проблеми дослідження в ширшому соціально-педагогічному контексті звертає нашу увагу на актуальні проблеми науки, що перебувають у сфері відносин «дитина – педагог».

Аналіз останніх досліджень. Наукове підґрунтя для розробки проблеми соціалізації дітей-сиріт на ранніх етапах онтогенезу заклали Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелєва, С. Кулачківська, Я. Неверович, І. Рогальська, особливості соціалізації вихованців дитячих будинків вивчали Р. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, І. Пеша, І. Трубавіна, педагогічного супроводу як засобу соціалізації – Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, С. Харченко.

Педагогічна наука достатньо багато досліджувала і зараз переймається проблемами дітей-сиріт, пошуком педагогічних підходів до подолання негативних наслідків сирітства. У центрі її уваги – проблеми соціалізації особистості, підготовка дітей, які лишилися батьків-

© *С.М. Курінна, 2015*

ської опіки, до самостійного життя та праці, проблеми корекції з метою подолання дезадаптації.

Тому **метою цієї статті** є розгляд педагогічного супроводу як засобу процесу соціалізації сиріт в умовах закладів інтернатного типу.

Виклад основного матеріалу. Практика, яка склалася в освіті й розвитку дітей-сиріт, пропонує чимало прикладів успішного вирішення питань їх педагогічної підтримки та розвитку, корекції аномалій в соціальній поведінці, самооцінці, формуванні досвіду соціальних відносин. Однак і сьогодні в заявленому нами аспекті недостатньо розроблені технології педагогічного супроводу вихованців сирітського виховного закладу.

Нова соціокультурна ситуація задає нові параметри перебігу соціалізації, ставлячи до її суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей, внаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду засад виховання та соціалізації особистості у дошкільному дитинстві в освітніх закладах закритого типу. Їх новизну правильно відзначив І. Кон: ефективність інститутів соціалізації і конкретних методів виховання і навчання повинна оцінюватися сьогодні не тільки і не стільки за тим, наскільки успішно вони забезпечують засвоєння і відтворення цінностей і навичок, що дісталися від минулого, скільки за тим, чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності, до постановки і вирішення нових завдань, яких не було і не могло бути у досвіді минулих поколінь [3].

На сьогодні в дитячому будинку педагогічний супровід дитини пов'язують з особистою опікою, допомогою, підтримкою, достатньою увагою.

У словнику В. Даля знаходимо тлумачення супроводу, як дії, опредмеченої від дієслова «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, іти разом для проводжання, проводжати, слідувати» [1]. Таке трактування відображає одну принципову особливість супроводу: одночасне перебування поруч з дитиною, яка через вікові особливості проходить первинну соціалізацію; наявне посередництво дорослого між соціальним світом і власним життєвим світом дитини забезпечує її оптимістичне світовідчуття завдяки створенню в просторі інтернатної установи умов для соціально-емоційного благополуччя та гармонійної соціалізації особистості. В процесі аналізу поняття «супровід» важливим також є те, що суб'єктом або носієм проблеми розвитку дитини є не тільки вона сама, але й педагоги [1, с. 302].

Діяльність фахівців дитячого будинку, які забезпечують педагогічний супровід соціалізації особистості, «спрямована на забезпечення двох узгоджених процесів: індивідуальний супровід дитини в освітньому процесі певної вікової групи і системний супровід, який спрямований на превентивно-пропедевтичну або профілактико-корекційну роботу усієї вікової групи (або системи у цілому)» [3, с. 49].

У теорії супроводу концептуальним є положення про те, що носієм проблеми розвитку дитини-сироти у кожному конкретному випадку є і сама дитина, і її оточення [5].

Створюючи власні моделі соціально-педагогічного супроводу дітей-сиріт у дитячому будинку, ми спиралися на концепцію, розроблену І. Рогальською, яка відповідає прогресивним ідеям сучасної психології та педагогіки, оскільки привносить у процес виховання та соціалізації дитини дошкільного віку низку таких важливих позицій.

Позиція перша. Супровід забезпечує умови для педагогічно виваженої соціалізації дошкільника, стрижнем якої є морально-ціннісна площина розвитку особистості, оскільки саме вона визначає позицію дитини у світі, систему її ставлень до навколишнього світу, предметної і духовної культури, людей, самої себе, реалізацію себе як суб'єкта, «долучаючись до соціального не тільки на рівні розуміння, а й на рівні перетворення» [5, с. 63].

Позиція друга. Сутність супроводу полягає у створенні умов з боку дорослих для засвоєння дитиною позиції об'єкта і суб'єкта соціалізації та виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості. Така позиція дитини у дитячому будинку дозволяє займатися правильною організацією дорослими її взаємодії в суспільному оточенні. Вона полягає у здатностях і можливостях дитини, які їй надаються дорослими, виявляти активність, ініціативність, самостійність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожну дію та вчинок.

Позиція третя. Принциповою відмінністю супроводу від інших моделей (наприклад, від підтримки або корекції) є те, що ефективність перебігу соціалізації особистості досяга-

ється за рахунок створення умов, пошуку прихованих ресурсів, які дозволяють прищепити дитині імунітет проти негативних впливів соціального оточення, які дозволять запобігати неблагополуччю, долати негативні впливи соціального середовища,

Показником ефективності педагогічного супроводу соціалізації дітей-сиріт в інтернатних закладах є позитивні зміни вихованців у спілкуванні з педагогами та однолітками, гармонізація відносин з однолітками та емоційний комфорт кожної дитини у закритому соціумі освітньої установи.

За такого розуміння *педагогічний супровід* – це:

1. Різновид допомоги дитині в дитячому будинку як цілісної і комплексної системи соціального захисту, педагогічного забезпечення соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

2. Інтегрована технологія, центром якої є процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання навколишнього світу та конструювання образу соціального світу.

У контексті розвитку і технологізації виховних систем ми спробували обґрунтувати вплив педагогічного супроводу на ефективність соціалізації дитини-сироти в закладах інтернатного типу.

Складність вирішення цієї соціальної проблеми посилюється дефіцитом духовності, загальної культури у соціумі. Недостатнє науково-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу в дитячому будинку теж негативно впливає на процес соціалізації його вихованців, гальмує розвиток їхніх емоцій та інтелекту.

Виходячи з цього, ми намагалися створити педагогічну модель соціально-педагогічного супроводу, яка б сприяла активізації роботи з дітьми-сиротами в інтернатних закладах і була б спрямована, по-перше, на вивчення соціальної ситуації розвитку дитини-сироти та умов життєдіяльності дитини в дитячому будинку; по-друге, на психолого-педагогічну допомогу дитині у формуванні соціальних та гігієнічних навичок, у її вихованні та соціалізації; по-третє, на вияв проблем і труднощів у взаємодії «діти – вихователі», «діти – діти» та їх подолання. А подолати ці труднощі можливо через систему профілактичних заходів, які спрямовані на корекцію та компенсацію недоліків розвитку, а також педагогічну підтримку.

В основу теоретичної моделі супроводу покладено ідею про те, що носієм проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і оточення, і педагоги, і найближче оточення товаришів. Тому виникає необхідність вичленення у педагогічному процесі допомоги у саморозвитку (педагогічної підтримки). Ключовим моментом в теорії педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та ідей подолання проблем, які заважають їй зберегти власну людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уявленні про життя [4, с. 9]. Головним принципом підтримки, який забезпечує соціально-педагогічний супровід, є: згода дитини на допомогу; опора на наявні сили і потенційні можливості її особистості; віра в ці можливості, орієнтація на здібності дитини самостійно переборювати труднощі; сумісність, співробітництво, сприяння; конфеденційність; доброчинність; безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності; реалізація принципу «не нашкодь»; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату [3, с. 9].

Процес соціально-педагогічної підтримки поєднується з процесом супроводу. Термін «супровід» використовується для того, щоб додатково підкреслити самостійність суб'єкта соціально-педагогічної роботи. Близькими до поняття «супровід» є поняття «забезпечення» і «допомога», які підкреслюють пріоритети особистості, «забезпечують» і «допомагають».

Супровід (супроводження) – це комплексний метод соціально-педагогічної роботи, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій: 1) діагностики існуючої або уявної проблеми; 2) інформації про шляхи можливого вирішення проблеми; 3) консультації на етапі прийняття рішень та відпрацювання плану вирішення проблеми; 4) первинної допомоги на момент реалізації плану рішень.

Таким чином, «супровід» – це взаємодія того, хто супроводжує з тим, хто підлягає супроводу, яка спрямована на вирішення життєвих проблем розвитку того, кого супроводжують [5, с. 210].

Головним принципом супроводу вихованців в умовах дитячого будинку є: рекомендований характер порад супроводжуючого; пріоритет інтересів супроводжуючого «на боці дитини»; неперервність супроводу; комплексний підхід до супроводу; прагнення до автономізації.

Основною складовою загальної теорії супроводу є концепція соціальної незахищеності. Діти-сироти є незахищеними, якщо вони періодично опиняються під впливом негативних ефектів від контактів з дитячим будинком та іншими соціальними закладами і отримують від них невелику користь або зовсім її не отримують. В умовах дитячого будинку це означає, що соціально незахищена дитина буде виступати об'єктом авторитарного впливу (слухати негативні зауваження, отримувати покарання, підлягати всілякому насиллю та ін.), та не буде повною мірою отримувати користі від усього того позитивного, що пропонує їй оточуючий освітньо-виховний простір.

Щодо розуміння того, як впливає явище соціальної незахищеності на якість соціально-педагогічної роботи в дитячому будинку, необхідно виділити його сутнісні характеристики. До основних з них соціальна теорія [2, с. 11] зараховує таке. По-перше, соціальна незахищеність належить до інтерактивних концепцій. Це означає, що обидва полюси взаємодії, у нашому випадку дитячий будинок і вихованець, повинні бути залучені до пошуку вирішення проблеми. По-друге, стан соціальної незахищеності має кумулятивний характер. Якщо дитині важко, дискомфортно в одному інтернатному закладі, то ці труднощі можуть бути перенесені в умови іншого закладу інтернатного чи сімейного типу. По-третє, незахищеність більше залежить від культурологічних властивостей особистості вихованця, ніж від її структурних характеристик. Так, проблемне ставлення дитини до вихователя найбільше впливає на формування почуття незахищеності, ніж, скажімо, факт соціального сирітства. По-четверте, у процесі подолання соціальної незахищеності дитиною, її позитивний зв'язок із соціумом є вирішальним. Якщо вихованець у першу чергу виробляє позитивний зв'язок із вихователем, психологом, соціальним педагогом, то цей зв'язок гальмує зростання поведінкових проблем. Слушне і протилежне твердження. Дитина в процесі накопичення негативного досвіду взаємодії з вихователями посилює своє почуття незахищеності, починає шукати підтримку в групах однолітків, розділяти з ними схожий негативний досвід.

У зв'язку з означеними вище особливостями явища незахищеності метод супроводження і підтримки розвитку вихованців має у своєму активі методику профілактики соціальної незахищеності, яка включає не тільки завдання на запобігання виникнення проблем, але й бажання посилити фактори, що стимулюють сприятливий розвиток. Алгоритм загальної профілактики соціальної незахищеності у системі супроводу і підтримки будується на підставі такого підходу. Усі ініціативи (інформація, консультація, координація, попередження або стимуляція) спрямовують на усунення чи нейтралізацію факторів, які систематично заважають позитивному розвитку дитини, або на посилення факторів, що стимулюють позитивний розвиток вихованців [3].

У зв'язку з величезною важливістю методу супроводу і підтримки в життєдіяльності вихованця інтернатного закладу в ньому повинна функціонувати соціально-педагогічна служба супроводу (супроводження). У процесі її діяльності виконується комплекс заходів із соціального захисту особистості сироти, її розвитку, формування, виховання та навчання. Тут соціальними педагогами вивчаються медико-психолого-педагогічні особливості особистості вихованців, умови мікросоціумів, з'являються інтереси і потреби, труднощі й проблеми, конфліктні ситуації, відхилення від норми у поведінці дітей-сиріт, для того, щоб своєчасно надати їм допомогу і підтримку. Соціально-педагогічна служба інтернатного закладу здійснює роботу, стосовно ведення документації, яка зосереджує увагу на відомостях про кожну дитину з моменту її вступу до дитячого будинку. Це дає підстави не втратити зв'язок з дитиною і після того, як вона залишить освітній заклад.

До найбільш важливої ділянки роботи служби супроводу потрібно віднести діяльність, яка пов'язана з улаштуванням дітей сиріт у родину. Співпрацюючи з психологами різних соціальних служб регіону, служба супроводження дитячого будинку здійснює психологічну підготовку дітей до зустрічі з майбутніми батьками, опікунами (піклувальниками), надає допомогу, рекомендації з проблем спілкування та виховання дитини. Медичний сектор служби заздалегідь знайомить потенційних батьків з медичними діагнозами дітей, на-

дає свідоцтво про те, яке лікування дитина отримує в дитячому будинку і яке повинна отримувати в подальшому житті, надає поради та рекомендації щодо лікування та збереження власного здоров'я дитини [4].

Зауважимо, що для реалізації програми емоційно-ціннісного становлення вихованців дитячого будинку нами було використано методичну модель комунікативної функції соціально-педагогічної роботи, в основу якої було покладено педагогічну теорію спілкування [4].

Тому педагогічне спілкування розглядається як професійне спілкування суб'єкта і об'єкта в освітньо-виховному процесі та поза ним, спрямоване на: створення сприятливого психологічного клімату; встановлення близьких міжособистісних стосунків, базованих на вищому ступені спільності думок, інтересів, почуттів; встановлення доброзичливої, дружньої атмосфери між суб'єктом і об'єктом, який максимально забезпечує ефективний процес освіти – виховання, інтелектуального і психічного розвитку особистості, а також зберігає індивідуальність, неповторність своїх особливостей (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, С. Лисенкова, В. Сухомлинський та ін.).

Таким чином, вихователь інтернатного закладу на шляху реалізації комунікативної функції допомагає вихованцю не тільки організувати спілкування як простий обмін інформацією, але й докладає зусиль для того, щоб привести його до духовної емоційної взаємодії, яка сприятиме формуванню самосвідомості, гармонізації відносин із самим собою, з оточуючими людьми, із соціумом, що сприяє успішній соціалізації особистості.

Методична модель реалізації спілкування базується на ряді функцій, які відображають його зміст і обумовлюють його закономірності щодо соціально-педагогічної роботи інтернатного закладу у вирішенні проблем його вихованців. До найважливіших із них ми зараховуємо:

1. Сприймання і розуміння особистості вихованця вихователем – це пізнання його фізичного стану і духовного світу, вікових та індивідуальних, психічних, педагогічних та інших відмінностей, прояву сензитивності, психічних і проблемних новоутворень. Підвищення рівня розуміння дітей сприяє вибору видів та кількості соціально-педагогічних впливів, кількість яких зменшується, а якість збільшується.

2. Інформаційна функція забезпечує реальний психологічний контакт з дітьми, процес пізнання, взаєморозуміння, обмін духовними цінностями; формує позитивну мотивацію успіхів у життєдіяльності і самовихованні, соціальному становленні особистості, спільний пізнавальний пошук рішень, протилежну інформацію про спілкування, розвиток пізнавальної спрямованості вихованця інтернатного закладу; відсторонює психологічні бар'єри; сприяє встановленню міжособистісних відносин у колективі дитячого будинку. Інформаційна функція в соціально-педагогічній роботі інтернатного закладу обов'язково передбачає: організацію індивідуального, групового і колективного спілкування. Особливо важливою для дитини-сироти є організація індивідуального спілкування, яке сприяє більш швидкому пізнанню його особистості, впливу на її свідомість, дії та вчинки, поведінку, а також на їх зміни та корекцію.

3. Функція організації діяльності сприяє розвитку організаційних та організаторських якостей особистості вихованців: комунікативних, гностичних, функціональних та інших здібностей, умінь дітей за допомогою активної участі в ролі виконувача або організатора у системі суб'єктно-об'єктних відносин.

4. Нормативна функція спрямована на удосконалення поведінково-правової та морально-етичної сфер особистості вихованців інтернатних закладів. У процесі спілкування діти-сироти отримують різноаспектну морально-естетичну інформацію, яка допомагає їм засвоювати та виробляти моральні поняття, норми, принципи, сприяє розвитку соціальної активності та уявлень про соціально-правову сферу суспільства, навчає правильно орієнтуватися в житті, визначати межі дозволеного чи забороненого, обирати цивілізовані (дозволені законом) шляхи і засоби захисту своїх прав, свобод та інтересів.

5. Регулятивна функція передбачає вибір та використання форм, засобів, методик, прийомів контролю досягнень і недопрацювань вихованців з метою корекції їх життєдіяльності в умовах дитячого будинку. До того ж важлива відповідність педагогічних вимог, що висувають дитині, можливостям дітей: слушності вимог, педагогічно виправдана форма їх подання, систематичність контролю після висування вимог.

6. Функція обміну ролями дозволяє увійти в соціальну роль, стан іншої людини, усвідомлювати, відчувати позицію іншої людини, прийняти її досвід дій та діяльності. Таким чином, обмін ролями щодо вихованця інтернатного закладу – це функція спілкування, яка спрямована на соціалізацію його особистості за допомогою зміни соціальних ролей. Заміна соціальних ролей призводить до змін у проявах особистості вихованця, адекватного, соціального сприймання і розуміння інших.

7. Функція співчуття – уміння розділити емоційний стан суб'єкта іншої особистості (або соціальної групи). Співчуття забезпечує розвиток емоційної чутливості вихованців дитячого будинку, усвідомлення причини і природи емоційних станів інших людей та цілих колективів, виявлення емоційних потреб дітей з метою їх задоволення. Співчуття також формує здібність перейти на позицію, точку зору іншої людини, нормалізує стосунки у малих групах і колективі. Уміння вихователя інтернатного закладу співчувати допомагає зрозуміти внутрішній світ дитини, її особистісну позицію щодо забезпечення гармонійної взаємодії, виходячи з ініціативи самої дитини.

8. Функція самоствердження забезпечує дитині віру у власні фізичні, інтелектуальні та морально-етичні сили, усвідомлення власного «Я», ініціювання духовної сили, стимулює її творчі здібності, формує адекватну самооцінку, ставить пріоритетні, значущі орієнтири її самовизначення і майбутніх самостійних дій, сприяє реалізації її прагнень до високої оцінки і самооцінки власних особистісних досягнень.

Означені функції забезпечують основну педагогічну спрямованість спілкування в інтернатному закладі, а усвідомлення їх суб'єктами соціально-педагогічної роботи допомагає будувати конкретні практичні моделі спілкування, які забезпечують ефективний характер у вирішенні соціальних проблем вихованців.

Висновки. Відтак, у започаткованому дослідженні проектування соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини-сироти трактується нами як попереднє конструювання програми діяльності взаємодіючих суб'єктів супроводу, що відображає її логічну послідовність і адекватне відтворення в реальній освітній практиці через забезпечення організованої взаємодії в системі «дитина – соціум», «дитина – дорослий» і «дитина – дитина». Усі ці компоненти соціально-педагогічного супроводу є взаємопов'язаними і забезпечують гармонійну соціалізацію особистості дитини-сироти в закладах інтернатного типу.

Список використаних джерел

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Рус. яз., 1991. – Т. 4. – 638 с.

2. Информационно-методическое пособие – От ребенка – к семье: практический опыт решения проблем детской безнадзорности и семейного неблагополучия. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 311 с.

3. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод посібник / О.В. Безпалько, Л.П. Гурковська, Т.В. Журавель та ін.; за ред. І.Д. Звєрєвої, Ж.В. Петрочко. – К.: Видавничий дім КАЛИТА, 2010. – 376 с.

4. Пєша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / І.В. Пєша; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

5. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід / І.П. Рогальська. – К.: Міленіум, 2008. – 400 с.

References

1. Dal', V. I. (1991). *Tolkovyj slovar' zhivogo veliko russkogo jazyka* [Explanatory dictionary of a great living Russian language]. Moscow. Rus. jaz. Publ. Vol. 4. 638 p.

2. *Informacionno-metodicheskoe posobie. Otrebenka k sem'e: prakticheskij opyt reshenija problem detskoj beznadzornostii semejnogo neblagopoluchija* [Information andmethodical instruction manual. From a childto a family: Experience solution stop roblems of Child Neglect and family disadvantages]. St. Peterburg. RGPU named after A.I. Gercen Press. 2006. 311 p.

3. Bezpal'ko, O.V., Gurkovs'ka, L.P., Zhuravel', T.V. at al. (2010). *Kompleks nadopomoga bezdogljadnym ta bezprytul'nym ditjam* [Integrated help homeless and street children]. Method manual. Ed. by I.D. Zvjerjeva, Zh.V. Petrochko. Kyiv. Publishing House KALYTA. 376 p.

4. Pjesha, I.V. (2000). *Social'ne stanovlennja ditej v dytjachyh budynkah simejnogo typu* [Social advancementof children infamily homes]. Synopsis of thesis... for obtainingthe degree of candidate of ped. sciences: 13.00.05. National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Kyiv. 20 p.

5. Rogal's'ka I.P. (2008). *Socializacija osobystosti u doshkil'nomu dytynstvi: sutnist', specyfika, suprovid* [Socialization in earlychildhood: the nature, specificityand maintenance]. Kyiv. Millennium. 400 p.

В статье представлен теоретический аспект педагогического сопровождения как средства социализации сирот в условиях учреждений интернатного типа. Раскрыты концептуальне положення педагогического сопровождения в работе с детьми-сиротами. Рассмотрены теоретические модели сопровождения и поддержки развития ребенка.

Ключевые слова: социализация, педагогическое сопровождение, дети-сироты, учреждения интернатного типа.

The article presents the theoretical aspect of pedagogical support as a means of orphan children's socialization in the conditions of residential institutions. Conceptual provisions for pedagogical support in working with orphan children are discussed. The theoretical model of accompanying and supporting the child is given.

Key words: socialization, pedagogical support, orphan children, residential institutions.

Одержано 21.10.2015.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 376.3

Ю.О. АНТИБУРА,
аспірант кафедри педагогіки та корекційної освіти
Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглянуто проблеми організації індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку в умовах сучасної України. Досліджено етіологію сучасної термінології, застосовуваної у вітчизняній та зарубіжній літературі для позначення цього типу порушень психофізичного розвитку. Проаналізовано з погляду доречності вживання кожен термін: складні дефекти, комбіновані порушення, комплексні порушення розвитку, численні та супутні дефекти.

Ключові слова: комплексні порушення, множинні порушення, ускладнене порушення, складні порушення, комбінований дефект, етіологія та причини порушень розвитку.

Постановка проблеми. На фоні розгалуженої системи спеціального навчання та впровадження інклюзивної освіти для різних категорій дітей, які мають відхилення в розвитку, не повною мірою визначено особливості індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Хоча останніми роками відзначено тенденції до збільшення їх кількості.

Більшість дітей із комплексними порушеннями розвитку не здатні засвоїти навчальний матеріал у строки, передбачені програмами для спеціальних шкіл, такожвони мають специфічні труднощі в процесі соціальної інтеграції. Через складність або взагалі неспроможність навчання у навчально-реабілітаційних центрах за одним типом нозології дітям цієї категорії необхідне навчання у спеціальних групах чи класах. Існує окрема категорія дітей, які через особливості розвитку, спричинені глибиною та складністю наявного в них комплексного порушення, потребують організації індивідуального навчання. Через недоліки системи спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній та зарубіжній спеціальній педагогіці здійснено низку розробок з питань організації корекційного навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами на основі всебічного врахування їх психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей. Особливої уваги заслуговують дослідження В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, В. Засенка, І. Єременко, М. Іполітової, С. Постовойтова, Т. Сак, Є. Соботович, В. Синьова, В. Тарсун, В. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової, М. Шеремет та ін., утім питання організації індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку залишається недостатньо вивченим.

Формулювання мети. Мета статті полягає в аналізі термінології, застосовуваної у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо складних порушень психофізичного розвитку.

© *Ю.О. Антибура, 2015*

Виклад основного матеріалу. У різні періоди розвитку суспільство надавало перевагу тим чи іншим організаційним системам навчання. Ще в школах стародавнього світу панувала система індивідуального навчання. Учитель навчав окремо кожного учня, який виконував завдання самостійно, звертаючись за безпосередньою або непрямою допомогою до вчителя.

У Середньовіччі (XVI ст.) дедалі більшого значення набувала індивідуально-групова система організації навчального процесу, за якої вчитель працював як з одним учнем, так із групою різновікових дітей з різним рівнем підготовки.

Розвиток суспільного виробництва XVI–XVII ст. зумовив необхідність розширення та вдосконалення системи шкільної освіти. У зв'язку з цим сформувалася класно-урочна система, доцільність та шляхи застосування якої обґрунтував Я. Коменський.

Реалізація ідеї врахування індивідуальних особливостей в умовах класно-урочної системи виявилася для педагогів досить складною. Тому в деяких країнах було зроблено спроби її видозмінити або замінити іншими формами навчання. Разом з белл-ланкастерською (Англія, Індія) системою, Дальтон-планом (США) існували мангеймська (Європа), батавська (США) та інші системи організації навчального процесу. Характерною ознакою дидактичного пошуку внових форм навчання стала організація індивідуального режиму навчальної роботи в поєднанні з диференціацією учнів за здібностями.

Однак, крім позитивних сторін, зазначені форми навчання мали суттєві недоліки. Це призвело до того, що школа повернулася до уроку як основної форми організації навчального процесу.

У 70-х роках минулого століття в багатьох школах США перевага надавалась індивідуальним формам організації навчання, що переважали над колективними. Центром уваги став «план Трампа», який розробив професор педагогіки Ллойд Трамп. Сутність плану як системи полягала в максимальному стимулюванні індивідуального навчання за допомогою гнучкості форм його організації.

Питання індивідуалізації навчання неодноразово порушували такі відомі науковці, як А. Дистервег, А. Макаренко, М. Монтесорі, К. Ушинський, Р. Штайнер.

А. Макаренко дійшов висновку, що гармонійний розвиток учня можливий за умов створення індивідуально скоригованої програми формування і розвитку особистості.

Згідно з К. Ушинським головною умовою всебічного, гармонійного розвитку особистості є пізнання вікових можливостей та індивідуальних навчальних особливостей (мотиви, інтереси, здібності, нахили тощо). На нашу думку, це положення може бути покладене в основу індивідуалізації навчання учнів зі складними порушеннями психофізичного розвитку в спеціальній школі.

Таким чином, історія становлення організаційних форм навчання свідчить про постійні спроби удосконалення класно-урочної та інших систем навчання в напрямі його індивідуалізації та диференціації.

Теоретико-практичні аспекти індивідуального навчання, яке свого часу називали домашнім, висвітлено в працях П. Євстахієвої, І. Олесницького, М. Скворцова, К. Смирнова ще до 1917 р. З часом вітчизняна педагогіка більше уваги приділяла індивідуалізованому навчанню в умовах класно-урочної системи, що відповідала вимогам та завданням радянської школи.

Вагомий внесок у дослідження питання індивідуалізації навчання в масовій школі в другій половині XX ст. зробили Ю. Бабанский, А. Бударний, А. Кірсанов, Н. Мурачковський, П. Сікорський, І. Унт та ін.

Індивідуальне навчання П. Сікорський розглядає як організацію засвоєння знань, умінь і навичок, яка дозволяє кожному навчатися за індивідуальними планом і програмою, адаптованими до особливостей дитини в індивідуальному темпі.

Проблемі індивідуалізації навчання в допоміжній школі приділено значну увагу в першому в Україні підручнику «Олігофренопедагогіка» О. Грабарова, Н. Кузьміної, Ф. Новіка (1941 р.). Так, Ф. Новік вважав, що «поняття розумова відсталість» лише умовно об'єднує у практичних, клінічних і педагогічних цілях різні категорії дітей. Розумова відсталість, за Ф. Новіком, спричинена різними порушеннями матеріальної основи психічного розвитку і тому по-різному проявляється в загальному розвитку, ступені інтелектуальної недостат-

ності. Звідси випливає висновок, про необхідність диференційованого підходу до вивчення особливостей розвитку різних категорій розумово відсталих дітей і організації педагогічної роботи з ними. Теоретичні ідеї зазначеної праці досі не втратили своєї актуальності [10, с. 7–8].

На нашу думку, правильним є твердження Ф. Новіка, що, поділяючи дітей за ступенем розумової відсталості, клінічною типологією, психологічними групами, слід враховувати своєрідність кожного учня, і тому застосовувати індивідуальний підхід у процесі навчально-виховної роботи.

Одним із перших на важливість індивідуального підходу в процесі саме корекційного навчання дітей вказав відомий російський науковець Л. Занков, ефективність організації навчання якого пов'язують з глибоким знанням педагогіки, специфіки розвитку кожної дитини.

Важливі аспекти індивідуалізації навчання в допоміжній школі розкрито в праці Ж. Шиф. Зокрема зазначено, що за нерівномірного поширення дефекту на різні прояви психіки у дебілів велика кількість збережених можливостей. Відзначено також, що нерівномірне порушення складних видів інтелектуальної діяльності являє собою загальний для всіх олігофренів недолік.

Спираючись на теорію Л. Виготського про первинні та вторинні дефекти, Ж. Шиф наголошує на необхідності аналізувати розвиток поведінки кожного учня, виявляти запас індивідуальних позитивних можливостей, що можуть бути компенсацією недоліків. Саме на цьому наполягає автор щодо індивідуалізації корекційно-виховного впливу в умовах навчально-виховного процесу [10, с. 10].

У працях зустрічаємо термін «складна структура аномального розвитку дитини з дефектом». У ході дослідження дітей, які потребують спеціального корекційного впливу, було встановлено, що дефект внаслідок того чи іншого захворювання не ізольований. У процесі розвитку дитини з дефектом сенсорного аналізатора чи інтелектуальним дефектом формується ціла низка відхилень, її розвиток має атиповий, аномальний характер [6, с. 185].

Відповідно до вчення Л. Виготського як у нормі, так і в разі патології, психічні функції розвиваються поетапно. У випадку порушення сенсорного сприйняття зберігаються ті ж закономірності розвитку, що й у дітей без патології. Але у зв'язку із сенсорною недостатністю етапи формування психічних процесів можуть бути сповільнені [7, с. 17–20].

Багаторічний досвід допоміжних шкіл України в 1970-х роках показує, що для розвитку потенційних можливостей розумово відсталих учнів є значні резерви і можливості. Ступінь збереження у них функцій, що мають істотне значення для навчання, дозволяє розширити пізнавальні завдання для цих учнів. Не можна залишати поза увагою суперечності між загальними для всього класу педагогічними вимогами (єдиний темп навчання, зміст програмного матеріалу тощо) і різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей учнів. Наслідки захворювань мозку залежать від причини, характеру, локалізації, обсягу і початку захворювання. Тому кожен учень виконує навчальні завдання на різному рівні пізнавальних можливостей. За цих умов фронтальна робота з учнями малоефективна навіть у кваліфікованих учителів. У будь-якому класі є учні, не здатні засвоїти передбачені програмою уроку знання, працювати в однаковому темпі з усім класом. Учитель, плануючи урок і визначаючи темп навчання, орієнтується на слабших учнів, оскільки не має в розпорядженні інших способів. Мова йде про організацію навчання, яка б відповідала особливостям розвитку пізнавальної діяльності кожного учня. Таку застосовують у школах для дітей з вадами слуху, зору і мови. Це диференційоване навчання, яке орієнтоване на глибину і складність дефекту в дітей.

Отже, диференційоване навчання за групами залежно від рівня навчальних можливостей є однією з важливих умов реалізації принципу індивідуального підходу. Розробкою цього питання займалися співробітники відділу дефектології педагогіки УССР І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова.

Навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку в різних типах навчальних закладів спричинило значні труднощі з визначенням змісту педагогічної роботи. На практиці методика навчання таких дітей орієнтована на провідне порушення і, як виявляється, не може забезпечити достатньою мірою всебічність і цілісність навчального впливу, що необхідно в разі поєднання численних первинних порушень [8, с. 10].

Складний дефект – поєднання двох і більше дефектів розвитку, які зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Серед дітей зі складним дефектом виділяють такі групи: розумово відсталі сліпі та зі слабким зором; розумово відсталі глухі та зі слабким слухом; глухі та зі слабким зором; сліпоглухі; глухі та зі слабким слухом з порушенням опорно-рухового апарату та ін. Поєднання названих дефектів спотворює розвиток дітей значно більшою мірою, ніж аномальних дітей інших категорій. Їх навчають та виховують у спеціальних освітньо-виховних закладах, у які направляють на підставі висновку про ступінь вираженості того чи іншого дефекту. Застосовуваний раніше термін «комбінований дефект» щодо зазначених категорій дітей нині визнано таким, що недостатньо відображає специфіку їхнього розвитку [4, с. 430].

Взагалі в спеціальній літературі має місце невпорядкованість термінології для позначення поєднання декількох порушень розвитку. Постала необхідність з'ясування змісту та уточнення значення ряду термінів, застосовуваних у сучасній спеціальній україномовній і російськомовній літературі. У працях вітчизняних дослідників ми зустрічаємо терміни: складний дефект, порушення складної структури, складні, численні, комплексні та комбіновані порушення розвитку.

Дослідження проблематики навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку почалося з вивчення особливостей психічного розвитку окремих випадків поєднання сенсорних порушень. Спочатку в центрі уваги дослідників (І. Соколянський, О. Мещеряков, Р. Мареєва) та ін. стала сліпоглухонімота, рідше сліпоглухота – складне порушення розвитку внаслідок одночасного ураження слухової та зорової функції, яке спричиняє відсутність мовлення.

На думку А. Ярмоленко, сліпоглухонімою слід вважати людину, позбавлену від народження слуху та зору повністю або таку, яка втратила їх у ранньому дитинстві до закріплення словесного мовлення як засобу спілкування та мислення. Поняття «сліпоглухонімота» та «сліпоглухота» науковець розглядає як окремі форми єдиного комплексного порушення [12, с. 46].

Нині тлумачення термінів «сліпоглухонімота», «сліпоглухонімий» науково застаріле, оскільки в назві складних порушень розвитку відображено лише первинні дефекти, а німота – це вторинне порушення у складній структурі дефекту за одночасної відсутності слуху та зору [1, с. 435].

Термін «складне порушення» набув значного поширення в працях дослідників у 80–90-х роках XX ст. М. Блюміна [3, с. 3–10] вважає складними порушеннями тільки такі аномалії розвитку, за яких мають місце два або більше первинних порушень з характерними для них вторинними відхиленнями, що ускладнюють загальну структуру порушення і затримують його компенсацію.

Термін «складні порушення розвитку» закріпився в російській спеціальній літературі. Вчені-дефектологи характеризують складне порушення як поєднання двох чи більше психофізичних порушень (зору, слуху, мовлення, розумової відсталості) в однієї дитини, що однаковою мірою визначають структуру нетипового розвитку і труднощі реалізації освітніх програм щодо неї [11, с. 332–333].

Пізніше для позначення порушень слуху та зору Н. Александрова, Г. Бертинь, М. Певзнер, Р. Мареєва почали застосовувати поняття «бісенсорні порушення» або «складні сенсорні порушення». Ми також зустрічаємо назви, у яких зазначено провідне порушення (тобто виражене більшою мірою) із додаванням слів-термінів «додаткові», «ускладнені» або «супутні порушення» («глухі діти з додатковими порушеннями», «сліпі діти із супутніми порушеннями»). Використання ж таких словосполучень є недоречним у відношенні, наприклад, до глухої дитини з розумовою відсталістю, коли інтелектуальне порушення не може розглядатися як супутнє, а впливає на перебіг розвитку дитини такою ж мірою, як і порушення слуху.

Тлумачення суті ускладненого порушення знаходимо в працях О. Мастюкової [9], М. Жигоревої [8] та ін. На їхню думку, ускладнене порушення – це наявність декількох (як правило, двох) первинних порушень, одне з яких визначає структуру порушення, оскільки обумовлює вторинні відхилення, а інше не призводить до виражених негативних наслідків і не має значного впливу на провідне. Прикладом ускладненого порушення може бути незначне зниження слуху у дитини з церебральним паралічем.

У своїх наукових працях М. Певзнер [2], Г. Бертинь [2], В. Чулков [11], Р. Мареєва, А. Катаєва, Т. Басилова [1] вдаються до поняття «потрійний дефект», яке позначає різноманітні поєднання порушень слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату. Повертаючись до терміна «численні порушення», зазначимо, що його також застосовують у спеціальній педагогіці для визначення поєднання трьох і більше виражених порушень розвитку. Наприклад, О. Мещеряков застосовував цей термін щодо сліпоглухонімих дітей з розумовою відсталістю.

Ґрунтуючись на аналізі наукових досліджень з окресленої проблеми, М. Жигорева зазначає, що: комплексні порушення являють собою декілька первинних порушень, кожне з яких, взяте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим порівняно з простим додаванням окремих порушень [8, с. 186].

М. Жигорева також вважає, що комплексні порушення розвитку можуть мати додаткові, меншою мірою виражені відхилення, які ускладнюють структуру самого комплексного порушення. З огляду на значну варіативність поєднання порушень кожен випадок потребує індивідуального опису. Відповідно, дослідниця визначає такі основні групи дітей з комплексними порушеннями:

– діти зі складними порушеннями двох сенсорних систем – зору та слуху;

– діти з глухонімотою і зі зниженим інтелектом:

– діти з порушенням зору й інтелекту;

– діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту;

– діти з комплексними порушеннями: сенсорними, опорно-руховими, інтелектуальними і мовленнєвими [5, с. 170].

Окрім того, серед дітей з комплексними порушеннями можемо виділити такі три категорії: комплексні порушення з двома вираженими вадами розвитку, ускладнені комплексні порушення, численні комплексні порушення.

До найбільш складних категорій комплексних порушень розвитку, на нашу думку, належать поєднання порушень опорно-рухового апарату, інтелекту та зору, що потребує диференційованого підходу до психолого-педагогічної корекції дітей з такими проблемами.

Висновки. Питання навчання та виховання дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку досі залишаються дискусійними і потребують ґрунтовного дослідження. Водночас існує практична необхідність визначення навчальних можливостей дітей зі складними порушеннями розвитку, розробки заходів, спрямованих на їх соціалізацію. Особливу увагу слід звернути на дітей з численними, складними порушеннями психофізичного розвитку, які, крім того, мають сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні та мовленнєві порушення.

Список використаних джерел

1. Басилова Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Т.А. Басилова; под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2001. – 360 с.

2. Бертынь Г.П. Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Г.П. Бертынь. – М., 1990 – 280 с.

3. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М.Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 3–10.

4. Дефектологічний словник: навч. посіб. / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: МП «Леся», 2011. – 528 с.

5. Вожегова Т.В. Проблема индивидуализации и дифференциации обучения (исторический аспект) / Т.В. Вожегова // Наука і освіта. – 2003. – № 1. – С. 63–67.

6. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности / Л.С. Выготский // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: сб. тр. – М., 1924. – 281 с.

7. Выготский Л.С. Проблемы развития в структурной психологии / Л.С. Выготский // Коррекционные основы психического развития. – М.; Л., 1943. – 281 с.

8. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

9. Мастюкова Е.М. Интелектуальные нарушения при детском церебральном параличе / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 34.

10. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомагательной школы в трудовом обучении / С.Л. Мирский. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.

11. Чулков В.Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями / В.Н. Чулков // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001. – 400 с.

12. Ярмоленко А.В. Очерки психологии слепоглухонемых / А.В. Ярмоленко. – Л.: Издво Ленинград. ун-та, 1961. – 162 с.

References

1. Basilova, T.A. (2001). *Vospitanie i obuchenie detej doshkol'nogo vozrasta so slozhnymi i mnozhestvennymi narushenijami. Special'naja doshkol'naja pedagogika: ucheb. posobie* [Upbringing and education of preschool children with complex and multiple disabilities. Special Preschool Pedagogy: Textbook. Manual]. Ed. E.A. Strebelevoy. Moscow. 360 p. (In Russian)

2. Bertyn, G.P. (1990). *Kliniko-genealogicheskoe i psihologo-pedagogicheskoe izuchenie lic so slozhnym defektom. Differencirovannyj podhod pri obuchenii i vospitanii slepogluhih detej* [Clinical-genealogical, psychological and pedagogical study of individuals with complex defects. Differentiated approach to training and education of deaf-blind children]. Moscow. 280 p. (In Russian).

3. Bljumina, M.G. *Rasprostranennost', jetiologija i nekotorye osobennosti klinicheskih projavlenij slozhnyh defektov*[The prevalence, etiology, and some clinical manifestations of complex defects] *Defektologija* [Defectology]. 1989. No. 3, pp. 3-10. (In Russian).

4. Cooper, V.I., Synova, V.M. (2011). *Defektolohichnyj slovnyk: navchal'nyj posibnyk* [Mental retardation dictionary: Textbook]. Kyiv. IM "Lesia" Publ. 528 p. (In Ukrainian).

5. Vozhegova, T.V. (2003). *Problema individualizacii i differenciacii obuchenija (istoricheskij aspekt)* [The problem of individualization and differentiation of education (historical aspect)]. *Nauka i osvita* [Science and Education]. No. 1, pp. 63-67. (In Russian).

6. Vygotskij, L.S. (1924). *K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti* [To psychology and pedagogy of children's defectiveness]. *Voprosy vospitanija slepyh, gluhonemyh i umstvenno otstalyh detej* [Questions of education of the blind, deaf and mentally retarded children]. Moscow. 281 p. (In Russian).

7. Vygotskij, L.S. (1943). *Problemy razvitija v strukturnoj psihologii* [Problems of development in structural psychology]. *Korrekcionnye osnovy psihicheskogo razvitija* [Correctional bases of mental development]. Moscow; Leningrad. 281 p. (In Russian).

8. Zhigoreva, M.V. (2006). *Deti s kompleksnymi narushenijami v razvitii: pedagogicheskaja pomoshh': ucheb. posobie dlja stud.vyssh ucheb.zavedenij* [Children with complex developmental disabilities: pedagogical help: Instruction manual for students of higher instituituins]. Moscow. Akademija Publ. 240 p.

9. Mastjukova, E.M. *Intelektual'nye narushenija pri detskom cerebralnom paraliche* [Intellectual disorders in children Cerebral Palsy]. *Defektologija* [Defectology]. 1983. No. 6, p. 34 (In Russian).

10. Mirskij, S.L. (1990). *Individual'nyj podhod k uchashhimsja vspomagatel'noj shkoly v trudovom obuchenii* [Individual approach to pupils of auxiliary school in the employment training]. Moscow. Pedagogika Publ. 160 p. (In Russian).

11. Chulkov, V.N. (2001). *Razvitie i obrazovanie detej so slozhnymi narushenijami* [Development and education of children with complex disorders]. *Special'naja pedagogika* [Special pedagogy]. Ed. N.M. Nazarova. Moscow. 400 p. (In Russian).

12. Jarmolenko, A.V. (1961). *Ocherki psihologii slepogluhonemyh* [Essays on the psychology of deaf-blind]. Leningrad. Leningrad Univ. Press, 162 p. (In Russian).

Рассмотрены насущные проблемы организации индивидуального обучения детей со сложными нарушениями психофизического развития в условиях современной Украины. Исследована этиология современной терминологии, используемой в современной и зарубежной литературе для обозначения данного типа нарушений психофизического развития. Осуществлен анализ с точки зрения уместности использования каждого термина – сложный дефект, комбинированные нарушения, комплексные нарушения развития, множественные и сопутствующие дефекты.

Ключевые слова: комплексные нарушения, множественные нарушения, осложненный дефект, комбинированный дефект, этиология и причины нарушения развития.

The article discusses the problems of individual educating of children with complex deviations of psycho-physical development in conditions of modern Ukraine. It considers the etiology of the current terminology that is used in domestic and foreign literature to refer to this type of deviations of psychophysical development. The analysis is made from the point of view of expediency of using each of the following terms: a complex defect, combined disorders, comprehensive developmental disorders, and associated multiple defects.

Key words: complex disorders, multiple deviations, complicated deviations, complex disorders, combined defect, the etiology and causes of developmental disabilities.

Одержано 9.10.2015.

УДК:376-056.36:37.017.4:172.15

Н.І. КОВАЛЬ,
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядаються результати теоретичного дослідження проблеми громадянського виховання старшокласників з порушеннями інтелекту. Наведено завдання, зміст, форми, методи формування громадянських якостей в учнів допоміжної школи. Висвітлено окремі наукові підходи, що в комплексі сприяють формуванню у дітей необхідних громадянських умінь і навичок, а також практичному застосуванню засвоєних раніше знань і умінь. Описано особливості психофізичного розвитку, що порушують процес громадянського виховання у допоміжній школі.

Ключові слова: громадянське виховання, розумово відсталі старшокласники, корекційно-виховна робота, позакласна робота, допоміжна школа.

Постановка проблеми. У наш час, із підвищенням вимог до виховання підростаючого покоління, проблема громадянської вихованості набуває особливо вагомого значення. Перед сучасною школою постають завдання докорінної перебудови усього навчально-виховного процесу. Це стосується і громадянського виховання дітей з порушеннями інтелекту, які повинні отримувати не лише базові знання та вміння, а передусім всебічно виховуватись у любові й повазі до Батьківщини. Від якості вирішення цього завдання залежить готовність учнів проявляти свою громадянську активність, усвідомлення ними відповідальності перед державою та суспільством за свої вчинки, вміння раціонально використовувати власні права та виконувати громадянські обов'язки.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що різні аспекти громадянського виховання у корекційній педагогіці досліджували: І. Бех, А. Бєлкін, Н. Буфетов, О. Вержиховська, А. Висоцька, О. Дмітрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Мачіхіна, Т. Пороцька, В. Синьов, О. Хохліна та ін. [1; 3–8]. Зокрема А. Бєлкін, М. Буфетов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Т. Пороцька вивчали особливості формування моральної оцінки у розумово відсталих учнів, розуміння моральних норм, які є складовими громадянських якостей особистості; проаналізували своєрідність ціннісних орієнтацій у питаннях моралі на різних вікових етапах [1; 4; 5]. А. Висоцька вивчала зміст, форми та методи громадянського виховання, визначила рівні громадянської вихованості молодших школярів з вадами інтелекту [3].

Формулювання мети. Метою статті є узагальнення теоретичних підходів до громадянського виховання старшокласників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Проблему громадянського виховання учнів з порушеннями інтелекту досліджували ряд науковців: Л.С. Виготський, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, М.П. Матвєєва, Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, Т.І. Пороцька, В.М. Синьов, І.М. Соловйов, Н.М. Стадненко, Ж.І. Шиф та ін. На їхню думку, недорозвиток вищих форм пізнавальної діяльності призводить до низки порушень, які проявляються у некритичності і стереотипності мислення, недорозвитку мовлення та емоційно-вольової сфери, своє-

© *Н.І. Коваль, 2015*

рідності психічного розвитку і діяльності розумово відсталої дитини [1–8]. Відповідно, діти з порушенням інтелекту не вміють аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, абстрагувати, порушення мовлення значно обмежує їхні комунікативні можливості і звужує коло спілкування. Їм властива примітивність емоцій та переживань; водночас вони довго пам'ятають образу, не вміють адекватно та критично оцінювати свою поведінку, відстоювати власні погляди.

Г.М. Дульнєв підкреслює, що «корекційним завданням виховання і навчання у формуванні особистісних якостей учнів є підвищення регулюючої ролі інтелекту в поведінці учня в різних ситуаціях, у різних видах його діяльності» [4, с. 9].

На думку В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф, при вихованні учнів з вадами інтелекту необхідно враховувати їхні біологічні відхилення і соціальні можливості формування позитивних властивостей, які в поєднанні становлять основу особистості [8].

За дослідженнями Б.П. Пузанова навіть випускники допоміжної школи нечітко диференціюють вчинки, за які можуть отримати покарання, а також не розуміють відповідальності за співучасть у злочині. Вчений наголошує, що вимоги, які висуваються до учнів допоміжної школи і регулюють їхню соціально-нормативну поведінку, повинні послідовно ускладнюватися в процесі їхнього розвитку [8].

Результати дослідження В.М. Синьова засвідчують, що для правильної побудови системи виховання дітей з вадами інтелекту необхідно добре знати структуру дефекту та особливості прояву первинних і вторинних відхилень, враховувати індивідуальні та вікові особливості кожного учня, а саме: «знання відповідних соціальних норм, ставлення до них, інтереси, цілі діяльності, близькі і віддалені перспективи, плани, звички, самооцінку і рівень домагань, становище у колективі однолітків, ставлення до товаришів, вчителів, навчання, праці, гри» [8]. Вчений доводить, що інтелектуальні порушення розумово відсталої дитини «значно ускладнюють самостійне узагальнення дитиною тих поведінкових дій, які повинні трансформуватися в загальні ідеї переконання, що регулюють поведінку» [8, с. 282]. На його думку, здібність до узагальнення і закріплення у свідомості дитини соціальних норм поведінки пов'язана з такою особистісною якістю, як критичність мислення, тому значне її зниження, підвищена навіюваність, яка спостерігається у дітей з вадами інтелекту, не дозволяють їм чітко визначити негативні вчинки і необхідність їх уникати. Діти не можуть розібратися в ситуації, усвідомити зв'язки між вчинком і його результатом, встановити мотив дії іншої дитини, що часто призводить до порушення поведінки у розумово відсталих дітей [8].

В.М. Синьовим виділено особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей, які ускладнюють процес їхнього виховання [8]:

– порушення розуміння мовлення, які заважають сприймати вербальну інформацію;

– порушення самостійного узагальнення поведінкових дій, які стають основою переконань і регулюють поведінку;

– порушення здатності конкретизації узагальнень;

– зниження критичності мислення і самокритичності, підвищена навіюваність;

– невміння розібратись у ситуації, встановити зв'язки між мотивом вчинку і його результатами;

– емоційна незрілість;

– грубі порушення волі;

– психопатоподібні прояви поведінки.

На думку С.П. Миронової, у процесі виховання особистості розумово відсталих дітей необхідно враховувати і суб'єктивні фактори, зокрема: негативний досвід перебування цих дітей у масовій школі; негативний вплив сім'ї; педагогічну занедбаність, випадки алкоголізму, наркоманії [9, с. 125].

У дослідженнях М.П. Матвєєвої, В.М. Синьова, Н.М. Стадненко, О.П. Хохліної та ін. зазначається, що поведінка розумово відсталих дітей часто залежить від ситуації, що вони недостатньо регулюють свою поведінку відповідно до правил, у них спостерігається слабка та елементарна мотивація стосунків [8; 9]. Крім того, вчені дослідили, що провідним мотивом поведінки цих учнів є задоволення. Тому необхідно сприяти засвоєнню учнями основних прав та громадянських обов'язків, суспільно-прийнятих норм поведінки.

Отже, наявність об'єктивних та суб'єктивних особливостей обумовлює і специфіку основних цілей, змісту, форм, методів виховання розумово відсталих дітей, яку ми охарактеризуємо.

В.М. Синьов, досліджуючи вплив навчально-виховного процесу на подолання інтелектуальних вад розумово відсталих школярів, визначив, що корекційні цілі мають сприяти, зокрема:

– формуванню якостей знань учнів, їх об'єктивності, усвідомленості, узагальненості, повноті, систематизованості, активізації пізнавальних процесів, які б функціонували в єдності і на рівні, який забезпечує ефективність прийому, переробки, упорядкування, збереження навчальної інформації і вміння користування нею;

– формуванню у школярів операційних і процесуальних компонентів розумової діяльності, закріпленню умінь і навичок її здійснення, цілеспрямованості і планомірності, забезпеченню їх усвідомленості;

– корекції в аномальних дітей особистісних параметрів інтелектуальної діяльності, її позитивної мотивації, критичності і самокритичності, самостійності [8].

Вивчаючи особливості засвоєння моральних норм вихованцями допоміжних шкіл, М.М. Буфетов дійшов висновку про те, що «їх низький рівень уявлень про моральні норми як цінності і найбільш загальні критерії моральної поведінки істотно ускладнює оцінку діяльності учнів ще на первинному етапі її розвитку» [1, с. 19]. Він зазначав, що процес засвоєння різних моральних норм дітьми з вадами інтелекту навіть одного класу відбувається нерівномірно. Звертав увагу на те, що під впливом традиційного навчання і виховання залежно від віку учнів не прослідковується виразна динаміка розвитку уявлень про моральні норми. Вчений характеризував їхні знання про моральні норми як нечіткі або помилкові, які мають неузагальнений характер і, як правило, пов'язані з конкретною ситуацією. Зокрема, розкриваючи зміст поняття «патріотизм», школярі з вадами інтелекту часто обмежуються загальними визначеннями і не можуть назвати необхідні істотні ознаки поняття «патріотизм», обґрунтувати свої думки [1].

Результати дослідження М.М. Буфетова засвідчують, що розумово відсталі діти не завжди чітко усвідомлюють власний патріотичний обов'язок, і лише незначна частина школярів пов'язує поняття «патріотизм» із своєю конкретною діяльністю: навчанням, суспільно корисною працею, поведінкою. Поняття «інтернаціоналізм» учні старших класів розуміють як ознаку дружби між народами, а поняття «громадянський обов'язок» взагалі є для них важким і тлумачиться як обов'язок перед батьками та Батьківщиною, добросовісне ставлення до навчання [1].

Одним із напрямів виховної роботи у допоміжній школі, спрямованим на формування громадянськості, правильних суспільних поглядів, патріотичності, виховання суспільної активності, Т.І. Пороцька розглядала патріотично-правове виховання учнів [6]. Вчена пропонувала для його реалізації використовувати різні форми роботи, наприклад, проведення бесід, залучення дітей до читання дитячих газет та журналів. Вона вважала, що цьому сприяє і систематична робота з національного виховання та виховання почуття поваги до інших народів, яка може містити:

– збір та узагальнення необхідних матеріалів, вивчення національних пісень, виготовлення власноруч подарунків для друзів;

– зацікавлення дітей до вивчення країн шляхом проведення бесід, демонстрації кінофільмів;

– оформлення зібраних матеріалів у вигляді альбомів, стендів;

– проведення урочистих зібрань, концертів, вікторин [7].

Т.І. Пороцька визначала, що важливим завданням громадянського виховання у допоміжній школі є виховання в учнів суспільної активності, яка реалізується у процесі суспільно корисної діяльності учнів, організованої педагогічним колективом школи [7].

Найбільш фундаментальні дослідження з проблеми громадянського виховання дітей з вадами інтелекту в сучасній корекційній педагогіці здійснено А.М. Висоцькою. Вчена, зокрема, визначила зміст, форми, методи формування громадянських якостей в учнів молодших класів допоміжної школи [3]. Взявши за основу класифікацію методів В.О. Сластьоніна, А.М. Висоцька обґрунтувала методи громадянського виховання учнів допоміжної школи, які поділяються на чотири групи [3]:

1) методи формування свідомості особистості (бесіда, лекція, дискусія, переконання, навіювання, метод прикладу);

2) методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки (привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховуючих ситуацій, прогнозування);

3) методи стимулювання діяльності та поведінки:

а) засоби емоційного стимулювання (влучний добір запитань, аналіз проблемних питань, моральних конфліктних ситуацій, обговорення етичного змісту прислів'їв і приказок, ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру, гра);

б) засоби стимулювання різнопланової діяльності школярів і досвіду позитивної суспільної поведінки (гра, змагання, заохочення, покарання);

4) методи самовиховання (самопізнання, самоставлення, саморегуляція).

Досліджуючи громадянську вихованість учнів молодших класів допоміжних шкіл, дослідниця визначила три рівні громадянської вихованості (високий, середній, низький).

На її думку, високий рівень характеризувався засвоєнням школярами необхідних понять з громадянської сфери життя, наявністю громадянських почуттів, готовності і вміння діяти відповідно до правил поведінки.

Середній рівень характеризувався наявністю в учнів знань і розумінням більшості понять із громадянської сфери життя, суперечливістю між громадянськими та індивідуалістичними почуттями, здатністю до здійснення громадянських вчинків.

Низький рівень характеризувався розумінням учнями суті відповідних понять (переважно на рівні побутових), домінуванням індивідуальної мотивації у вчинках, здатністю діяти відповідно до встановлених правил лише під примусом і страхом покарання [3].

При визначенні рівнів А.В. Висоцька пропонує враховувати [3]:

– ступінь сформованості пізнавального, емоційного та поведінкового компонентів громадянськості;

– стан сформованості громадянських якостей;

– досвід самостійної діяльності (самостійно та за допомогою педагога), застосування знань, умінь, навичок у різних життєвих ситуаціях;

– характеристики поведінки учня: вмотивованість, усвідомленість, адекватність.

Громадянське виховання у допоміжній школі спрямоване на засвоєння правових і моральних норм, знання та дотримання яких визначає характер відносин людини і суспільства, а порушення призводить до соціальних конфліктів. Тому необхідним є визначення ефективних умов і шляхів формування моральних суджень та оцінок у дітей з вадами інтелекту.

І.Г. Єременко, пропонує шляхи корекції неправильних моральних понять і оцінок, сформованих у цієї категорії дітей, а саме [5]:

– перехід діяльності учнів з уявного засвоєння інформації до знайомства з наочним значенням морального вчинку і включення його у реальні соціальні відносини;

– дотримання суворої послідовності, узгодженої з темпом розвитку дитини, починаючи від мінімального до більшого обсягу засвоюваних понять, від елементарних до більш складних узагальнень;

– надання учням достатньої допомоги у формуванні моральних узагальнень на базі емпірично накопичених фактів.

Формування морально-культурної поведінки особистості є одним із завдань громадянського виховання.

М.М. Буфетов зазначав, що розуміння учнями допоміжної школи моральних понять та виконання встановлених норм поведінки повинні забезпечуватися у навчальній роботі і продовжуватись у різних формах виховної роботи, тому значна роль у здійсненні громадянської освіти школярів відводиться позаурочним виховним заходам, зокрема систематичному проведенню бесід [1]. На його думку, бесіда є основним методом, який використовується у допоміжній школі для виховання громадянськості учнів, але проведення її можливе лише за умови наявності в учнів необхідних знань.

Багато вчених приділяло увагу колективній діяльності дітей як засобу формування поведінки розумово відсталих учнів: М.М. Буфетов Г.М. Дульнєв І.Г. Єременко, В.Ф. Мачіхіна,

С.П. Миронова, Т.І. Пороцька, В.О. Сластьонін та ін. [1–8] доводять, що саме колектив впливає на поведінку учнів у цілому, а у процесі спілкування у школярів формуються колективні взаємозв'язки і стосунки, закріплюється моральна мотивація громадянської поведінки тощо.

І.Г. Єременко дослідив, що орієнтування виховного процесу на формування дитячого колективу відкриває великі можливості для розвитку в учнів самостійності, активної суспільної свідомості, що є важливим для формування їхньої громадянськості [5].

В.Ф. Мачіхіна зазначає, що складність формування соціально-нормативної поведінки як основи громадянської зрілості у розумово відсталих школярів пов'язана з тим, що: учні недостатньо комунікабельні, не вміють скористатися власними знаннями у практичній діяльності; їм властиві неадекватність реакцій, нездатність глибоко усвідомити характер своїх стосунків з оточуючими; для вихованців допоміжних шкіл характерні прояви поведінки, які виражаються у нерозумінні інтересів партнера; учні не вміють співвідносити свої особисті інтереси із загальними інтересами колективу [6].

Досліджуючи виховання особистості у колективі, В.Ф. Мачіхіна виявила, що у колективі є можливості для спілкування, самоствердження, забезпечується рівність в міжособистісних стосунках, проте зазначила, що цей процес у допоміжній школі значно ускладнюється контингентом вихованців, що, у свою чергу, впливає на розвиток активної громадянської позиції колективу [6]. Вона вважає головною умовою формування колективу учнів з вадами інтелекту визначення педагогами рівня розвитку, знання структури дефекту, встановлення характеру взаємовідносин у колективі кожного з учнів, і вказує на необхідність створення таких умов, які б максимально дозволили учню проявити самостійність та ініціативність, які є невід'ємною рисою громадянина держави [6].

В.Ф. Мачіхіна зазначає, що від практичної діяльності колективного характеру залежить ефективність громадянського виховання дітей з вадами інтелекту, оскільки в спільній праці, постійній взаємодопомозі можна сформувати правильне ставлення дітей один до одного. Разом з тим гуманність, професійна майстерність педагогів і творчий підхід у роботі з колективом мають давати можливість кожній окремій дитині проявляти свої здібності, зберігати свою індивідуальність [6].

І.Г. Єременко, наголошував на необхідності індивідуального підходу до кожного з вихованців, поєднаного з вірою у можливість вдосконалення його особистості та наявними в учня позитивними громадянськими якостями. Довіру до учня при дорученні йому певного завдання вчений вважав сильним виховним прийомом у допоміжній школі [5].

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про вагомий вплив колективу на формування громадянських якостей особистості розумово відсталої дитини. Його значущість полягає у тому, що в процесі життя і розвитку дитини в колективі здійснюється її соціальний розвиток, формуються суспільно значущі особистісні якості, базовані на нормах моралі (чесності, порядності, відповідальності, гідності, патріотизму тощо).

Як зазначає Т.І. Пороцька, у старших класах допоміжної школи громадянське виховання учнів реалізовується при викладанні предметів, зокрема таких, як історія, географія, читання. Матеріал цих предметів забезпечує дітей різноманітними варіантами і прикладами розв'язання завдань громадянського виховання. При цьому слід врахувати важливість формування у розумово відсталих школярів усвідомлених і міцних знань, оскільки повноцінна соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту неможлива без формування системи їх морально-правової свідомості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється у процесі виховання особистості учнів допоміжної школи [7].

На думку вчених, проведення різних позакласних заходів містить ряд важливих моментів, які в комплексі сприяють формуванню у дітей необхідних громадянських умінь і навичок, а також практичному застосуванню засвоєних раніше знань і умінь.

Отже, при плануванні позакласних і позашкільних заходів слід враховувати, на які знання і вміння з громадянського виховання, одержані дітьми на уроках і у попередній роботі, необхідно спиратися.

Як стверджує В.Ф. Мачіхіна, навіть добре організований і ефективно проведений захід має досить слабку виховну і пізнавальну результативність, якщо його було організовано без опори на досвід у дітей. Такі заходи не пробуджують думки дітей, не дають їм можливості

відчути, що вони можуть проявити свої здібності, показати свої знання і уміння [6]. На думку вченої, школа готує учнів до самостійної праці і дає їм певний обсяг знань і умінь з ряду предметів шкільного курсу. В учнів формуються необхідні моральні поняття, навички культурної поведінки як передумова соціальної адаптації старшокласників, яка є одним з механізмів соціалізації. Це дозволяє особистості активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, брати участь у суспільному житті виробничого колективу, залучатися до соціального і культурного життя відповідно до норм і правил громадянина. Реалізовувати і захищати свої права, дотримуватись існуючого порядку, брати активну участь у громадському суспільно-політичному житті держави з метою захисту громадянських демократичних цінностей [6].

Висновки. Отже, процес громадянського виховання у допоміжній школі значно ускладнюється контингентом учнів, наявністю у них порушень інтелекту та емоційно-вольової сфери. Тому життєво важливим для розумово відсталих старшокласників є практичне навчання, яке вони зможуть використати у реальному житті. Вміння правильно аналізувати отриману інформацію, розуміти соціальні проблеми та приймати рішення, виконувати громадянські права та обов'язки, брати на себе відповідальність, встановлювати відносини між людьми – все це необхідно їм, щоб комфортно себе почувати у соціумі. Проведене дослідження не охоплює всього комплексу проблем громадянського виховання розумово відсталих старшокласників і окреслює перспективні проблеми, які потребують подальшого наукового вивчення.

Список використаних джерел

1. Буфетов Н.М. Формирование моральной оценки поступков людей у учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Буфетов. – М., 1983. – 21 с.

2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка / Л.С. Выготский // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Просвещение, 1992. – С. 60–170.

3. Висоцька А. Основні завдання, форми і методи громадянського виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів / А. Висоцька // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 29–34.

4. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей / Г.М. Дульнев; под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

5. Еременко И.Г. Обучение учащихся вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями / И.Г. Еременко, Г.Н. Мерсиянова. – К.: Радянська школа, 1971. – 136 с.

6. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во впомогательной школе-интернате / В.Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 1983. – 103 с.

7. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомагательной школы. Из опыта работы: кн. для воспитателя / Т.И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

8. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

9. Спеціальна психологія. Тексти: навч. посіб. / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т, інформ.-вид. від., 1999. – Ч. 1. – 158 с.

References

1. Bufetov, N.M. (1983). *Formirovanie moral'noj ocenki postupkov ljudej u uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly: avtoref. dis. ... kand. pedag. nauk* [Formation of moral evaluation of human actions in students of a special school: Synopsis of thesis cand. pedagogic. sciences]. Moscow. 21 p. (In Russian).

2. Vygotskij, L.S. (1992). *Razvitie lichnosti i mirovozzrenija rebenka* [The development of the child's personality and outlook]. *Psihologija lichnosti* [Personality psychology]. Ed. Ju.B. Gippenrejter, A.A. Puzyreja. Moscow. Prosveshhenie Publ. P.60-170. (In Russian).

3. Visoc'ka, A. *Osnovni zavdannja, formi i metodi gromadjans'kogo vihovannja uchniv special'nih shkil-internativ* [The main objectives, forms and methods of civil education of stu-

dents of special boarding schools]. *Defektologija* [Defectology]. 2005. No. 3, pp. 29-34. (In Ukrainian).

4. Dul'nev, G.M. (1981). *Uchebno-vospitatel'naja rabota vo vspomogatel'noj shkole : posobie dlja uchitelej* [Educational work in the secondary school: A guide for teachers] Ed. T.A. Vlasovoj i V.G. Petrovoj. Moscow. Prosveshhenie Publ. 176 p. (In Russian).

5. Eremenko, I.G. (1971). *Obuchenie uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly pol'zovat'sja znanijami i umenijami* [Education pupils of the school to use the knowledge and skills]. Kyiv. Radjans'ka shkola Publ. 136 p. (In Russian).

6. Machihina, V.F. (1983). *Vneklassnaja vospitatel'naja rabota vo vpomogatel'noj shkole-internate* [Extra-curricular educational work in special needs boarding school]. Moscow. Prosveshhenie Publ. 103 p. (In Russian).

7. Porockaja, T.I. (1984). *Rabota vospitatelja vspomagatel'noj shkoly. Iz opyta raboty: kn. dlja vospitatelja* [Job tutor of auxiliary school. From experience: the book. for educator]. Moscow. Prosveshhenie Publ. 176 p. (In Russian).

8. Sin'ov, V.M. Matveeva, M.P. Hohlina, O.P. (2008). *Psihologija rozumovo vidstaloï ditini : pidruchnik* [Psychology mentally retarded child: textbook]. Kyiv. Znannja Publ. 359 p. (In Ukrainian).

9. Matveeva, M.P., Mironova, S.P. (1999). *Special'na psihologija.* [Special psychology] Texts. Teaching manual. Kam'janec'-Podil's'kij. Kam'janec'-Podil. State Pedagogical University Publ. Part 1. 158 p. (In Ukrainian)**.**

В статье рассматриваются результаты теоретического исследования проблемы гражданского воспитания старшеклассников с нарушениями интеллекта. Представлены задачи, содержание, формы, методы формирования гражданских качеств у учащихся вспомогательной школы. Освещенные отдельные научные подходы в комплексе способствуют формированию у детей необходимых гражданских умений и навыков, а также практическому применению усвоенных ранее знаний и умений. Описаны особенности психофизического развития, нарушающие процесс гражданского воспитания во вспомогательной школе.

Ключевые слова: гражданское воспитание, умственно отсталые старшеклассники, коррекционно-воспитательная работа, внеклассная работа, вспомогательная школа.

The article deals with the results of theoretical research on civic education of mentally impaired high school pupils. The main objectives, content, forms, methods of forming civic qualities of pupils at a special school are presented. Some scientific approaches which promote the formation of children's required civic skills and practical application of previously acquired knowledge and skills are studied. The features of psychophysical development that harm the process of civic education at a special school are described.

Key words: civic education, mentally impaired senior pupils, correctional and educational work, extracurricular work, special school.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378.3706

Л.М. НІКОЛЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНИХ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проведено теоретичний аналіз загальних аспектів процесу реалізації педагогічної підтримки студентів як однієї з умов формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів. Встановлено, що у процесі формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів значне місце посідає педагогічна підтримка випереджального характеру, спрямована на розвиток суб'єктної активності студентів.

Ключові слова: педагогічна підтримка, громадське студентське об'єднання, соціально спрямовані лідерські якості, майбутні корекційні педагоги, суб'єктна активність.

Постановка проблеми. Сьогодні у зв'язку зі стрімкими змінами у свідомості українського суспільства усе більше зростає потреба у педагогічній підтримці та спрямуванні соціальної активності студентської молоді. Якщо у сфері навчання цей процес досліджується досить широко, у сфері виховання також відпрацьовані певні методики, то в позааудиторній громадській діяльності педагогічна підтримка суб'єктної активності студентства потребує ґрунтовного вивчення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі педагогічної підтримки різних категорій дітей та молоді присвятила наукову діяльність значна кількість дослідників, зокрема: В. Безпалько, О. Газман, Г. Звенигородська, Т. Коростіянець, Н. Крилова, Л. Кулікова, Н. Купряшина, Т. Селевко, В. Сєріков та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Значно менше досліджено проблему педагогічної підтримки у громадському студентському середовищі, найбільш сприятливому для соціального та професійного становлення майбутнього корекційного педагога.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням цієї статті є висвітлення загальних аспектів процесу реалізації педагогічної підтримки суб'єктної активності студентів як однієї з умов формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній педагогічній практиці служба «guidance» вперше з'явилася на початку XX ст. у США, метою її створення була допомога старшокласникам у професійному самовизначенні. Із другої половини XX ст. «guidance» як система педагогічної підтримки почала бурхливо розвиватись у багатьох країнах і набувати нормативного регульованого характеру допомоги у різних напрямах.

У вітчизняній педагогіці ідея педагогічної допомоги активно розроблялась із кінця XX ст. Перші розвідки з цієї проблеми належать А. Мудрику, який втілив свої погляди у концепції соціального виховання. Аналізуючи потребу учнів в індивідуальній допомозі, автор розглядає педагогічну підтримку як професійну діяльність, спрямовану на поліпшення або відновлення здатності школярів до соціального функціонування. У дослідженнях науковця аналізуєть-

© *Л.М. Ніколенко, 2015*

ся допомога учневі «у знаходженні сприятливої позиції» і особливо підкреслюється її індивідуальний характер. На його думку, індивідуальна допомога як свідома спроба допомогти дитині повинна надаватися учню у процесі індивідуальних консультацій та опіки з метою стимулювання саморозвитку. Педагог повинен допомагати учневі оволодіти знаннями, установками і навичками, які необхідні для задоволення власних потреб і аналогічних потреб інших; усвідомити індивідуальні цінності; сприяти розвитку процесів «само»; розуміти себе та інших, соціальні проблеми; відчувати причетність до певної групи і соціуму в цілому [4].

У подальшому концепцію педагогічної підтримки розвинув О. Газман. Вчений відзначав, що сутність педагогічної підтримки полягає у тому, щоб допомогти тим, хто навчається, подолати певну проблему, перешкоду, труднісь, орієнтуючись на їх реальні й потенційні можливості і здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій. У своїх працях з педагогічної підтримки він виклав положення про те, що проблема виступає стимулом розвитку особистості; вона може бути використана як «полігон» для формування суб'єктних здібностей до рефлексії, аналізу і проектування. А основним завданням педагогічної підтримки саме і є сприяння формуванню зазначених потенцій [1].

Сьогодні питанню педагогічної підтримки надається усе більша увага науковців. Її розглядають як спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя (Н. Мойсеюк); елемент будь-якого співробітництва та взаємодії, оскільки вона є виявом позитивного ставлення до діяльності людини і готовності сприяння її починанням та самореалізації (Н. Крилова); педагогічну діяльність, спрямовану на створення умов для розуміння учнями індивідуальних та соціальних сенсів життєдіяльності, процесу розробки і прогнозування результатів індивідуальної стратегії поведінки й учіння, її реалізації, подолання особистісно значущих проблем (Т. Коростіянець); особливу освітню технологію, що спрямована на сприяння процесам самовизначення, саморозвитку і самовираження дитини, на розвиток її індивідуальності (Н. Купряшина) тощо.

Як бачимо, під педагогічною підтримкою розуміється система спільної діяльності педагога та вихованця, спрямована на збереження самості останнього й підтримку його у процесах «само».

У розкритті соціального аспекту цього поняття конститутивним є технологічний підхід, на якому зосереджують увагу дослідники Т. Анохіна та Г. Сорока. Під педагогічною підтримкою вони розуміють систему засобів, що забезпечують допомогу дитині у самостійному індивідуальному виборі (моральному, громадському, професійному, соціальному тощо). У більш вузькому значенні Г. Сорока тлумачить педагогічну підтримку як систему засобів, що спрямована на допомогу дитині у її життєвому виборі, забезпечує умови для самостійного подолання труднощів та перешкод на шляху саморозвитку [8].

Отже, метою педагогічної підтримки процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів має бути розвиток суб'єктного потенціалу людини – її самосвідомості, самоорганізації, самовизначення; змістом педагогічної підтримки є подолання перешкод, які виникають у житті і віддаляють особистість від досягнення бажаного результату.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми педагогічна підтримка студентської молоді являє собою спільне зі студентом визначення цілей, інтересів, можливостей, необхідних для реалізації ефективної соціалізаційної траєкторії, подолання труднощів і проблем, що виникли, забезпечення позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя (Н. Білик, І. Звєрєва, Л. Коваль, П. Матвієнко, С. Харченко). Вона будується на засадах демократизму та гуманізму, співробітництві, повазі і довірі, коли педагог передусім виходить із цільових установок студентів, прогнозує можливі труднощі у їх досягненні, допомагає зрозуміти суть проблеми, оцінити особистісні можливості, побудувати варіанти рішень й обрати найбільш оптимальний із них.

На наш погляд, суть педагогічної підтримки процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів полягає у тому, щоб невимушено, ненав'язливо спрямувати особистісні орієнтації студентів на самоутвердження лідерських устремлінь; позбавити молоду людину страху бути неуспішним і пробудити прагнення досягти життєвого успіху; підказати шляхи, що ведуть до нього.

Мета педагогічної підтримки розуміється нами як максимальне сприяння в усвідомленні та реалізації студентом потреби у творчій лідерській самореалізації як життєвої цінності шляхом залучення до інноваційних форм соціально-практичної діяльності лідерського характеру.

Реалізація цієї мети передбачає вирішення ряду конкретних соціально-педагогічних завдань:

– допомагати студенту усвідомити лідерську потребу як цінність в особистісному розвитку, визначити наявну ситуацію і спроектувати стратегію власного майбутнього;

– стимулювати пізнавальну активність, аналітичні та рефлексивні уміння;

– розвивати у студентів навички ефективної соціальної взаємодії;

– культивувати соціально активну життєву позицію особистості;

– залучати до соціально-практичної діяльності лідерського характеру;

– сприяти особистісному прояву креативних і творчих якостей, спрямованих на самоствердження та самореалізацію особистості;

– надавати допомогу студентам у подоланні труднощів, які виникають у процесі самореалізації та соціальної взаємодії.

Поставлені завдання вирішуються через залучення студентів до різних форм соціальної групової взаємодії у студентському громадському об'єднанні. У коло педагогічної підтримки потрапляють питання із різних сфер життєдіяльності студента: здоров'я, навчання, спілкування, міжстатеві взаємовідносини, творчість, дозвілля тощо. Кожна із цих проблем використовується як основа для розвитку суб'єктних лідерських якостей: рефлексії як механізму виходу зі складної ситуації; аналізу як можливості визначати суть проблеми; проектування як умови цілеспрямованої й активної діяльності, спрямованої на вихід із проблеми.

Тут мова йде про таку визначальну для нас особливість педагогічної підтримки, як її випереджальний характер. Сенс випереджальної педагогічної підтримки – у наданні студентам інформації, яка ще не стала актуальною, але її затребуваність повинна відбутися найближчим часом, у пробудженні й актуалізації інтересу студентів до раніше не знайомих видів діяльності; корекції системи особистісних цінностей та запобіганні негативних відхилень.

Таким чином, у забезпеченні педагогічної підтримки процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості перед педагогом (куратором, керівником студентського громадського об'єднання) постає відповідальна задача – формування студента як активного суб'єкта соціальної взаємодії. Необхідно допомогти студенту побачити засоби досягнення поставленої мети, оцінити власні можливості й зробити усвідомлений вибір, орієнтований на особистісне становлення і саморозвиток. Молода людина має усвідомити послідовність, поступовість формування лідерських якостей особистості, вона має пережити ситуацію успіху, яка підвищує самооцінку й задовольняє лідерські особистісні потреби, навчитися долати труднощі у прагненні досягти більшого.

Отже, під педагогічною підтримкою процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутніх корекційних педагогів розуміємо систему спільної діяльності педагога і студентів, спрямовану на сприяння у розкритті і розвитку соціально важливих якостей, вияв творчої лідерської ініціативи й активності молодої людини як суб'єкта соціальної взаємодії, що забезпечить успішну самореалізацію особистості у професійній діяльності і подальшому житті.

Маємо зазначити, що різнопланове вивчення активності як риси особистості почалося з другої половини XX ст. Теоретичними засадами інтенсивного вивчення активності людини у психології та педагогіці виступили праці М. Басова (активна діяльність людини в середовищі), О. Леонтьєва (концепція діяльності), В. Мясищева (концепція активності особистості у спілкуванні), І. Іванова (навчання і праця як джерело творчої активності).

У розвитку активності молодої людини як суб'єкта соціальної взаємодії ґрунтовними також є положення теорії періодизації розвитку особистості Д. Ельконіна про те, що саме у юнацькому віці відзначається активна пізнавальна діяльність людини, пошуки себе, потяг до самоактуалізації, професійне й особистісне становлення, активний пошук людиною свого місця у суспільстві; визначною є і концепція С. Рубінштейна, яка прослідковує органічний зв'язок активності і суб'єктності (суб'єкта характеризує активність, здатність до розвитку, інтеграції, саморегуляції та самовдосконалення); теорія установки, згідно з якою стан активності виникає у суб'єкта у випадку наявності певної потреби і ситуації її

задоволення, при цьому активність виявляється як установка суб'єкта до здійснення відповідної діяльності.

Активна особистість передусім є суб'єктом власної життєдіяльності, вона різнобічно взаємодіє із соціальним середовищем, виконуючи конкретні соціальні ролі. У цьому й полягає соціальний аспект активності особистості. Активність допомагає розкрити внутрішні рушійні сили людини, які виявляються у її поведінці, стосунках із оточуючим світом, соціальній позиції, способах самовираження та самооцінці. Від ступеня активності залежить поведінка суб'єкта, його успішність та ефективність у соціальній взаємодії.

У педагогіці суб'єктна активність розглядається як волевиявлення особистості на основі накопиченого досвіду, особистісно значущих цілей та цінностей; вона є вищим рівнем особистісної активності, оскільки виступає джерелом творчої перетворювальної діяльності; у суб'єктно-активній діяльності молода людина має можливість виявити себе як значущий індивід, який реалізує цю значущість із великою вірогідністю самостійності, власної ініціативності у виборі. К. Осницький зауважує, що усі процеси, пов'язані із саморозвитком (самопізнання, самовизначення, самоактуалізація та самореалізація), супроводжуються суб'єктною активністю [6].

Вищезазначене свідчить про вагомість суб'єктної активності у процесі формування соціально спрямованих лідерських якостей особистості і підтверджує, що саме суб'єктна активність молоді у діяльності студентського громадського об'єднання дає можливість проявитись і сформуватись таким соціально значущим лідерським якостям, як упевненість у собі, уміння працювати в команді, стратегічне бачення, креативність, здатність до творчої самореалізації тощо.

Водночас формування зазначених лідерських якостей стає можливим лише за умови залучення кожного студента, члена студентського громадського об'єднання, до процесу соціальної взаємодії, різних форм практичної діяльності лідерського характеру, а забезпечення педагогічної підтримки цього процесу має провідне значення для його ефективності.

Стратегія залучення сприяє розширенню кругозору, поглибленню знань про соціальну дійсність, розвитку самосвідомості студентів, відкриттю нових інтересів, здібностей, усвідомленню ними соціальних смислів і цінностей обраної професії. За цією стратегією долучатися – означає оволодівати чим-небудь (певними діями, способами діяльності), а «залучати» означає «заохочувати, спонукати до чогось» [5, с. 708]; «дати можливість включитись у певну діяльність, зробити учасником чого-небудь» [7, с. 56].

Базуючись на уявленні про педагогіку як науку, що вивчає «особливу, соціально й особистісно детерміновану, характеризовану педагогічним цілепокладанням і педагогічним керівництвом, діяльність із залучення людських істот до життя суспільства» [3, с. 5], залучення розглядаємо як певну педагогічну стратегію, у процесі реалізації якої студенти набувають навичок виконання соціальних функцій, умінь діяти у соціальному середовищі самостійно, активно і творчо.

Завдяки упровадженню стратегії залучення у діяльність студентського громадського об'єднання відбувається становлення особистості корекційного педагога, здатного до співчуття, готового до вільного гуманістично орієнтованого вибору, спроможного на індивідуальні інтелектуальні зусилля, схильного до самостійних компетентних і відповідальних дій у політичному, економічному, професійному, культурному й особистому житті.

Звертаємо увагу, що у розвитку молодої людини діяльність може виявитися процесом формальним, якщо між її учасниками не організовано відносини, які вимагають співтворчості, співробітництва, взаємопідтримки, якщо не відбувається постійне залучення, «підкріплення» соціально значущої діяльності провокуванням взаємин, що спонукають до моральних учинків. Саме тому забезпечення підтримки процесу формування лідерських якостей особистості є одним із важливих завдань педагога. Реалізація цього завдання передбачає актуалізацію ціннісних орієнтацій педагога, побудову взаємодії зі студентами на довірі й відкритості, переосмислення накопиченого досвіду з тим, щоб ефективно виконувати роль організатора партнерських взаємовідносин, комунікатора відкритої, рівноправної взаємодії, а за необхідності – дипломата і зразка коректності, толерантності, достоїнства; ініціатора дій, генератора ідей, координатора спільних зусиль, регулятора соціальних відносин тощо [2].

Емпіричний досвід діяльності студентських громадських об'єднань Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара показує, що найбільш ефективними є форми та методи організації співпраці, у яких виражається педагогічна підтримка процесу формування соціально спрямованих лідерських якостей майбутнього корекційного педагога, а саме: консалтингові служби педагогічної підтримки (як то соціально-психологічна служба, яка організовує семінари, тренінги, проводить індивідуальне консультування студентів); рефлексопрактика, що стимулює студентів до актуалізації особистого життєвого та професійного досвіду (участь у конкурсі «Студент року», мікродослідження, педагогічна розповідь, портфоліо тощо); педагогічна взаємодія (якій студенти навчаються на заняттях «Школи волонтера» під час різноманітних творчих вправ, рольових і тематичних ігор та ін.); групове спілкування і створення інтерактивної студентської мережі для обміну досвідом інтерпретації педагогічних явищ (зустрічі із фахівцями-практиками, майстер-класи, проблемні лабораторії, соціально-педагогічні тренінги); система студентського тьюторингу (функції педагогічної підтримки реалізують студенти-старшокурсники, члени студради); залучення студентів до активної науково-дослідної роботи (підготовка інформаційних повідомлень, дискусії, обговорення, круглі столи, міні-презентації студентських проектів та ініціатив, участь у конкурсах студентських наукових робіт).

Випереджальний характер педагогічної підтримки суб'єктної активності студентів, окрім зазначених видів роботи, проявляється під час організації і проведення перших соціальних проб студентів, які готують майбутніх корекційних педагогів до здійснення більш ґрунтовних соціальних практик (соціальних акцій та проектної соціальної діяльності) та дозволяють набути навичок продуктивної соціальної комунікації. Члени студентського громадського об'єднання можуть проводити соціальні опитування серед студентської молоді, брати інтерв'ю, спостерігати й описувати соціальні явища, організовувати творчі виставки, ініціювати обговорення різних проблем молоді у соціальних мережах. Усе це потребує ретельної підготовки, у якій керівник громадського об'єднання або куратор групи має надавати консультативну допомогу, коригувати дії студентів, допомагати проводити перші соціальні проби. Перед кураторами та керівником студентського громадського об'єднання також стоїть завдання вчасно помічати труднощі, із якими зіткнулися студенти, розпочавши навчання в університеті, допомагати їм знайти правильний вихід із складної ситуації або ж визначитися зі способом поведінки чи спілкування.

Насамкінець зауважимо: організовуючи педагогічну підтримку в студентському середовищі, треба пам'ятати, що підтримка педагога – це передусім допомога, а не нав'язлива участь дорослого у житті молоді чи контроль із боку куратора; слід лише надавати молодій людині вчасну допомогу тоді, коли вона її потребує (чого, на жаль, у реальному житті не вистачає молоді, яка опиняється сам на сам із життєвими негараздами, не маючи достатніх знань і досвіду, щоб їх подолати).

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, стає очевидним, що педагогічна підтримка випереджального характеру, спрямована на розвиток суб'єктної активності студентів, має вирішальне значення у формуванні якостей, необхідних для реалізації соціальної лідерської функції особистості у подальшому житті. Знання, уміння та навички, якими оволодівають студенти, беручи участь у діяльності студентського громадського об'єднання, стають ґрунтовною основою професійного самоствердження майбутнього корекційного педагога.

Подальші дослідження будемо здійснювати у реальній практиці діяльності студентських громадських об'єднань, застосовуючи різні форми групової роботи, спрямовані на формування студентів як соціальних лідерів.

Список використаних джерел

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

2. Звєрєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / І.Д. Звєрєва; Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка [Електронний ресурс] / Н.Є. Мойсеюк. – Режим доступу: http: pidruchniki.ws/19750724/pedagogika/metodi_pedagogichnoyi_pidtrimki

4. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи / А.В. Мудрик // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 224 с.

5. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3., вид. 2-ге, випр. / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2007. – 862 с.

6. Осницкий К.А. Проблемы исследования субъектной активности / К.А. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.

7. Словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovnik_pedagogichnih_terminiv

8. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті / Г.І. Сорока. – Х.: Основа, 2003. – 80 с.

References

1. Gazman, O.S. (2002). *Neklassycheskoe vospytanye. Ot avtorytarnoi pedahohyky k pedahohyke svobodы* [Nonclassical education. From authoritarian pedagogy to freedom pedagogy]. Moscow: Miros Publ. 296 p. (In Russian).

2. Zvierieva, I.D. (1998). *Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddiu v Ukraini: teoriia i praktyka* [Socio-pedagogical work with children and youth in Ukraine: theory and practice]. Taras Shevchenko Kyiv university. Kyiv. Pravda Yaroslavychiv Publ. 394 p. (In Ukrainian).

3. Moiseiuk, N.Ye. *Pedahohika* [Pedagogy] Available at: http: pidruchniki.ws/19750724/pedagogika/metodi_pedagogichnoyi_pidtrimki (In Ukrainian).

4. Mudrik, A.V. (1995). *Social'noe vospitanie kak edinstvo obrazovanija, organizacii social'nogo opyta i individual'noj pomoshhi* [Social education as a unity of education, organization of social experience and personal assistance] *Novye cennosti obrazovanija: desjat' koncepcij i jesse* [New value of education: concepts and ten essays]. Moscow. Innovator. 224 p. (In Russian)

5. Yaremenko, V., Slipushko,O. (2007). *Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy u 3 t.* [New Dictionary of Ukrainian language in 3 volumes]. Vol. 3., 2nd ed. Kyiv. Akonit Publ. 862 p. (In Ukrainian).

6. Osnytskyi, K.A. *Problemy issledovania subectoy activnosti* [The problems of studying the subject activity]. *Voprosy psichologii* [Psychology issues]. 1996. No. 1, pp. 5-19. (In Russian)

7. *Slovnyk ped. terminiv* [Glossary of pedagogical terms]. Access: http: pidruchniki.com.ua/pedagogika/slovnik_pedagogichnih_terminiv (In Ukrainian).

8. Soroka, H.I. (2003). *Systema pedahohichnoi pidtrymky ditei v osviti.* [The system of educational support for children in education]. Kharkiv. Osnova Publ. 80 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена теоретическому анализу общих аспектов процесса реализации педагогической поддержки студентов как одного из условий формирования социально направленных лидерских качеств будущих корекционных педагогов. Установлено, что в процессе формирования социально направленных лидерских качеств будущих корекционных педагогов значительное место занимает педагогическая поддержка опережающего характера, направленная на развитие субъектной активности студентов.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, общественное студенческое объединение, социально направленные лидерские качества, будущие корекционные педагоги, субъектная активность.

The article is devoted to the theoretical analysis of the general aspects of implementing the process of pedagogical support of students as one of the conditions of forming socially directed leader qualities of future correction teachers.

It is established that in the course of formation of socially directed leader qualities in future correction teachers an important place is occupied by pedagogical support directed at the development of subject activity of students.

Key words: pedagogical support, public students' association, socially directed leader qualities, future correction teachers, subject activity.

Одержано 21.10.2015.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.925.001.8

І.Г. БАТРАЧЕНКО,
доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ЖИТТЄВОЇ АНТИЦИПАЦІЇ

Проаналізовано варіанти розвитку життєвої антиципації особистості у формі цілеспрямованого процесу та побічного результату життєтворчої активності. Цілеспрямований розвиток антиципації розглянуто у напрямі використання традиційних і активних групових методів навчання. Наведено результати апробації зазначених програм навчання життєвої антиципації.

Ключові слова: антиципація, життєтворчість, научіння, побічне научіння, традиційні методи навчання, активні групові методи навчання.

Постановка проблеми та мети дослідження. Актуальність проблеми розвиток здатності до антиципації життєвого шляху є добре усвідомленою в сучасній психології [1; 2]. Однак підхід до розвитку антиципаційної спроможності особистості, як і інших здатностей, сьогодні переважно здійснюється шляхом використання активних групових методів навчання, які зараз все частіше називають тренінговими технологіями [3]. Безперечно, тренінгові технології мають цілу низку переваг. Однак це жодним чином не нівелює значущість традиційних методів навчання, а також інших способів розвитку життєво важливих здібностей особистості. Зазначені міркування і зумовили вибір теми дослідження, метою якого є саме розробка комплексного підходу до розвитку життєвої антиципації, що поєднує як традиційні, так і новітні підходи до розвитку психічних функцій.

Виклад основного матеріалу. Здатність до життєвого антиципування є продуктом особливого різновиду научіння, яке здійснюється упродовж усього людського життя. Здебільшого цей процес відбувається стихійно. Людина живе, накопичує враження про власне життя, життєві шляхи інших людей, персонажів художньої літератури, кіногероїв тощо. Ці враження мимоволі підлягають підсвідомій класифікації, узагальненню та систематизації, утворюючи основу для побудови власних планів та прогнозів. Побудовані ж очікування та сподівання постійно зіставляються з дійсністю, коригуються та уточнюються. У такий спосіб життєве антиципування може досягти досить високого розвитку, виникаючи як супутний ефект життєтворчої активності особистості.

Цілеспрямоване научіння життєвої антиципації цілком можливе, хоча до останнього часу йому не приділялося значної уваги. Цей різновид розвитку антиципаційної спроможності особистості може здійснюватися у межах як традиційного підходу, де переважає повідомлення та сприймання відповідних знань, так і у межах активних групових методів, де домінують тренувальні вправи, спрямовані на формування відповідних навичок та вмінь, а також корекцію та розбудову образу власного майбутнього суб'єкта. Обидва вони реалізуються у нашій роботі у формі розробки відповідного циклу з психології життєтворчості і антиципаційно-орієнтованого біографічного тренінгу.

Бесіди з психології життєтворчості були спрямовані на озброєння слухачів систематизованими знаннями, важливими для ефективного автобіографічного антиципування. Тема-

© *І.Г. Батраченко, 2015*

тика цих бесід включала такі розділи: осмислення та організація життєвого шляху в цілому; аналіз пройденого життєвого шляху та окремих його етапів; осягнення наявних життєвих ситуацій; передбачення, вибір та планування подальшого життєвого шляху; прийняття та реалізація життєвих рішень.

Зміст бесід був побудований з використанням не тільки науково-психологічних знань, але і прислів'їв, афоризмів, прикладів з художньої літератури, поезії. У цих бесідах ми прагнули інтегрувати в єдину цілісну систему надбання як науки, так і мистецтва, літератури, фольклору тощо. У програмі цих занять ми прагнули дати, наскільки це було можливо, квінтесенцію суспільно-історичного досвіду людства, накопиченого у сфері життєтворчості.

Окрема бесіда включала в себе лекційні, діалогічні та дискусійні компоненти, а загальна тривалість становила 1,5 години. Сам же цикл складався з 8–12 бесід залежно від аудиторії і обставин. Аудиторію складали три категорії слухачів: старшокласники, студенти та люди середнього віку.

По закінченні занять ми просили слухачів висловити свою думку щодо користі матеріалу занять як письмово, так і усно. На підставі цього ми робили висновок про їх ефективність. Показниками такої ефективності ми вважали думку слухача про відчуття користі для нього від циклу занять з психології творчості. Ще більш точним визначення ефективності такої оцінки буде через кілька років, коли можна буде перевірити дієвість набутих знань, що ми і плануємо зробити.

Практично всі слухачі всіх груп (4 групи – старшокласники, 3 групи – студенти, 3 групи – середній вік) визнали курс психології життєтворчості для себе цікавим і корисним. Але близько 10–15 слухачів не проходили курс повністю. Дехто – через певні обставини, а дехто – через втрату до них інтересу. Аналізуючи досвід проведення занять з психології життєтворчості в цілому, починаючи з реакції на оголошення цього курсу, співбесіди, прийняття рішення пройти курс цих занять, участь у них і підбиття підсумків після їх прослуховування, можна робити висновок, що є сенс говорити про наявність у людини особливої потреби – потреби у життєтворчості, у самостійному проектуванні і здійсненні свого життя, потреби бути володарем своєї долі. При цьому рівень розвитку цієї потреби має дуже широкі індивідуальні відмінності. Є люди з дуже слабко вираженою цією потребою, а є – з яскраво розвинутою. Саме вони і були слухачами наших груп. Окрім загострення та стихання, потреба у життєтворчості має і вікову динаміку. Вона загострюється в період вікових криз (особливо середини життя, юності) і дещо стихає в стабільні періоди.

Опишемо тепер шляхи її удосконалення активними груповими методами, які були реалізовані нами у формі антиципаційно-орієнтованого біографічного тренінгу. Основним завданням антиципаційно-орієнтованого біографічного тренінгу є психологічна допомога учасникам групи в побудові суб'єктивної моделі власного майбутнього та стимуляція розвитку здатності до автобіографічного антиципування. Груповий характер занять дає змогу психологу не тільки працювати одночасно з десятком клієнтів, але й організовувати між ними взаємообмін та взаємозбагачення автобіографічного антиципування. Інтенсивне та поглиблене знайомство з життєвими цілями, сподіваннями, побоюваннями та розрахунками інших, порівняння їх з власними моделями свого майбутнього створює також сприятливі можливості для більш глибокого усвідомлення власних надій, планів та очікувань. Цьому сприяє також і розповідь про своє бачення власного майбутнього, а також розпитування з боку групи про життєві перспективи і плани кожного учасника. Це допомагає більш чітко прояснити суб'єктивну модель власного майбутнього, з'ясувати в ній прогалини та слабкі місця і накреслити шляхи її збагачення, корекції та вдосконалення.

Група може допомагати своїм учасникам також і груповим аналізом проблеми власного майбутнього для кожного її члена. Ефект групи в цьому випадку полягає в доповненні індивідуального процесу автобіографічного антиципуваня груповим процесом біографічної антиципації. У результаті цього людина отримує змогу порівняти власне бачення свого майбутнього з баченням свого майбутнього іншими, що значно розширює автобіографічний світогляд.

Ведучий групи не тільки організовує вищеназвані процеси, але і ознайомлює учасників групи з широким діапазоном наявних у людській культурі технологій автобіографічного антиципування, дає їх науково-психологічний аналіз, пропонує науково виважені концептуальні схеми та процедури автобіографічного передбачення та планування.

Взаємообмін досвідом автобіографічного антиципування, допомога і взаємодопомога у життєвому плануванні та передбаченні, а також засвоєння культурно-вироблених технологій біографічної антиципації має місце і у повсякденному житті. Але у повсякденному житті ці процеси відбуваються несистематично, неорганізовано і стихійно. Тому тренувальна група є до певної міри аналогом суспільства, в якому людина шляхом соціалізації вчиться автобіографічному антиципуванню. Процеси у групі також є моделлю тих процесів, які стихійно здійснюються у суспільстві при формуванні антиципації як вищої психічної функції. Але у випадку прогностично-біографічного тренінгу вони представлені у граничноконцентрованому, інтенсивному та гіперболізовано-«чистому» вигляді. При цьому ставиться мета не тільки репродукції культурно вироблених технологій автобіографічного антиципування, але і їх критичний перегляд та творчий розвиток у системі відповідних вправ.

У такій системі вправ опора йде на різні засоби категоріальної та символічної презентації суб'єктивних моделей майбутнього: слово, жест, художньо-графічний образ. У першому випадку своє бачення власного майбутнього, окремих його аспектів чи життєвого шляху в цілому учасник представляє у формі усної розповіді перед групою. Члени групи потім ставлять йому запитання на уточнення та деталізацію розповіді, а також запитання стосовно тих моментів, які не були описані. Як свідчить досвід наших занять, уже сама по собі розповідь іншим, переведення внутрішньомовного образу майбутнього у зовнішньомовне суттєво стимулює його переосмислення, але значно посилюють цей процес запитання. Дуже часто вони допомагають члену групи подивитися на власне майбутнє з незвичної для нього точки зору, замислитися над такими його моментами, які йому самому і не спадали на думку. Подібний ефект має і слухання розповідей та запитань інших, бо, аналізуючи чужий антиципаційний образ життєвого шляху, людина зіставляє його зі своїм. Це зіставлення також є гарним стимулятором автобіографічного антиципування.

Жестова презентація образу майбутнього або життєвого шляху в цілому здійснюється через пантомімічне зображення послідовності життєвих подій та станів, які очікує чи планує переживати людина. Будуючи вправи цього типу, ми відштовхувалися від вправи біографічного тренінгу О.О. Кроніка, яку він називає «Пластична картина життєвого шляху».

Художньо-графічна символізація бачення майбутнього чи життєвого шляху в цілому проводилася у формі змальовування життєвих подій, станів та обставин. При цьому інформаційне навантаження накладається не тільки на окремі малюнки, але і на їхню композицію.

Символізація майбутнього чи то у жестовій, чи то у художньо-графічній формі, – більш незвичний засіб, ніж слово, хоч у повсякденному житті він також використовується, проте рідше. Тому його інтенсивне застосування відкриває нові резерви в аналітичній роботі над образом майбутнього. Зокрема це стосується більш глибокої рефлексії неусвідомлюваних та малоусвідомлюваних компонентів суб'єктивної моделі майбутнього.

При виконанні вправ на символізацію дається спеціальна установка генерувати символи, віддаючись на плин внутрішнього, часто незрозумілого імпульсу. Саме він несе інформацію про підсвідоме антиципування, і передчасне намагання його зрозуміти може призвести до його блокування. Із цієї причини варто розчленувати генерацію символів майбутнього і їх рефлексію.

Рефлексія символіки майбутнього здійснюється через груповий аналіз малюнків чи пантоміми кожного члена групи. При цьому група намагається дати інтерпретацію символів майбутнього певного виконавця, розкодувати їх значення та значення композиції символів. Вислуховуючи різні версії, виконавець порівнює їх з власним, часто дуже розмитим, розумінням. Таке порівняння, як показує досвід, значно полегшує усвідомлення і аналіз символічно презентованих моментів майбутнього.

Описані три типи вправ конкретизувалися залежно від фази та етапу тренінгового процесу. Першу фазу можна назвати аналітичною. У ній процес осмислення йде від суб'єктивної картини життєвого шляху в цілому (перший етап) до образу майбутнього в цілому (другий етап), а потім і до окремих аспектів та стадій майбутнього (наступні етапи).

Далі йде протилежний процес – синтетична фаза. Після аналізу окремих аспектів та стадій майбутнього переглядається знову майбутнє в цілому, а потім і реконструюється нова картина життєвого шляху. Таке аналітичне заглиблення у майбутню частину жит-

тєвого шляху і подальша синтетична реконструкція є суттєвою рисою, яка відрізняє наш антиципаційно-орієнтований біографічний тренінг від біографічного тренінгу [250], де зосередження уваги та інтелектуальних зусиль стосується тільки суб'єктивної картини життєвого шляху в цілому, і спеціального пропрацьовування суб'єктивної моделі майбутнього не робиться.

На кожному з описаних етапів категоріальна та символічна презентація набуває різного спрямування. Спочатку (і наприкінці) – на життєвий шлях в цілому, потім – на майбутнє в цілому, потім – на окремі його стадії та аспекти. Цей процес є своєрідним для кожної групи, з якою доводиться працювати. Творчий процес роботи над власним майбутнім залежить від індивідуальності як окремих учасників, так і тієї атмосфери, що формується при їх об'єднанні у групу. Тому тривалість фаз і етапів у різних груп різна. Загалом тренувальний процес коливається у межах 9–14 занять по 1,5–2 години кожне. Кількість учасників, оптимальна для занять, – 5–7 осіб.

На сьогодні ми маємо досвід роботи з 5 групами (29 учасників молодого та середнього віку) за методом антиципаційно-орієнтованого психологічного тренінгу. Про ефективність нашого тренінгу ми робили висновки з опитувань членів груп. Опитування стосувалося того, наскільки в результаті тренінгу змінився образ власного майбутнього і наскільки такі зміни члени групи вважали для себе продуктивними.

Практично всі учасники груп відзначали зміни у суб'єктивному образі майбутнього, у формі його продуктивного збагачення, 65% відзначали істотну, а 24 – кардинальну конструктивну його перебудову. Звичайно, таку оцінку ефективності тренінгу можна вважати лише попередньою. Проте і вона дає підставу говорити про велику перспективність і нагальність розробки різних варіантів антиципаційно-орієнтованого біографічного тренінгу.

Звернення до розробки групових форм психологічного тренінгу життєвого антиципування обумовлене низкою причин. Справа в тому, що груповий характер корекційно-розвивальної роботи є не тільки більш економічним у матеріальному та фінансовому плані порівняно з індивідуалізованим варіантом, але має певні додаткові переваги. По-перше, груповий характер занять створює можливості для взаємообміну досвідом життєвого антиципування та взаємозбагачення життєтворчого потенціалу членів групи.

Ще один ефект полягає в отриманні можливості аналізу проблем свого життєвого антиципування, свого образу майбутнього під різними кутами зору інших людей, часто незвичними для суб'єкта. Інтенсифікація процесів рефлексії свого майбутнього може досягатися і через ефект зовнішньоорієнтованої вербалізації, переведення порівняно згорнутої внутрішньомовної моделі майбутнього у більш розгорнуту зовнішьомовну модель.

Норми-принципи спілкування у процесі групового тренінгу життєвого антиципування були переважно типовими для тренінгової роботи. Це принципи активності, довіри та конфіденційності. Порівняно нетиповою є зорієнтованість у нашому випадку групового спілкування не за принципом «тут і тепер», а за принципом «там і в майбутньому (колись)».

Групові заняття розпочинаються із вступної бесіди, в якій розкриваються поняття життєтворчості та життєвої антиципації особистості, а також у загальних рисах пояснюються принципи й можливості концептуального тренінгу. Далі конкретизуються цілі й план проведення групового концептуального тренінгу життєвого антиципування, роз'яснюються норми-принципи поведінки в певній тренінговій групі. Обов'язково зазначається, що така форма розвивальної роботи є не тільки цікавою грою, а й вимагає досить значного інтелектуального напруження і що від інтенсивності розумових зусиль значною мірою залежить ефект тренінгу.

Така бесіда розрахована на 15–20 хвилин. Після бесіди йде знайомство учасників, якщо група скомплектована з раніше не знайомих людей. Повний курс занять за вказаною програмою пройшли 24 групи, загальна кількість учасників в яких становила 231 особу, у тому числі 110 жінок і 121 чоловік. Вік учасників коливався в межах від 18 до 37 років. Окрім того, тренігові вправи, як окремо, так і в комбінаціях, по кілька разів проходили апробацію на різних навчальних групах студентів і поза межами основного тренінгового процесу.

Ефекти тренінгу оцінювалися такими способами: спостереження за учасниками тренінгу; аналіз самозвітів учасників тренінгової групи; колективне підбиття підсумків; інтерв'ювання через місяць після закінчення занять.

Апробація наведеної програми групового тренінгу життєвої антиципації дає підстави говорити про те, що за її допомогою можна чинити корекційно-розвивальний вплив на життєву антиципацію особистоті.

Висновки. Групову форму корекції та розвитку життєвої антиципації можна будувати у формі тренінгу, що складається з таких етапів: вступні інструкції та індивідуальне самодослідження життєвої антиципації і отримання імовірнісного профілю майбутнього, його семантичного спектра, концепції майбутнього, інформаційної основи життєвого антиципування, процедурного апарату; взаємопрезентація і взаємовивчення життєвого антиципуваня; порівняння критеріїв ефективної та неефективної життєвої антиципації і дискусія навколо цього; взаємопророкування; аналіз життєтворчої антиципації на матеріалі лексики (лексичний номінальний тренінг і лексичний структурний тренінг); аналіз прислів'їв та афоризмів (афористичний тренінг); аналіз анекдотів, казок, поезії, творів художньої літератури тощо (еталонний тренінг); слухання лекції з психології життєвого антиципування; групове життєве антиципування (інформаційно-пошуковий та процедурний тренінги або аналітичний тренінг); нова побудова образу власного майбутнього; обговорення нових образів майбутнього та підбиття підсумків заняття.

Список використаних джерел

1. Батраченко І.Г. Психологія життєвої антиципації особистості / І.Г. Батраченко, О.Г. Рихальська. – Д.: Вид-во ДНУ ім. О. Гончара, 2009. – 168 с.

2. Бех І. Проблема життєтворчості особистості у наукових пошуках В.О. Сухомлинського / І. Бех // Рідна шк. – 2013. – № 8/9. – С. 9–11.

3. Чебикін О.Я. Психологічні основи тренінгових технологій: монографія / О.Я. Чебикін, Т.В. Сінєльнікова; НАПН України. – О.: Лерадрук, 2013. – 229 с.

References

1. Batrachenko, I.H., Rykhalska, I.H (2009). *Psikholhiya zhyttyevoi antytsypatsiyi osobistosti* [Psychology anticipation individual life]. Dnepropetrovsk: DNU named afrer O. Honchar (In Ukrainian).

2. Bekh, I. (2013). *Problem zhiznetvorchestva osobistosti u naukovikh poshukakh V.A. Sukhomlynsky* [The problem zhiznetvorchestva personality in the scientific quest of V.A. Sukhomlynsky]. *Ridna shkola* [Mother School], 8/9, pp.9-11 (In Ukrainian).

3. Chebykin, O.J, Sinyelnikova, T.V. (2013). *Psikhololohichni osnovitreninhovikh tekhnolohiy* [Psychological bases of training technologies]. Odesa NAPS Ukraine. Leradruk Publ. (In Ukrainian).

Проанализированы варианты развития жизненной антиципации личности в форме целенаправленного процесса и побочного результата жизнетворческой активности. Целенаправленное развитие рассмотрено в направлении использования традиционных и активных групповых методов обучения. Освещены результаты апробации различных программ обучения жизненной антиципации.

Ключевые слова: антиципация, жизнетворчество, научение, побочное научение, традиционные методы обучения, активные групповые методы обучения.

The paper suggests a complex approach to teaching life participation which combines both traditional and up-to-date approaches. It proves that the ability to anticipate life is a variation of a special learning type that is life-long. In such a way life anticipation can evolve significantly and appear as a by-side effect of a person's life activity.

Purposeful learning of life anticipation may be fulfilled within the traditional approach frame as well as by means of active group methods with dominating trainings aimed at forming specific skills and correcting and developing one's own future subject image. Both approaches are implemented in a series of specially developed talks on creative life psychology and anticipation-oriented biographical training.

Key words: life anticipation, life anticipation learning, correction and development of life anticipation, talks, trainings.

Одержано 9.10.2015.

УДК 37.01

О.Л. БУХАЛО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕМОЦІЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

У статті висвітлено важливість емоційного виховання дітей раннього віку, який є сензитивним, оскільки саме в цей період найінтенсивніше формується психіка, закладаються основні особистісні утворення і когнітивні характеристики, а сприйняття оточуючого має емоційний характер. Обґрунтовано необхідність створення емоційно-розвивального середовища, що є джерелом розвитку особистості й самореалізації, яке здатне прискорити або уповільнити цей процес.

Ключові слова: емоційне виховання, емоційно-розвивальне середовище, організаційно-педагогічні умови емоційного виховання дітей раннього віку.

Постановка проблеми. Утвердження демократичних норм суспільного життя висуває нові вимоги до духовного розвитку дитини, її підготовки до життя. У контексті наукових теорій духовного розвитку особистості, основою яких є концептуальні положення М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Вернадського, В. Соловйова, П. Флоренського, В. Франкла, постає нове бачення проблем розвитку дитини, починаючи з ранніх етапів її становлення. Розвиток особистості, здатної до співчуття, співпереживання, сприймання емоційних проявів інших людей, забезпечує успішну її адаптацію в сучасному соціокультурному просторі.

Аналіз останніх досліджень. Вивченню проблем виховання дітей раннього віку присвячено праці таких українських науковців: О. Богініч, А. Богуш, Л. Братанова, В. Гальченко, А. Грищенко, О. Долинна, І. Лебедєва, Г. Лисенко, Т. Мігрин, Т. Панасюк, І. Резніченко, Т. Ухіна, А. Шевчук, О. Яковенко та ін.

У програмі розвитку дітей від пренатального періоду до 3 років «Оберіг», яка розроблена з метою актуалізації питань становлення майбутньої особистості, починаючи від зачаття дитини, її народження, подальшого розвитку, виховання і навчання у перші три роки життя, виділено окремий напрям розвитку дітей раннього віку – емоційно-художній. Програма пропагує ідею забезпечення повноцінного фізичного, психічного, соціального розвитку дитини від моменту зачаття до 3 років, входження її в соціальне середовище, адаптацію до постійно змінюваних умов предметного і соціального оточення, а в цьому процесі визначальну роль у період раннього дитинства відіграє емоційна сфера [1].

Забезпечення емоційного комфорту, емоційного благополуччя сприяє розвитку, становленню особистості і передбачає встановлення доброзичливих стосунків між дітьми, задоволення їхньої потреби в спілкуванні з дорослим, адекватне сприймання емоційних проявів інших людей, врахування наслідків власних вчинків. На думку вчених, одне із найважчих і найскладніших завдань виховання – навчити дитину «бачити і відчувати людей», здатність індивіда емоційно відгукуватись на переживання інших людей, розуміти їхні думки, почуття, проникати в їхній внутрішній світ (В. Абраменкова, Л. Стрєлкова).

Однією з причин недостатньо розвиненої емоційно-почуттєвої сфери дошкільника, обмеженості його експресивних засобів спілкування дослідники (М. Воробйова, В. Котирло, Г. Лаврентьєва, А. Щетініна та інші) вбачають у тому, що діти у більшості випадків не вміють сприймати і розрізняти емоційні стани, адекватно реагувати на них. Фахівці, зокре-

© *О.Л. Бухало, 2015*

ма О. Кононко, такий стан проблеми емоційного розвитку дошкільника пояснюють тим, що і «сьогодні ця проблема лишається недостатньо розробленою науковцями, несправедливо забутою практиками, фактично не висвітленою як у підручниках з педагогічної та вікової психології, так і в працях науково-методичного спрямування» [2].

Проте, як засвідчує аналіз роботи дошкільних навчальних закладів, зараз педагоги і батьки орієнтовані більшою мірою на інтелектуальний розвиток дитини, на формування з раннього віку навичок лічби та читання, ігноруючи закономірності становлення її особистості, вікові особливості кожного періоду дитинства, що призводить до появи серйозних проблем як в психічному розвитку, так і фізичному.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті суті та значення емоційнорозвивального середовища в особистісному розвитку дітей раннього віку та теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов емоційного виховання дошкільників цієї вікової категорії.

Виклад основного матеріалу. Проблемою сучасної педагогіки є раннє навчання дітей, яка набула великої популярності в суспільстві та ініціюється не стільки психологічними теоріями, скільки прагненням батьків максимально повно реалізувати всі закладені в дитині від природи можливості, при цьому непомітною залишається різниця між розвитком психічних процесів і навчанням читання, письма і лічби. Проте, на думку психологів і педагогів, тут, швидше, можна говорити про високу навченість дітей і наполегливість їхніх батьків, бо засвоєння готових знань і способів дії сприяє розвитку лише репродуктивного (відтворювального) мислення, а не інтелектуального і творчого потенціалу дитини.

Для раннього дитинства емоційний розвиток є умовою оптимізації актуального і перспективного розвитку дошкільника, а ефективність системи виховання залежить від її здатності виділити і розвинути певний особистісний компонент. Підґрунтям взаємодії дитини раннього віку і оточуючого світу є її емоційна сфера, емоційне сприйняття відбувається «тут і зараз», тому для емоційного виховання необхідним – є створення спеціального розвивального середовища.

Середовище є джерелом розвитку особистості й свого роду каталізатором процесу її самореалізації, яке здатне прискорити або уповільнити цей процес, виникає необхідність створення оточення, яке має стати розвивальним середовищем для дитини. Розвивальне середовище – це оптимальні умови нормального розвитку особистості; забезпечення розвитку комплексу її здібностей; орієнтація на індивідуальні норми; врахування індивідуально-особистісних особливостей дитини (обдарованість, здібності, здоровий психічний стан, повага, гідність); педагогіка і психологія розвитку, співпраця; охорона здоров'я. Складовими частинами розвивального середовища є: наочно-просторове оточення, система розвиваючих відносин, атмосфера дошкільного навчання та виховання, активність самої дитини.

Надаючи великого значення спеціальній організації середовища Л. Виготський, пояснював цю необхідність тим, що середовище дорослого не відповідає можливостям дитини, а також надзвичайною складністю впливу середовища [3]. Ґрунтуючись на цьому положенні, слід зазначити, що організація середовища, спрямованого на емоційне виховання дітей раннього віку, має відповідати їхнім віковим особливостям, а також мати високий виховний та розвивальний потенціал.

Під емоційно-розвивальним середовищем доцільно розуміти сукупність організаційно-педагогічних умов, що забезпечують емоційну підтримку і стабілізацію емоційно комфортної атмосфери в групі, створюють відповідний емоційний настрій, активізують розвиток емоційної сфери дітей і сприяють оволодінню навичками емоційної регуляції, а під *організаційно-педагогічними умовами* розуміємо сукупність заходів, що оптимізують емоційне виховання дітей, відповідають сензитивним потребам вікового розвитку періоду раннього дитинства.

Враховуючи основні характеристики емоційного розвитку дитини раннього віку – емоційну нестійкість, реактивну безпосередність, слабку емоційну регуляцію і контроль, – було виділено такі компоненти емоційно-розвивального середовища у групах дітей раннього віку.

Емоційно-підтримувальний компонент середовища. Цей компонент передбачає створення емоційно-підтримувальних взаємовідносин між учасниками спільної діяльності

в ДНЗ (вихователем і дітьми). Маленька дитина відчуває потребу бути прийнятою, отримувати емоційну підтримку і увагу оточуючих. Слід підкреслити, що вирішальна роль в створенні емоційної атмосфери в групі належить вихователю, його власному емоційному настрою, ставленню до дітей, емоційним особливостям поведінки і мовлення, а також емоційній стійкості. Особливе значення має материнська функція педагога, що виявляється в теплому, емоційно підтримувальному ставленні до кожного малюка, в готовності прийти на допомогу.

Особливу роль в розвитку емоційної сфери виконує підкріплення емоційної реакції дитини відповідною дією. Ці емоційно обумовлені дії закріплюються у свідомості дитини і впливають на мотивацію поведінки, виконуючи важливу роль у формуванні уміння «передчувати» реакції оточуючих, тобто у формуванні емпатії.

Крім того, дитині необхідно, щоб на неї звертали увагу, відгукувалися на виявлені нею емоції. Якщо цього не відбувається, дитина починає «накопичувати» емоції і переповнюватися ними, демонструвати раптові бурхливі реакції. Часто істерика є виходом емоційної напруги, що накопичилася. Порушення поведінки, демонстрація негативних емоцій є для вихователя індикатором порушення емоційного благополуччя дитини, незадоволення її потреб.

Емоційно-налаштувальний компонент. Зміст цього компонента передбачає створення відповідних обставин – сприятливе кольорове оформлення, зручні меблі, комфортний температурний режим тощо. Реалізовуючи цей компонент середовища у ДНЗ, необхідно пам'ятати про таке явище емоційного життя дитини, як реакція на оточуюче, тобто емоційний тон, що складається з окремих життєво важливих подій. У емоційному тоні акумулюється найзагальніший вплив оточуючого середовища, тому необхідна цілеспрямована робота зі створення і збереження сприятливих емоційних чинників і усунення несприятливих впливів.

Дитина повинна отримувати достатню кількість вражень, що забезпечують активний стан кори головного мозку і сприяють її психічному розвитку. Отже, для ефективного розвитку емоційної сфери необхідно забезпечити різні сенсорні подразники і умови для рухової активності: сенсорні куточки, яскраві іграшки, барвисті емоційно забарвлені наочні і сюжетні картинки, місце для рухових ігор з однолітками, дитячі книги, музичний супровід тощо.

Педагогічною проблемою організації предметного простору можуть виступати індивідуальні відмінності у вподобаннях дітей, особливостях формування базової афектної регуляції, що бере участь у процесі адаптації організму до оточуючого світу, виконує найважливішу роль у визначенні повноти і своєрідності – особистому житті людини. Вихователю слід уникати зайвого перенасичення зовнішнього простору яскравими та інтенсивними стимулами (великої кількості яскравих іграшок, гучної музики тощо). Вихователь, організовуючи простір групи, повинен враховувати потреби дитини, забезпечуючи необхідним ігрові зони, що дозволяє отримувати інтенсивні сенсорні враження. Для цього призначені: зони рухової активності, сенсорна кімната, «сухий» басейн, іграшки, зроблені з різного матеріалу.

Створюючи предметний простір групи, необхідно виділити «я-простір» (простір особистих переживань, проблем і способів їх вирішення; простір насичений подіями; простір взаємостосунків і взаємодії з дітьми, вихователями; простір наочний). Психологи вважають, що якщо організм протягом тривалого часу знаходився в умовах повної відсутності особистої території і позбавлений можливості персонально відповідати за неї, тобто знаходився в умовах територіальної ізоляції, то він стає безпорадним і у всіх інших ситуаціях, демонструючи невпевненість, страх, безініціативність при необхідності прийняття самостійних рішень і відповідальності за них [4]. Індивідуальні іграшки, шафи для особистих речей – це символи особистої території дитини, про яку вони відчувають необхідність піклуватися.

Емоційно-стабілізувальний компонент. Основний зміст цього компонента – забезпечення стабільності навколишнього середовища, що сприяє стійкому відчуттю дитиною безпеки і емоційного комфорту. Відчуття безпеки з'являється у повторювальних подіях, наприклад, щоденне чергування несе стабільність, упевненість, саме тому для малюка раннього віку важливими є режимні процеси. Крім того, режим дня дозволяє задовольнити потребу дитини володіти ситуацією (знати, чого можна чекати, які події відбудуться).

Режим дня – це певна тривалість і чергування занять, сну, відпочинку, регулярне і правильне харчування, виконання правил особистої гігієни, забезпечення фізичного навантаження. Систематичне виконання необхідних умов для правильної організації режиму дня сприяє гарному самопочуттю дітей, підтримці їхньої нервової системи, позитивно впливає на процеси розвитку організму [5]. Відчуття стабільності навколишнього середовища і тілесного благополуччя сприяє стійкому відчуттю безпеки і емоційного комфорту.

Емоційно-активізувальний компонент. Передбачає впровадження емоційно-активізувальних занять, ігор, сюрпризних моментів тощо. Метою занять, що проводяться в групі, має бути вирішення «емоційно забарвлених» завдань, співвідносних із завданнями емоційного розвитку дитини: накопичення, ампліфікація емоційного досвіду дитини і своєчасного «програвання» емоцій, емоційного збудження і розслаблення тощо.

Емоційне реагування є психофізіологічним станом, емоції – це реакція функціональних систем на зовнішні і внутрішні дії, спрямована на отримання корисного для організму результату [6]. Під корисним результатом дослідниками розуміється збереження цілісності і забезпечення життєдіяльності організму.

Кращою формою організації емоційної поведінки дітей є гра, тому цілеспрямоване використання різних ігор є обов'язковою умовою створення емоційно-розвивального середовища у групах раннього віку. У грі активно формуються або перебудовуються психічні процеси, починаючи від простих і закінчуючи найскладнішими; розвивається уява як основа творчості, що робить суб'єкта здатним до створення нового; у грі закладається підґрунтя для інших видів діяльності. Гра створює сприятливі умови для прояву фізичної активності дітей. У вільній грі дитина символічно проявляє свої неусвідомлені страхи, задоволення, турботу і конфлікти.

Ефективність дидактичних занять з дітьми раннього віку, на думку Н. Карпінської, багато в чому залежить від емоційності їх проведення. У ранньому віці дітям ще недоступні довільні вольові зусилля, інакше кажучи, вони не можуть ще примусити себе робити те, що не викликає у них інтересу. Вони швидше опановують доступні їм уміння, якщо цей процес викликає у них позитивне ставлення, почуття радості, задоволення. Їх успіхи на занятті визначаються тим, цікавий або нецікавий його зміст, тому вихователі, які різними способами підтримують зацікавленість учасників заняття, прагнуть викликати у них позитивні емоції. Необхідно пам'ятати про культуру проведення занять, важливим компонентом якої є естетика матеріалів, які пропонуються дітям. Діти займатимуться охоче та із задоволенням, якщо все, що їм демонструють, має привабливий вигляд: картинки кольорові; іграшки цілі, незламані; кубики, кульки чисті, гарно забарвлені. Розглядання їх викликає у дитини радість, і вона з більшою емоційністю реагує на отримані враження. Емоційність сприйняття у дітей посилюється, коли предмети, іграшки демонструються у дії: лялька танцює, собачка бігає, гавкає, з кубиків будують ворота, місток. Окрім ігрової діяльності, активізують і насичують емоційний розвиток дитини різні сюрпризні моменти, яскраві емоційно забарвлені події і ситуації (свята, дозвілля).

Емоційно-тренувальний компонент. Основний зміст цього компонента передбачає формування навичок емоційної регуляції. Виховання через емоційну дію – дуже тонкий процес. У ранньому віці емоції залежать від процесів збудження, що переважають над процесами гальмування. Головне завдання полягає не в тому, щоб пригнічувати і викорінювати емоції, а в тому, щоб належним чином їх скеровувати. Не можна довільно, за замовленням викликати ті або інші почуття, але їх можна побічно скеровувати і регулювати через діяльність, в якій вони виявляються і формуються.

Внаслідок того, що регуляція емоцій стає складнішою і абстрактнішою, дитина все більше керується тими моделями поведінки, які демонструють дорослі, що її оточують. Для зниження негативних впливів навколишнього середовища дитина повинна засвоїти зразки і прийоми регуляції емоцій, при цьому вона, здійснюючи регуляцію негативної емоції, відчуватиме зростаючу упевненість у своїх силах.

Вдосконалювати навички регуляції емоцій дозволяють психогімнастичні заняття з дітьми, вони не передбачені нормами організації життєдіяльності дитини в ДНЗ, але рекомендовані психологами. Психогімнастика – є спеціальним заняттям (етюди, ігри, вправи), спрямованих на розвиток і корекцію емоційно-особистісної сфери дитини. Особливо ці заняття потрібні дітям з надмірною стомлюваністю, виснаженістю, непосидючістю, підвище-

ною тривожністю і страхами, але не менш важливо програвати ці комплекси вправ і зі здоровими дітьми, з метою психофізичної розрядки і профілактики. Також потрібно включати психогімнастичний комплекс в дні, коли заплановані заняття з високими інтелектуальними або психоемоційними навантаженнями. При проведенні психогімнастичних занять педагог вирішує такі методичні завдання: фіксувати увагу дитини на проявах емоцій іншими; відтворювати чужі емоції; аналізувати і словесно описувати прояви емоцій; повторне відтворення емоцій.

Висновки. Таким чином, найважливішим для дитини чинником, що впливає на її емоційний стан, є оточуюче її середовище. Важливо, щоб вже на рівні усвідомлення вихователі і методисти ДНЗ були орієнтовані на створення не тільки наочно-розвивального, а й *емоційно-розвивального середовища* в групі, тобто середовища, що сприяє різнобічному і повноцінному розвитку емоційно-особистісної сфери дитини раннього віку (як умови її подальшого успішного і гармонійного розвитку).

Емоційний розвиток є домінуючим чинником у розвитку психічних процесів, креативності, підвищенні адаптації дітей в суспільстві. Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає емоційний розвиток дітей як поступальні кількісно-якісні зміни в єдності з процесами біологічного, соціального і когнітивного дозрівання. Важливу роль у вихованні емоцій виконує ампліфікація (збагачення), а не акселерація (прискорення) розвитку.

Список використаних джерел

1. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» [Електронний ресурс] / наук. кер. А.М. Богуш. – Режим доступу: http: shkola.ostriv.in.ua/publication/code-6152897955085/list-231DF428B27

2. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.

3. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 263 с.

4. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. А.А. Алексеева. – СПб.: Летний сад, 1996. – 154 с.

5. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб.: Питер, 2002. – 176 с.

6. Зубкова Л.Н. Профилактика психоэмоционального напряжения у детей раннего возраста / Л.Н. Зубкова, Н.А. Харитонова / Авт.-сост. В. Сотникова. – М.: Линка-Пресс, 2005. – С. 67–73.

References

1. Bogush, A. *Prohrama rozvytku ditej vid prenatal'noho periodu do tr'okh rokiv* "*Oberih*" [The program of children from the prenatal period to three years "Charm"]. Access: http: shkola.ostriv.in.ua/publication/code-6152897955085/list-231DF428B27 (In Ukrainian).

2. Kononko, O.L. (1998). *Sotsial'no-emotsijnyj rozvytok osobystosti (v doshkil'nomu dytynstvi): Navch. posib dlia vysch. navch. zakladiv.* [Social and emotional development of the individual (preschool child): Teach. guidances for HI. teach. institutions]. Kyiv. Osvita Publ. 225 p. (In Ukrainian).

3. Vygotskij, L.S. (1997). *Jemocii i ih razvitie v detskom vozraste* [Motions and their development in childhood]. St. Petersburg. 263 p.

4. Erikson, E. (1996). Childhood and Society. (Translation from English by A. Alekseeva). St. Petersburg. Letnij sad Publ. 154 p. (In Russian).

5. Dermanova, I. B. (2002). *Diagnostika jemocional'no-nravstvennogo razvitija* [Diagnostics emotional and moral development]. St. Petersburg. Piter Press. 176 p. (In Russian).

6. Zubkova, L.N., Haritonova, N.A (2005). *Profilaktika psihojemocional'nogo naprjazhenija u detej rannego vozrasta* [Prevention of mental and emotional stress in young children] Issuer V. Sotnikova. Moscow. Linka-Press. Pp. 67-73. (In Russian).

В статье раскрывается важность эмоционального воспитания детей раннего возраста, который является сензитивным, потому что именно в этот период наиболее интенсивно формируется психика, закладываются основные личностные образования и когнитивные характеристики, а восприятие окружающего носит эмоциональный характер. Обосновывается необходимость создания эмоционально-развивающей среды, которая является источником развития личности и самореализации. Теоретически обосновываются организационно-педагогические условия эмоционального воспитания дошкольников, а именно: эмоционально-поддерживающий, эмоционально-установочный, эмоционально-стабилизирующий, эмоционально-активизирующий, эмоционально-тренировочный.

Ключевые слова: эмоциональное воспитание, эмоционально-развивающая среда, организационно-педагогические условия эмоционального воспитания детей раннего возраста.

The article highlights the importance of the emotional education of young children, which is sensitive during this period. This is a period of the most intensive psychics formation. At that time the basic personal and cognitive characteristics are formed. The perception of the surrounding world is emotionally coloured. The author grounds the necessity of creating emotional environment, which is a source of personal development and self-realisationt that can speed up or slow down this process.

Key words: emotional education, emotional environment, organizational and pedagogical conditions of young children's emotional education.

Одержано 9.10.2015.

УДК 159.952:159.922.6

О.А. ДНІПРОВА,
кандидат медичних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ДОСЛІДЖЕННЯ УВАГИ ХЛОПЧИКІВ ТА ДІВЧАТ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена вивченню особливостей уваги хлопчиків та дівчат молодшого шкільного віку. В ній висвітлюються такі питання: поняття уваги, особливості уваги молодших школярів та відмінності уваги хлопчиків та дівчаток. Також у статті викладено результати дослідження відмінностей у властивостях уваги молодших школярів різної статі.

Ключові слова: увага, молодші школярі, хлопчики та дівчата, шкільний вік.

Постановка проблеми. Багато сучасних батьків зіштовхуються з проблемою неуважності їхніх дітей, особливо вона стає явною, коли дитина іде до школи. В цій роботі розглядаються питання, що таке увага, у чому особливості уваги саме молодших школярів, а також, які існують відмінності в увазі хлопчиків та дівчаток, чим вони викликані та до яких наслідків призводять.

Отже, увага – сторона всіх пізнавальних процесів свідомості, і при цьому така їхня сторона, у якій вони виступають як діяльність, спрямована на об'єкт. Вона свого змісту не має; вона проявляється усередині сприйняття, мислення. В увазі знаходить своє загострене вираження зв'язок свідомості із предметом [3]. Увага нероздільна зі спрямованістю особистості та її інтересами, вона може виникати за мотивами пізнавальними та моральними. Часто увага (уважність) проявляється як риса характеру, як вираження звичайної форми поведінки.

Уважність виражає ставлення людей один до одного, проявляється у ставленні до праці, навчанні, у ставленні до себе. Увага людини завжди помітна ззовні: в міміці, рухах, спрямованості погляду, позі. Неуважний учень не запам'ятовує поясненого вчителем матеріалу і не зможе відтворити його, застосувати в практичній роботі. Увага є важливим чинником ефективної навчальної діяльності молодших школярів. Особливості виявлення властивостей уваги залежить від стану, інтенсивності, спрямованості та мотивації як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності.

Властивості уваги проявляються різними способами. Найдоступніший метод дослідження уваги – спостереження за діяльністю особистості. Він дає можливість спостерігати інтенсивність і тривалість зосередження, відволікання. Кількість і тривалість відволікань упродовж уроку є показником інтенсивності зосередження.

Розвиток уваги в дітей 6–10 років повязаний із оволодінням новим видом діяльності – це навчальна діяльність, яка стає для них провідною. Вона формує нові інтереси, розширює кругозір, сприяє оволодінню новими методами практичної діяльності. Навчальна діяльність ставить нові вимоги до молодшого школяра, до розвитку уваги і разом з тим приводить до створення внутрішніх умов, від яких залежить його подальший розвиток. Важливо навчити дитину зосереджувати увагу на потрібній ланці діяльності, формувати довільну увагу. Молодшого школяра потрібно навчити бути уважним, щоб він умів контролювати свої дії і вчинки, перевіряти результати своєї діяльності [2].

© *О.А. Дніпрова, 2015*

Варто згадати, що згідно з дослідженнями мінливості уваги у дітей 8 років найкраще виражена така властивість уваги, як розподіл, у 9 років – переключення, що дозволяє переключатися з одного об'єкта на інший, в 10 років – концентрація уваги, формується здатність зосереджуватися на кількох об'єктах. Від розвитку цих властивостей уваги залежить подальша навчальна діяльність дитини. Ступінь організації уваги визначається і характером діяльності, і її змістом. Увага може бути низькою і навіть знизитися до рівня розсіяності з різних причин. Це може бути вплив одноманітних і малозначущих подразників, таких як незадоволеність своєю роботою, усвідомлення її малозначущості, перевтома, апатія як стан байдужості до зовнішніх впливів, хвороба дитини.

Однак існуючі в літературі дані лише у неповному обсязі дозволяють охарактеризувати відмінності особливості уваги хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку. Тому пропоноване дослідження роботи присвячено саме цій проблемі.

Хоча в цілому в онтогенезі увага змінюється мало і її основні характеристики з віком залишаються досить стійкими, все ж з часом при достатніх і систематичних зусиллях можна позбутися багатьох недоліків у розвитку уваги дитини. Це пояснюється тим, що слаборозвинені якості уваги можна компенсувати посиленим розвитком інших її якостей. Так, слабка концентрація уваги нерідко може бути посилена її достатньою перемикальністю; відносно невеликий обсяг уваги як недолік долається за рахунок підвищення розподілу уваги. Кожна дитина проходить свій шлях розвитку, на якому позначається її належність до статі. Стать впливає на індивідуальність, і одним із проявів індивідуальності є увага.

Важливо звернути увагу на відмінність властивостей уваги у хлопчиків і дівчаток, тому що, наприклад, за показниками когнітивного розвитку хлопчики відрізняються від дівчаток більш низьким рівнем розвитку довільної уваги при приблизно рівних показниках розвитку пам'яті та інтелекту. В період шкільного навчання вчителі активно продовжують розпочату батьками традицію формування різного типу поведінки у хлопчиків і дівчаток, виходячи з усталених гендерних стереотипів. Відомо, що хлопчики створюють більше проблем з дисципліною, ніж дівчата. Однак помічено, що дрібні порушення дисципліни (наприклад, вигуки з місця), що допускаються дівчатками, викликають активне неприйняття вчителів, тоді як хлопчикам ті самі дії «сходять з рук». Хлопчиків хвалять частіше, ніж дівчаток. Хлопчиків хвалять за їх знання і за правильні відповіді, а дівчаток – за слухняність і старанність.

Засуджують же хлопчиків через невміння поводитися, а дівчаток – за помилки у відповідях [1].

Вчителі по-різному пояснюють погану успішність учнів різної статі: неуспіх дівчаток – відсутністю здібностей, неуспіх хлопчиків – недостатністю працьовитості, зусиль. Відомо, що до початку навчання в школі хлопчики, як правило, приходять менш підготовленими, ніж дівчата. У них повільніше і важче виробляються такі якості, як відповідальність, сумлінність, старанність. Навіть при правильному вихованні виробити у хлопчиків ці якості в середньому складніше. У хлопчиків вони часто спрямовані на окремі предмети і явища, часом далекі від того, що могло б входити до прямих обов'язків хлопчика. Звідси більш виражена схильність відволікатися на сторонні справи, займатися не тим, що безпосередньо потрібно.

Відмінності в інтересах і схильностях визначають деякі важливі переваги представників чоловічої статі: велику широту мислення, більш широкий кругозір, кращу здатність до зіставлення окремих предметів і явищ. Увага дівчаток не розповсюджується настільки широко, зате в межах сприйнятого у свідомості все відображається більш ретельно і детально.

Але хлопці більше відволікаються на уроках, і думки їх частіше блукають далеко від того, чим вони повинні займатися. Дівчатка акуратніші, старанніші, сумлінніші. Навіть якщо взагалі хлопчик міркує не гірше, а краще дівчинки, змусити його думати, міркувати на уроці важче, ніж дівчинку [4].

У цілому ж комплекс негативного ставлення до навчання, неорганізованість, безсистемність і недисциплінованість є причиною неуспішності в хлопчиків у два рази частіше, ніж у дівчаток.

Для діагностики уваги молодших школярів підходять тести, призначені для дорослих людей, але із завданнями на доступному дітям рівні.

Дослідження. У роботі над статтею були використані такі методики дослідження уваги:

1. Коректурна проба (варіант з літерами).
2. Методика «Розстав значки» (модифікація методу П'єрона – Рузера) [5].

Дослідження відмінностей властивостей уваги між хлопчиками та дівчатами проводились у третьому класі однієї із шкіл м. Дніпропетровська. В ньому брали участь 26 дітей: 13 хлопчиків та 13 дівчаток. Вік дітей – 9–9,5 років. Усі діти знаходились у рівних умовах, але не можна виключати вплив таких факторів, як: особливості стану здоров'я, настрою тощо.

За методикою «Коректурна проба» діти викреслювали літери «к» та «с», далі були отримані такі результати: з 13 дівчаток 11 продемонстрували високий обсяг уваги, 2 – нормальні показники, низького обсягу не показала жодна дівчинка. А серед хлопців високий результат був лише у 5 осіб, нормальні показники – у 4 осіб, і ще у 4 було зафіксовано низький обсяг уваги. Тобто у дівчат ми бачимо досить високі показники, а у хлопців – більш скромні (рис. 1).

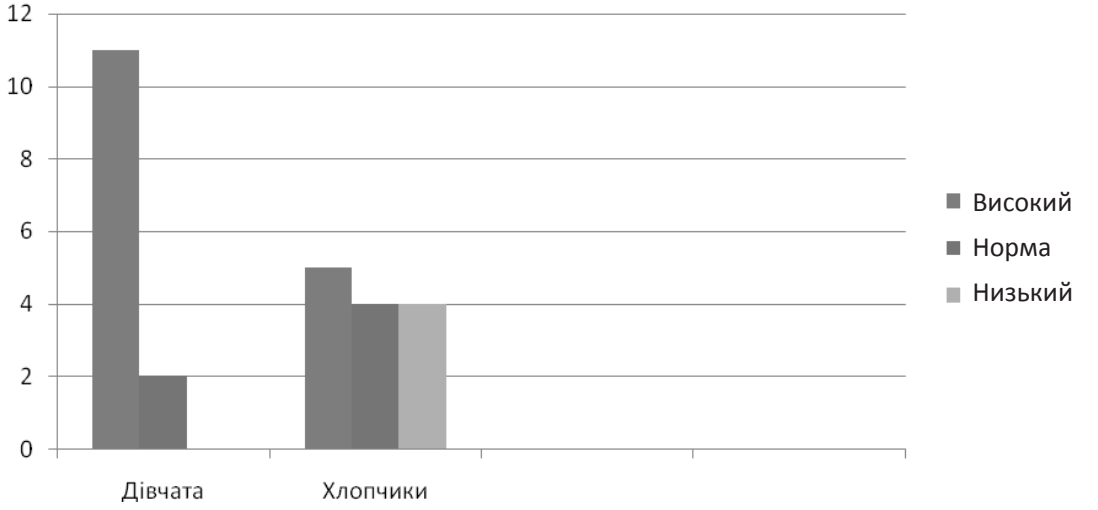

Рис. 1. Гісторама обсягу уваги

Що стосується концентрації уваги, то у дівчат такі результати: висока концентрація спостерігалась у 2 осіб, нормальна – у 3, низька – у 8 осіб. І це при досить високому рівні обсягу уваги. У хлопців ми бачимо такі результати концентрації уваги: висока концентрація – 2 особи, нормальна – 8, низька – 3 особи. До того ж низька концентрація уваги продемонстрована хлопчиками з досить низьким рівнем обсягу, а ось висока концентрація – з нормою обсягу. У хлопців з високим обсягом уваги концентрація уваги була в нормі. Можна сказати, що дівчата більш потенційні, але не дуже добре концентруються, а от хлопці вміють концентруватися краще при меншому обсязі уваги (рис. 2).

Щоб більш наглядно побачити різницю, визначимо середнє арифметичне обсягу уваги: дівчата M = 11566 : 13 = 890, хлопці M = 9586 : 13 = 737. Далі визначимо середнє арифметичне помилок: дівчата M = 91 : 13 = 7, хлопці M = 52 : 13 = 4 (рис. 3).

Фактором впливу на такі показники може бути мотивація, бо ті діти, які бажали виконати завдання якнайкраще, не гналися за великою кількістю переглянутих літер, а ті, хто бажав зробити якомога більше, не дуже переймалися якістю роботи. І лише кільком дітям вдалося досягти золотої середини. Отже, такі властивості уваги, як обсяг та концентрація, мають суттєві відмінності у хлопчиків та дівчат.

Наступною методикою для дослідження уваги була використана модифікація методики П'єрона – Рузера для визначення особливостей розподілу та переключення уваги. Діти були поділені на групи по 6 осіб, кожна група працювала окремо одну хвилину в повній тиші.

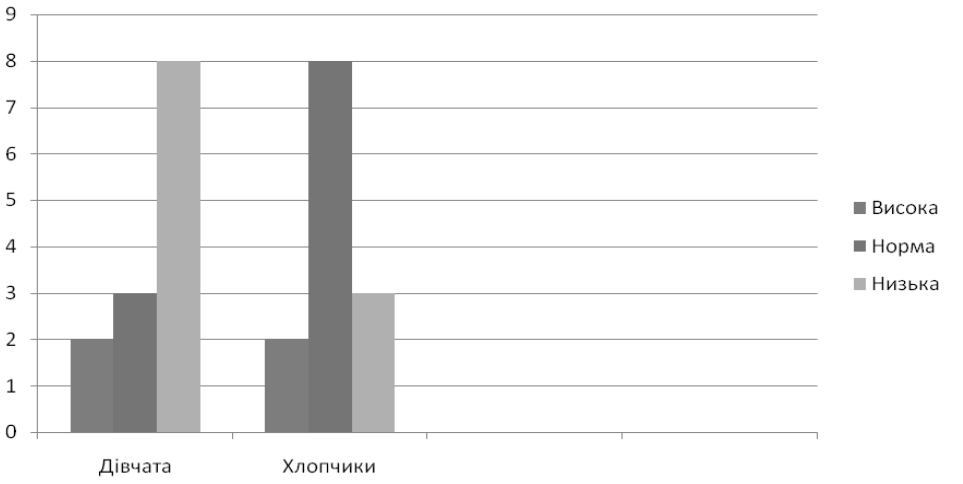

Рис. 2. Гістограма концентрації уваги

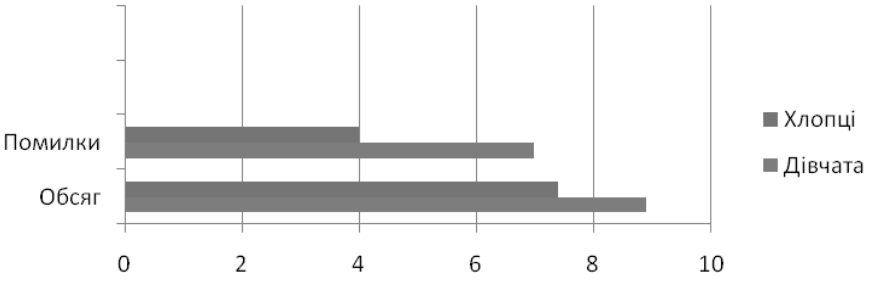

Рис. 3. Порівняння показників уваги

Насамперед помітно загальний низький рівень розвитку переключення та розподілу уваги, адже найвищий зафіксований бал – 6 із 10 можливих. І таких дітей всього 6 із 26 (4 хлопчики та 2 дівчинки). Рівень, вищий за середній, не зафіксовано. Можливо, ця діяльність для дітей була не дуже цікавою або взагалі діти не дуже цікавляться процесом навчання. Крім того, більшість дітей займаються додатково з викладачами, бо батьки вимагають від своїх дітей високих результатів у навчанні, і діти не витримують таких навантажень. Тому це завдання виявилось достатньо складним для всіх, оскільки не вдалось успішно розподілити увагу. Таким чином, такі властивості уваги, як переключення та розподіл, дуже слабко розвинені у цих дітей (рис. 4).

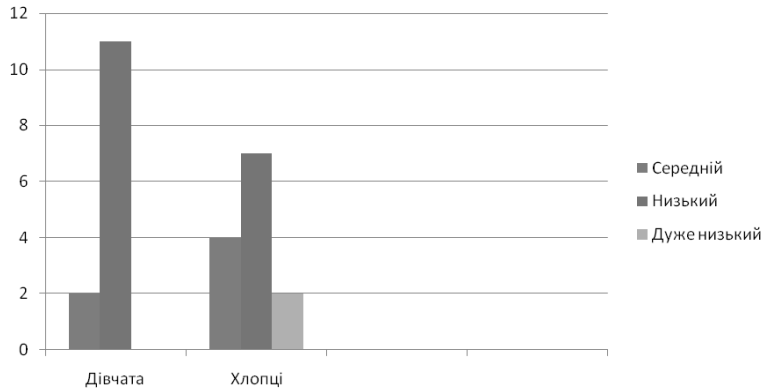

Рис. 4. Гістограма розподілу та переключення уваги

З рис. 4 видно, що хлопців із середнім рівнем властивостей вдвічі більше, ніж дівчат, але немає дівчат з дуже низьким рівнем, а хлопців – двоє. Більшість дітей має низький рівень переключення та розподілу уваги (11 дівчаток та 7 хлопчиків).

Якщо усереднити ситуацію і вирахувати середній арифметичний рівень розвитку властивостей, то картина буде така: дівчата М = 5,17 : 13 = 0,4, хлопці М = 4,86 : 13 = 0,37 (рис. 5).

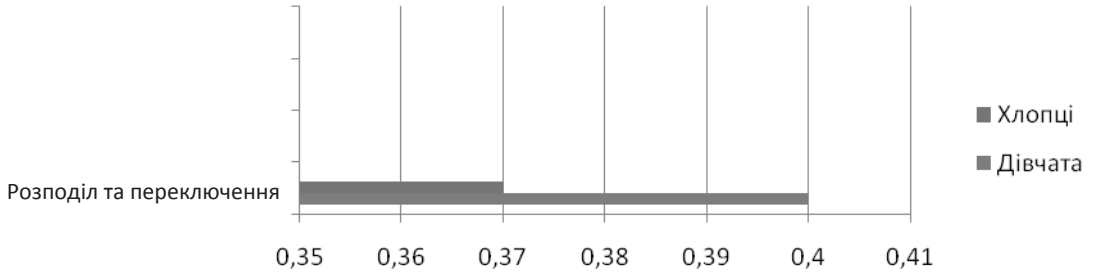

Рис. 5. Гістограма розподілу та переключення уваги

З рис. 5 видно, що різниця між рівнями властивостей уваги хлопчиків та дівчат існує, але не досить суттєва, щоб стверджувати, що у дівчат ці властивості більш розвинені.

Висновки. У хлопчиків і дівчаток майже однаковий рівень розподілу та переключення уваги. Менший обсяг уваги спостерігається у хлопчиків, дівчатка мають набагато більший обсяг уваги. Рівень активної концентрації уваги у молодших школярів різної статі має значущі відмінності. Так, виявилося, що у дівчаток ця особливість уваги розвинена меньшою мірою, ніж у хлопчиків.

Список використаних джерел

1. Виноградова Т.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 63–71.

2. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте: Хрестоматия по вниманию / Л.С. Выготский. – М., 1976. – 524 с.

3. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания. Хрестоматия по психологи / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. – М.: Просвещение, 2000. – 432 с.

4. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М., 2002. – 456 с.

5. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений: кн. 3: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

References

1. Vinogradova, T.V., Semenov, V.V. *Sravnitelnoye issledovaniye poznavatelnykh protsessov u muzhchin i zhenshchin: rol biologicheskikh i sotsialnykh faktorov* [A comparative study of cognitive processes in men and women: the role of biological and social factors]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Questions]. 1993. No. 2, pp. 63-71. (In Russian).

2. Vygotskiy, L. S. (1976). *Razvitiye vysshikh form vnimaniya v detskom vozraste: Khrestomatiya po vnimaniyu* [The development of higher forms of attention in childhood: A Reader on attention]. Moscow. 524 p. (In Russian).

3. Gippenreyter, Yu.B., Romanova, V.L. (2000). *Psikhologiya vnimaniya. Khrestomatiya po psikhologii* [Psychology attention. Reader in Psychology]. Moscow. Prosveshcheniye Publ. 432 p. (In Russian).

4. Mukhina, V. S. (2002). *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow. 456 p.

5. Nemov, R.S. (2001). *Psikhologiya: Ucheb. Dlya stud. vysshikh ped. ucheb. zavedeniy: kn.3: Psikhodiagnostika* [Psychology: A Handbook. For studios. Higher ped. institutions: Book 3: Psychodiagnostics]. Moscow. Education: VLADOS. 640 p. (In Russian).

Статья посвящена изучению особенностей внимания мальчиков и девочек младшего школьного возраста. В ней освещаются следующие вопросы: понятие внимания, особенности внимания младших школьников и отличия внимания мальчиков и девочек. Также в статье изложены результаты исследования отличий свойств внимания школьников разного пола.

Ключевые слова: внимание, младшие школьники, мальчики и девочки, школьный возраст.

The article is devoted to research of characteristics of elementary school pupils' attention (boys and girls). The following issues are discussed: the definition of attention, characteristics of attention of elementary school pupils, and the differences between boys' and girls' attention. The article also includes the research results as to the nature of differences between boys and girls' attention.

Key words: attention, elementary school pupils, boys and girls, school age.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378.147

Т.В. КОРШЕВНЮК,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
старший научный сотрудник Института педагогики НАПН Украины

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ И СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются психологические основания конструирования содержания школьного биологического образования в аспекте субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия. Представлены результаты анализа прогрессивных идей отечественных и зарубежных ученых, касающихся исследуемой проблемы. Обозначены особенности объектов, которые включены в содержание биологического образования и подлежат усвоению школьниками. Представлены особенности субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий в свете реализации компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов в отечественном среднем образовании, задекларированных в Государственном стандарте базового и полного среднего образования.

Ключевые слова: субъект образования, объект образования, субъект-субъектные взаимодействия, субъект-объектные взаимодействия, содержание школьного биологического образования.

Постановка проблемы. В современном образовании как общественном явлении утверждается приоритет проблемы личности не как абстрактного объекта воздействия, а как главного субъекта в личностном и общественном измерениях образования. Это учитывается при внесении изменений в разные составляющие образовательной системы, в том числе и содержание.

Поиск причин кризиса образования, в который вовлечены исследователи различных отраслей науки, показал несостоятельность функционирующей в XX в. модели образования справиться с вызовами XXI в. По мнению педагогов и психологов, это обусловлено противопоставлением субъекта и объекта образования, свойственного традиционной модели. Исследователи в сфере социологии образования указывают на отражение в современной системе образования научных и общекультурных парадигм, апеллирующих к основам новоевропейской науки, которые постепенно привели к отрыву научно-технического знания от живой действительности, от ценностной сферы человека. В новой же образовательной парадигме нормативное знание уступает личности человека как ключевой фигуре в общественных явлениях, в том числе и образовательных. При этом субъект познания и субъект деятельности не противопоставляются объекту познания и объекту деятельности [9].

Сделанный на основании изучения литературы вывод о том, что главной целью современного образования является создание условий для развития личности обучающегося, а инструментально-функциональное понимание образования и редукция его к предметной сфере исчерпали себя, послужил своеобразным катализатором для изучения психологических основ формирования содержания школьного биологического образования.

Анализ последних исследований. Человека как субъекта и объекта образования изучает психология и педагогическая антропология. Качествами субъекта деятельности

© *Т.В. Коршевнюк, 2015*

К. Альбуханова-Славская, М. Бахтин, А. Брушлинский, В. Давыдов, Я. Турбовской и другие ученые определяют целостность и самостоятельность осуществления деятельности, способность к ее усовершенствованию и рефлексии, ответственность. Полагаем, что эти черты имеют неоспоримое значение как ориентиры при формировании содержания образования.

Современные исследователи в области педагогической антропологии (И. Аносов, Б. Бим-Бад, Ю. Тюнников и др.) рассматривают человека как субъекта образования. По определению А.В. Брушлинского, «быть субъектом … значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [2, с. 30].

Согласно трактовке ученого, «в субъектном опыте ученика можно выделить: сеть жизненных и научных понятий и их значений, известных учащемуся, знание которых необходимо для понимания новой информации; виды связей между понятиями, доступные ученику, с помощью которых он объединяет понятия в семантические сети; интеллектуальные операции, применяемые учеником в ходе познавательной деятельности; способы деятельности, интеллектуальные и практические умения, которыми владеет ученик, необходимые для усвоения новой информации» [1, с. 45].

Достижение цели общего среднего образования связано с развитием учащегося как субъекта учебной деятельности, который познает и преобразует мир и самого себя [3].

Этот процесс предусматривает выявление, использование, трансформацию и обогащение субъектного опыта, становление познавательной самостоятельности учащихся, что становится возможным в условиях конструирования содержания образования на основе компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов [5].

Цель статьи – на основе обобщения современных концепций в педагогике и психологии раскрыть особенности конструирования содержания школьного образования, реализующего субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия.

Изложение основного материала. По определению Б. Гершунского, образование является «процессом движения от целей к результату, процессом субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагога с учащимися, когда учащийся по мере более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития из достаточно пассивного объекта деятельности педагога превращается в полноправного соучастника, другими словами, в субъекта педагогической взаимодеятельности. Причём взаимодеятельности (общения, коммуникации) не только педагога с учащимися, но и учащихся друг с другом» [4, с. 47].

Согласно позиции В. Краевского, содержание образования выступает ядром, вокруг которого формируется обучение и воспитание ученика как субъекта деятельности [8].

Обобщение наработок показало, что личность выступает и субъектом деятельности, и субъектом познания, и субъектом коммуникации. Рассматривая личность как субъект образования, необходимо учитывать аспект ее целостности, которую характеризуют как целостность знания и переживания (Л. Выготский называл это единством интеллекта и афекта) либо единство сознания и деятельности (по С. Рубинштейну).

В образовательном процессе объектом выступает содержание образования, субъектом – учащийся с его деятельностью теоретического и практического освоения объекта. При этом происходит взаимодействие объекта и субъекта познания, в процессе которого субъект открывает в объекте познания новые грани.

Для характеристики субъекта и объекта представляет интерес проведенное американскими учеными выделение объективистского и конструктивистского подходов к организации учебного процесса [13]. При объективистском подходе, существовавшим длительное время в школьной практике, учащийся является реципиентом готовых знаний, которые существуют вне индивида и могут передаваться от учителя к учащимся. В случае конструктивистского подхода учащийся самостоятельно конструирует личностно значимые знания, которые могут ассимилироваться с субъектным опытом либо поддаваться проверке на счет достоверности и соответствия знаниям ученика. Конструктивистский подход находит воплощение в так называемой аутентичной педагогике, обоснованной американскими пе-

дагогами и получившей распространение в европейском образовании. К отличительным признакам аутентичной педагогики относятся самостоятельное конструирование знаний (не их репродукция), усвоение целостных отраслей знания (не разрозненных фактов, рассредоточенных в отдельных учебных предметах), социально полезный характер знаний, представляющих эстетическую, практическую и личностную ценность в будущем и не ограниченных применением только в рамках школы.

В соответствии с личностно ориентированным подходом (Е. Бондаревская, Т. Кульпина, В. Сериков, И. Якиманская и др.), на основании которого происходит формирование и реализация содержания образования на современном этапе, субъектами образовательного процесса выступают личность учащегося, личность учителя и классный коллектив. Исходя из этого, овладение содержанием образования как деятельность имеет полисубъектный или межсубъектный характер. Ученые отмечают, что объектом деятельности учителя выступает личность учащегося, различные виды его деятельности; объектом деятельности ученика является природная, социальная, культурная действительность. При этом единство деятельностей учителей и учащихся достигается общим стремлением к единственной цели и результатам – к развитию личности учащихся и достижению определенного уровня их образованности.

Заслуживает внимания представленное Л.В. Загрековой и В.В. Николиной видение позиции ученика как субъекта и как объекта, которые периодически чередуются [7]. Объектом дидактического процесса учащийся выступает в ситуациях, когда он становится объектом социально-педагогических замыслов и педагогических воздействий; субъектом – при конструировании и осуществлении собственной деятельности в ходе освоения содержания образования.

К указанным выше качествам субъекта стоит добавить умение самостоятельно ставить перед собой цель и видеть необходимость ее реализации, способность самостоятельно оценивать полученные результаты и нести полную ответственность за принятое решение и его реализацию. Сформировать эти качества у школьников непросто, поскольку они, как правило, привыкли к тому, что в стенах школы все решает учитель, усилия которого не направлены на формирование у учащихся чувства ответственности за результаты учебной деятельности, умения осознавать цели учебы, самостоятельно корректировать их в соответствии с полученными результатами. Вполне закономерно возникает вопрос: что делать, чтобы ученики стали субъектами образовательного процесса, а не безынициативными исполнителями требований стандартов, инструкций учителя, администрации школы?

Безусловно, справедливым является положение о том, что обучение подрастающего поколения направлено не на открытие нового, а на усвоение того, что известно человечеству. Вместе с тем познание – это активный процесс, поэтому школьное обучение всегда является поиском нового для учащегося, требует напряженного самостоятельного мышления. К сожалению, недостатком традиционного обучения является то, что изучаемый объект не включается в сферу деятельностного отношения субъекта к нему. В теории и практике обучения школьников идет активный поиск и внедрение методов, которые не столько обеспечивают репродуктивную деятельность учащегося по восприятию и воспроизведению элементов содержания образования, сколько ориентируют ученика на разрешение противоречий, возникающих между знаниями и субъектом познания в процессе их непосредственного контактирования.

Психологи указывают на несоответствие между тем, что дано человеку объективно в качестве предмета изучения и тем, как у него создается субъективный образ объективного мира. Понимание того, что живая природа объективна, а социальный опыт, признанный современной педагогикой основанием конструирования содержания образования, является уже субъективным ее образом. Именно он выступает объектом изучения, который составляет содержание биологического компонента интегрированного курса «Природоведение» и учебного предмета «Биология». Между этим объектом и знаниями, зафиксированными в сознании учащегося, возникают подобные противоречия, но уже меньшей степени общности.

Кроме знаний о природе, социальный опыт включает другие виды знаний (методологические, оценочные и др.), которые, подобно объектам живого, также являются предме-

том школьного познания. Такой подход позволяет согласовать социальный опыт и содержание школьного биологического образования.

Коструирование содержания биологического компонента школьного образования на уровне учебного предмета предполагает соблюдение и органическое единство магистральных ориентиров: объективная реальность живой природы (по определению А.В. Степанюк, биологическая реальность [12]), социальный опыт и личность учащегося (субъекта образования).

Вместе с тем в теории и практике обучения биологии объектом изучения является социальный опыт, содержащий информацию о биологических объектах в виде определенных видов знаний (понятий, фактов, закономерностей, законов, теорий), то есть живую природу школьники изучают опосредованно.

Рассматривая объективную реальность, опосредованную наукой, и социальный опыт, накопленный человечеством в качестве источников формирования содержания образования, обнаруживаем методологическое противоречие между природой и ее познанием, между объектом и субъектом, то есть контрадикторность между бесконечностью природы и ограниченностью возможности человека в познании определенной ее части в конкретный исторический период.

В плане нашего исследования представляет интерес концепция экологической психопедагогики, основанием которой являются представления о механизмах формирования субъект-субъектного отношения к природе посредством субъектификации природных объектов [6]. Ученые представляют механизмы формирования субъект-субъектного отношения к природе через субъектификацию природных объектов, то есть формирование отношения к живому (растениям, бактериям, животным и т. д.) как к субъектам общения, равноценным себе.

В концепции природа рассматривается как совокупность конкретных природных объектов, взятых в их субъективной неповторимости, с которыми происходит непосредственное личностное (субъективное) взаимодействие человека. Этот процесс имеет стимулирующее влияние на человека, поскольку побуждает его к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к конкретному природному объекту. Таким образом, следствием взаимодействия с природой является рефлексивный анализ, на основании которого человек может сделать вывод о недостаточности усвоеннных им знаний для эффективного взаимодействия с природой, это стимулирует его познавательную активность в соответсвующей области. По мнению ученых, взаимодействие с миром природы в процессе формирования субъективного отношения основано на проявлении таких феноменов межличностного восприятия, как идентификация и эмпатия при условии применения к природному объекту субъектификации. Благодаря этому можно избежать одностороннего (субъект-объектного) воздействия человека на природу.

Учет в образовании позиций экопсихологии развития свидетельствует о необходимости при конструировании содержания биологического образования предусмотреть такое взаимодействие учащихся с природными объектами, другими людьми и самим собой, в процессе которого порождается ощущение единства (общности и различия одновременно) с миром природы на уровне эмоционального и личностного взаимодействия с ним, отношение и взаимодействие с объектами природы как с партнерами (со-субъектами) совместного развития.

С целью определения психологических основ формирования содержания биологического образования мы прибегли к выяснению специфики взаимодействия учащихся с окружающим миром природы. Она заключается в освоении учащимися когнитивно-познавательной, эмоционально-ценностной, коммуникативно-поведенческой и морально-волевой сфер, в воздействии учащихся на окружающий природный мир с учетом созидательного и сохраняющего аспектов, в изменении школьниками самих себя, отражающем совершенствование мировоззренческой и мотивационно-потребностной сфер, а также трансформации экологического сознания – от антропоцентрического до природоцентрического [12].

Следующий тезис, значимый для раскрытия психологических оснований формирования содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образова-

ния, – естественнонаучное знание человека, которое является не только объективированной формой научного знания, интериоризированного им, но и непосредственным отражением в сознании объективно реального мира. При этом существенную часть этого знания составляют чувственные образы этого мира. По мнению белорусских ученых, «личностное знание индивидуального субъекта – это не сумма фрагментов общественно выработанных знаний, а лишь личностно значимая информация, тем или иным образом включенная в ценностно смысловую сферу личности» [11, с. 102–103]. В случае неприятия этих знаний личностью, а лишь их использования, можно констатировать только рациональный компонент, а не единство рационального и иррационального «личностно нейтральное, беспристрастное запоминание и даже безукоризненное воспроизведение содержания учебников и современных научных работ не делает его действительным достоянием индивидуального субъекта, т. е. личностным знанием. В личностное знание превращается только понятое субъектом-индивидом объективированное знание» [там же, с. 103].

Таким образом, выявление и принятие смысла усваиваемого знания составляет главное звено процесса усвоения, знания отражают объективную реальность, ценностные смыслы выражают субъективную и управляют деятельностью. На основании этого формируется деятельность, обладающая статусом гносеологического (познать мир), праксеологического (изменить его) и аксиологического аспектов (во имя чего – каких смыслов, ценностей нужно что-то менять).

Сказанное полностью соответствует современному пониманию содержания образования как «целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания» [9, с. 68–69].

Реформа средней общеобразовательной школы требует коренного совершенствования процесса обучения биологии. Высказывается мнение, что решать эту проблему следует путем изменения структуры содержания образования – не отражения в нем идеальных объектов познания (понятий, законов, теорий), а изучения самих объектов с помощью способов познания (т. е. умений и навыков) и конструирования самостоятельно добываемых знаний. Изучая объект реального мира, ученик имеет возможность отыскивать и создавать знание о нем, т. е. открывать понятия, закономерности и пр. Осознавая полученные таким путем знания и сами способы познания, ученик фиксирует их в виде личного образовательного продукта, что позволяет затем применять их для последующего познания реального мира.

Естественно, если ученики имеют возможность творчески осмыслить конкретное наблюдение реальных объектов, то они неизбежно будут проявлять и развивать свои личностные способности. В таком случае учащиеся сами смогут добывать знания, но при этом возникает вопрос: много ли они смогут узнать о живой природе, закономерности которой часто с трудом выявляются даже силами целых коллективов ученых и путем длительных исследований. Поэтому методика обучения биологии, не исключая возможности добывания знаний о живой природе с помощью собственных наблюдений и различных практических работ, в качестве содержания образования рассматривает целостную систему основных биологических понятий, а также определенную систему интеллектуальных, практических и общеучебных способов деятельности.

Выводы. Внимание к проблеме субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в образовательной сфере связано с трансформацией на современном этапе целей школьного образования вообще и его биологического компонента в частности, переориентацией приоритетов и методологических основ естественных наук, новыми данными психолого-педагогических исследований. Утверждение компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов как основ формирования содержания среднего образования обусловлены ориентацией образовательной сферы на личность ученика, ее активное, избирательное, ответственное отношение к самому себе, к миру и жизни в целом. Такая интегральная характеристика личности составляет сущность субъектной позиции ученика, становление которой обозначено приоритетным направлением обновления содержания школьного образования и требует дальнейшего изучения.

Список использованных источников

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.

2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / А.В. Брушлинский Известия Российской академии образования. – М.: Магистр, 1999. – С. 30–41.

3. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.

4. Гершунский Б.С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти //Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 2–11.

6. Дерябо С.Д. Экологическая психология и педагогіка / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 476 с.

7. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 157 с.

8. Краевский В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

9. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Крылова Ольга Николаевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2010. – 457 с.

10. Леонтьева В.Н. Образование как феномен культуротворчества / В.Н. Леонтьева // Социологические исследования. – 1995. – № 1.– С. 138–142.

11. Личностное знание и научное творчество / В.А. Героименко; под ред. М.А. Слемнева; АН БССР, Ин-т философии и права. – Минск: Наука и техника, 1989. – 208 с.

12. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.В. Степанюк; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 1999. – 474 с.

13. D. Thanasoulas. Constructivist Learning [Electronic resource] / D. Thanasoulas. – Available at: http: www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html

References

1. Brushlinskij, A.V. (2003). *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie* [Subject: thinking, learning, imagination]. 2nd ed. Moscow. SAG Publ. 408 p. (In Russian).

2. Brushlinskij, A.V. (1999). *Psihologija sub#ekta: nekotorye itogi i perspektivy* [Psychology of the subject: some results and prospects]. Proceedings of the Russian Academy of Education. Moscow. Master Publ. Pp. 30-41. (In Russian).

3. Valitskaya, A.P. (1997). *Sovremennye strategii obrazovanija: varianty vybora* [Modern education strategy: options]. Pedagogika. No. 2, pp. 3-8. (In Russian).

4. Gershunskij, B.S. (1998). *Filosofija obrazovanija: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij* [Philosophy of Education: Textbook for students of higher and secondary educational institutions]. Moscow. Moscow Psychological and Social Institute, 432 p. (In Russian).

5. State Standard for basic and secondary education. Biology and Chemistry in the modern school. 2012. No. 3, pp. 2-11. (In Ukrainian).

6. Derjabo, S.D., Jasvin, V.A. (1996). *Jekologicheskaja psihologija i pedagogika* [Environmental psychology and pedagogy]. Rostov-on-Don: Phoenix Publ. 476 p. (In Russian).

7. Zagrekova, L.V., Nikolina, V.V. (2004). *Teorija i tehnologija obuchenija* [Theory and technology training]. Manual for stud. Moscow. Vysshaja shkola Publ. 157 p. (In Russian).

8. Kraevskij, V.V. *Vospitanie ili obrazovanie?* [Upbringing or education?] *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001. No. 3, pp. 3-10. (In Russian).

9. Krylova, O.N. (2010). *Razvitie znanievoj tradicii v sovremennom soderzhanii otechestvennogo shkol'nogo obrazovanija: diss. ... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.01*

[Development of knowledge-tradition in the modern domestic content of school education: Diss. ... Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01]. St. Petersburg. 457 p. (In Russian).

10. Leont'eva, V.N. *Obrazovanie kak fenomen kul'turotvorchestva* [Education as a phenomenon of cultural creativity]. *Sociologicheskie issledovanij*a [Sociological researches]. 1995. No. 1, pp. 138-142. (In Russian).

11. Geroimenko, V.A. (1989). *Lichnostnoe znanie i nauchnoe tvorchestvo* [The personal knowledge and scientific creativity]. Ed. by M.A. Slemneva; Byelorussian Academy of Sciences, Institute of Philosophy and Law. Minsk: Nauka i tehnika Publ. 208 p. (In Russian).

12. Stepaniuc, A.V. (1999). Methodological and theoretical bases of formation of the integrity of knowledge of students about wildlife: Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01. Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Ternopil'. 474 p. (In Ukrainian).

13. Thanasoulas, D. Constructivist Learning. Access mode: http: www3.telus.net/ linguisticsissues/constructivist.html.

Статтю присвячено проблемі психологічних основ конструювання змісту шкільної біологічної освіти, а саме суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній взаємодії. За результатами проведеного аналізу фахової літератури виокремлено прогресивні ідеї вітчизняних та зарубіжних учених щодо досліджуваної проблеми. Висвітлено особливості об'єктів, які включені до змісту шкільної біологічної освіти і підлягають опануванню учнями. Наведено особливості суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії у світлі реалізації компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у вітчизняній середній освіті, задекларованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.

Ключові слова: суб'єкт освіти, об'єкт освіти, суб'єкт-суб'єктні взаємодії, суб'єкт-об'єктні взаємодії, зміст шкільної біологічної освіти.

The main topic of this article is the psychological basis in designing the content of biological education at school in the aspect of subject-subject and subject-object interaction. The article presents: the results of the analysis of progressive ideas of domestic and foreign scientists; the features of objects that are included in the content of education and should be acquired by pupils; the features of subject-subject and subject-object interaction in the implementation of activities in the national secondary education that are specified by State Standards of basic and complete secondary education.

Key words: the subject of education, the object of education, subject-subject interaction, subject-object interaction, the content of school biology education.

Одержано 9.10.2015.

УДК: 37.048.4:811.111:338.48

Г.І. М'ЯСОЇД,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ВИЇЗНИЙ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ УРОК: ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ТА ЇЇ ВАРІАЦІЇ

Розглянуто форми профорієнтаційної роботи серед старшокласників, вивчено досвід проведення міждисциплінарного виїзного уроку англійської мови та основ індустрії гостинності. Виявлено потенційні можливості такої форми навчання з позицій здійснення профорієнтаційної роботи та професійного консультування, а також особливості методики її підготовки та проведення.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне консультування, виїзний, міждисциплінарний, тест на профорієнтацію, англійська мова, основи індустрії гостинності, схильність до професії.

Актуальність. Освітян українських вищих навчальних закладів вкрай непокоять дані про щорічне зниження кількості осіб, які беруть участь у кожній новій вступній кампанії, та інформаційні заголовки, серед яких привертають увагу такі: «Українські студенти дедалі масовіше виїжджають за кордон» [8], «Щорічно вчитися за кордон їдуть 18–20 тисяч українських студентів» [10] та інші. Так, Є. Стадний, виконавчий директор аналітичного центру CEDOS, у статті «Куди тікають українські абітурієнти?» на порталі «Освітня політика» від 25.10.2015 [7], наводить приголомшливі статистичні дані Центру досліджень суспільства щодо еміграції українців з метою навчання, серед яких зазначено, наприклад, що минулого року зафіксовано приріст у 3299 особи, які виїхали до Польщі порівняно із 2013 р., а разом їх кількість у 2014 р. склала 9620 студентів-українців, яких агітували не тільки у вишах, а безпосередньо у школах.

Не маючи на меті перешкодити глобальним процесам, до яких належить і обмін знаннями, технологіями і досвідом, і який сприяє розвиткові суспільства всього світу, як освітяни не можемо не турбуватися про майбутнє і навіть про теперішнє вищої освіти України.

Метою нашої ***статті*** є розгляд принципово нових форм профорієнтаційної роботи із старшокласниками українських шкіл, зокрема можливостей виїзного уроку в школі з позицій його міждисциплінарності та підвищення зацікавленості старшокласників у виборі певної професії.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі проблему проведення профорієнтаційної роботи із учнями старших класів розкрито з позицій розробки та упровадження тестових методик для виявлення схильності та інтересу до професій, зокрема онлайн-тестування професійної орієнтації [5; 6], виховних занять учителів шкіл щодо профорієнтації старшокласників, підтоговки вчителів, психологів та соціальних педагогів до такого виду діяльності [1; 3; 9]. Профорієнтацією подекуди займаються Центри зайнятості, але переважно такі заходи організують навчальні заклади з метою заохочення абітурієнтів до навчання. До них, у першу чергу, належать проведення днів абітурієнта / днів відкритих дверей, відвідування шкіл та зустрічі з школярами і проведення роз'яснення щодо переваг такого навчання, перспектив роботи за отриманою спеціальністю, особливостей вступної

© *Г.І. М'ясоїд, 2015*

кампанії та системи оплати за навчання, пільг до вступу та навчання тощо. Крім того, вищі навчальні заклади шукають інші можливості для посилення привабливості навчальних програм, які вони пропонують потенційним студентам. Наприклад, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, крім традиційної роботи у школах і традиційних днів абітурієнта, проводить інші цікаві заходи з метою привабити учнів шкіл, ліцеїв, коледжів тощо: олімпіади для учнів з різних дисциплін, конкурси, учнівські читання тощо. Цікавим є досвід організації та проведення міждисциплінарних заходів, які є не тільки профорієнтаційними, але й навчальними, виховними, мовою яких є англійська або поєднання англійської та рідної мов. Ініціатором таких заходів у Дніпропетровському університеті ім. А. Нобеля є кафедра міжнародного туризму та мовної підготовки (до 2015 р. – кафедра іноземних мов), якою регулярно проводяться учнівські та студентські читання, присвячені Альфреду Нобелю (2013, 2014, 2015 рр.), вперше у регіоні проведено англомовну вікторину «NobelQuiz» для знавців нобелівської теми (2014 р.). Крім організації профорієнтаційної роботи у межах університету, студенти заохочуються до спроб попрацювати за обраним фахом, принаймні у змодельованих умовах. Так, цього року студенти напряму «Туризм» взяли участь у конкурсі команд, організованому Управлінням культури, національностей та релігій Дніпропетровської облдержадміністрації до Міжнародного дня туризму 27.09.2015, представили туристичні маршрути світу чотирма мовами та вибороли перемогу. Цей досвід є цікавим профорієнтаційним заходом, участь у ньому має велике значення для студентів, які вже здійснили свій вибір, а також може привабити потенційних студентів-спостерігачів презентації туристичних маршрутів до навчання за спеціальністю «Туризм». Окремо слід охарактеризувати спеціальні проекти університету, які дозволяють учням старших класів доторкнутися до життя ВНЗ, відчути його дух. Це проекти «Стань студентом на один день» (2013–2015 рр.) і «Технології успіху» (2015–2016 н.р.), здійснення яких має різні організаційні форми: виїзні семінари, конференції, уроки і презентації спеціальностей у школах. У межах останнього було проведено і профорієнтаційний захід, який є предметом уваги цієї статті [4].

Здійснивши огляд форм проведення профорієнтаційної роботи в Україні, ми звернули увагу та те, що поняття «професійна орієнтація» набуло рекламного характеру, тобто основною її метою сьогодні стала агітація випускників шкіл до навчання у певних закладах освіти, що обумовлено зазначеним вище значним відтоком абітурієнтів за кордон та нестабільними соціально-економічними умовами у країні, які перешкоджають вибору абітурієнтами довгострокового періоду навчання з економічних причин.

Така реальність дещо суперечить визначенню «***професійної орієнтації***», як її характеризує «Український педагогічний словник», тобто «комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства та суспільства в цілому» [2, с. 274]. Отже, ключовими складовими цього поняття є «психолого-педагогічні та медичні заходи», «працевлаштування», «бажання» і «здібності», та «орієнтація» на потреби ринку праці та суспільства. Роз'яснювальні заходи, які переважно організуються ВНЗ у школах і під час проведення днів відкритих дверей, належать до категорії «***професійного консультування***», тобто «науково організованого інформування про професії, призначеного для молоді, яка закінчує загальноосвітню школу, з метою надання практичної допомоги у виборі професії з урахуванням нахилів, інтересів і сформованих здібностей, а також потреб суспільства, народного господарства» [2, с. 274].

З метою виявлення інтересу учнів 11 класів до галузі індустрії гостинності та спеціальності «Туризм» автором проведено виїзний урок англійської мови у КЗО ДСЗШ І-ІІІ ст. № 147 ім. В. Чорновола Дніпропетровської міської ради.

Автор мав на меті досягти практичної мети уроку англійської мови, а саме: ознайомити учнів з новим мовним матеріалом – лексичними одиницями, необхідними для розробки туру в певне місце відпочинку, відповідними граматичними структурами, а також розвинути уміння аудіювання тексту з теми англійською мовою та сприяти розвиткові навичок діалогічного мовлення шляхом організації рольової гри «My first working day as a Travel Agent / Tourist Information Officer».

У процесі подання навчального матеріалу шляхом презентації, демонстрації фото-, відео- та аудіоматеріалів, а також роздаткових матеріалів (до яких входили туристичні буклети), в учнів сформувалися відповідні лінгвокультурологічні поняття, а також саме уявлення про роботу туристичних агентів, працівників туристичних інформаційних центрів. Учні 11 класу спробували себе як у ролі працівників, що пропонують переваги туру та надають докладну інформацію про нього клієнтам з широким колом різних вимог, так і у ролі самих клієнтів цих установ.

Під час добору теми ми ставили за глобальну мету дати учням 11 класу уявлення і про формат практичного заняття з англійської мови, який він має в університеті, поєднати навчання загальновживаної та ділової іноземної мови тією мірою, яка є можливою для учнів випускного класу, а найбільше – допомогти їм не тільки теоретично ознайомитися з деякими професіями у галузі індустрії гостинності, але й в ігровій формі спробувати себе у ролі їх виконавця, тобто сформувати інтерес випускників до спеціальності «Туризм». Разом з тим урок виконував деякі функції професійного консультування: так, учні не тільки дізналися про перспективи професії, елементи змісту професійної діяльності туристичного агента та працівника туристичного інформаційного центру, але й ознайомилися з вимогами, які така професія ставить до людини [2, с. 274]: мати бажання і вміння спілкуватися з досить різними людьми, допомогти клієнту в незнайомій країні, володіти іноземними мовами, бути успішним, уміти переконувати тощо, тобто такі, що сприяють професійному самовизначенню молоді.

Досвід проведення такого міждисциплінарного профорієнтаційного заходу дозволив виявити і деякі обмеження, які обумовлені певними чинниками. До одного з них відносимо складнощі підготовки до виїзного уроку, тема якого не передбачена програмою навчання англійської мови в 11 класі. Вони стосуються насамперед виявлення рівня попередньої мовної підготовки учнів, добору навчального матеріалу, планування методів роботи на уроці та добору форм організації навчання, а також відсутністю можливості гарантованого застосування засвоєних лексичних одиниць та граматичних конструкцій на подальших уроках з метою їх тренування, тобто ці труднощі стосуються насамперед методики навчання англійської мови.

З метою полегшення сприйняття учнями матеріалу та забезпечення їх активної участі у роботі протягом всього уроку нами були розроблені роздаткові матеріли, які були опорою навчальної діяльності старшокласників і містили список нових лексичних одиниць, тексти для читання за форматом ЗНО з англійської мови, тестове завдання для контролю правильності розуміння почутого тексту, рольові картки для проведення рольової гри з описом ситуації та деякими сталими фразами: пропозиціями допомоги, уточнення, рекомендації у картках туристичного агента та працівника туристичного інформаційного центру, а також кольорові туристичні буклети.

Прагнучи забезпечити тренування окремих елементів навчального матеріалу уроку, ми запропонували учням виконати домашнє завдання – написати особистого листа за ситуацією, що стосувалася вивченої теми за форматом завдання з відкритою письмовою відповіддю тесту ЗНО з англійської мови, у межах передбаченого Програмою виду навчальної діяльності.

Урок проведено відповідно до принципів доступності, переходу від простого до більш складного, та принципу наочності: структурно весь урок представлений у вигляді презентації PowerPoint із вбудованими аудіо- та відеооб'єктами, яка супроводжувала розповідь учителя та завдяки візуалізації полегшила сприйняття великої кількості нового матеріалу. Таким чином, у межах реалій проведення навчального заняття нами використано його навчальний, освітній та виховний потенціал та розкрито можливості здійснення елементів профорієнтаційного консультування.

Висновки. Серед розмаїття розглянутих нами форм профорієнтаційної роботи, до яких звертаються ВНЗ України, міждисциплінарний урок є найменш застосовуваним та потребує значних затрат часу. І хоча виявлені нами труднощі можуть дещо знизити досягнення практичної мети навчання з однієї дисципліни – у нашому випадку іноземної мови – не менш важливою для такого заходу є виховна мета, а саме виявлення інтересу та схильності старшокласників до певної професії, формування цікавості до отримання спеціальності

«Туризм», отримання уявлення про види професійної діяльності та вимоги до людини цієї професії засобами іншого предмета – іноземної мови, шляхом залучення у гру, через приємні емоції та новий досвід. Маємо сподівання, що серед 94 вищих навчальних закладів України, які пропонують навчання за спеціальністю «Туризм» [11], завдяки видам профорієнтаційної роботи, які пропонує Дніпропетровський університеті імені Альфреда Нобеля, інтерес до навчання у ньому буде зростати.

Стаття не вичерпує усіх можливостей проведення профорієнтаційної роботи із учнями старших класів. Глибокого **вивчення потребують** питання організації психологічного консультування з метою свідомого обрання професії, відповідного медичного обстеження та організації взаємодії з батьками учнів, що є невід'ємними елементами профорієнтаційної роботи.

Список використаних джерел

1. Ананко Т.В. Профорієнтація та її складові / Т.В. Ананко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 8–10.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

3. Конончук А.І. Професійне самовизначення старшокласників як мета профорієнтаційної роботи соціального педагога ЗНЗ / А.І. Конончук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 110–113.

4. Проект «Технології успіху» швидко збільшує оберти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: duep.edu/uk/news/for_abiturients/-proekt-tehnologiji-uspihu-shvidko-zbilshuje-oberti.

5. Портал «Профорієнтація» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: magellano.osukraine.com/

6. Профориентация. Сделай осознанный выбор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: prof.osvita.org.ua/ru/determine/testing/index.html

7. Стадний Є. Куди тікають українські абітурієнти? / Є. Стадний [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: education-ua.org/ua/analytics/207-kudi-tikayut-ukrajinski-abiturienti

8. Українські студенти дедалі масовіше виїжджають за кордон [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: www.radiosvoboda.org/content/article/27012279.html

9. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / Б.О. Федоришин. – К., 1996. – 383 с.

10. Щорічно вчитися за кордон їдуть 18–20 тисяч українських студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http: ukranews.com/news/74822.---.uk]

11. Osvita.ua [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-182-94-75.html

References

1. Ananko, T. (2014). *Profesiynaadaptatsia ta ii componenty* [Professional guidance and its components] Herald of Chernihiv National Pedagogic University. Series: Pedagogicsciences. Vol. 115, pp. 8-10. (In Ukrainian).

2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskij pedagogichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogic dictionary].Kyiv: Lybid'. 375 p. (In Ukrainian).

3. Kononchuk, (2014). *Profesijne samovyznachennya starshoklasnykiv yak meta roboty socialnoho pedahoha* [Professional identity of senior highs chool students as a target of a social pedagogue job]. Herald of Chernihiv National Pedagogic University. Series: Pedagogicsciences. Vol. 115, pp. 110-113.

4. Proect 'Technologii uspikhu' shvydko nabyraye obertiv [Project 'Success Technologies' is revving into gear] Retrieved from http: duep.edu/uk/news/for_abiturients/-proekt-tehnologiji-uspihu-shvidko-zbilshuje-obertion 25 October 2015.

5. Portal 'Proforientatsia'. [Portal 'Professinal orientation'] Retrieved from 25 October 2015.

6. Proforientatsia. Sdelay osoznanny vybor [Professional orientation. Make a counscious decision] Retrieved from http: prof.osvita.org.ua/ru/determine/testing/index.htmlon 25 October 2015.

7. Stadnyi, Ye. *Kudytikayut' Ukrainski student?* [Where do the Ukrainian students fly?] Retrieved from http: education-ua.org/ua/analytics/207-kudi-tikayut-ukrajinski-abiturienti» on 25 October 2015.

8. Ukrainski student dedali masovishe vuizhdzhaut' zakordon [Ukrainian students tend to emigrate in massive scale] Retrieved from http: www.radiosvoboda.org/content/article/27012279.html on 25 October 2015.

9. Fedorishin, B. (1996). *Psukhologo-pedagogichni osnovy profesiynoi orientatsii* [Psycho logicalpedagogicbasicsofprofessionalguidance: Doctor's degree thesis in speciality 13.00.04. Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational training of Academy of Pedagogical Science of Ukrainian. Kyiv, 383p.

10. Schorichno vchytysya za kordon yidut' 18-20 tysach ukrainski studentiv [Annually around 18-20 thousand of Ukrainian students go abroad to study] Retrieved from http: ukranews.com/news/74822.---.uk on 25 October 2015.

11. Osvita.ua. Retrieved from http: osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-182-94-75. html on 25 October 2015.

Рассмотрены формы профориентационной работы среди старшеклассников, опыт проведения междисциплинарного выездного урока английского языка и основ индустрии гостеприимства. Выявлены потенциальные возможности такой формы обучения с позиций проведения профориентационной работы и профориентационного консультирования, а также особенности методики ее подготовки и проведения.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное консультирование, выездной, междисциплинарный, тест на профориентацию, английский язык, основы индустрии гостеприимства, профессиональная склонность.

The paper lists the forms of career guidance of school-leavers. It examines the experience of conducting the on-site interdisciplinary lesson of English and Hospitality Industry Basics. The opportunities this organizational form provides from perspectives of career guidance and vocational counseling are revealed, as well as the methodological approach to its development and conducting.

Key words: career guidance, vocational counseling, on-site, interdisciplinary, guidance tests, English, Hospitality Industry Basics, vocational aptitude.

Одержано 9.10.2015.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378: 37.011.3 – 051

О.С. БІЛОУС,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА МУЗИКИ

У статті обґрунтовується необхідність модернізації підготовки педагогічних кадрів в умовах вищої школи. Розглядається проблема формування творчої активності сучасного фахівця як важливої складової його самостійної креативної професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: творча активність, професіоналізм, професійно-педагогічна діяльність, сучасний педагог.

Постановка проблеми. На етапі інтелектуально-інформаційного розвитку сучасного суспільства і підвищення ролі людського фактора в його динаміці необхідні нові підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів. Це обумовлено як зміною характеру педагогічної праці, так і потребою в креативних, рефлексивних, проектно-технологічних здібностях фахівців.

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що одне з головних завдань – передавання учням досвіду ціннісно-естетичного й творчого ставлення до дійсності вирішується сьогодні не повною мірою. Ця ситуація призводить до зниження та нівелювання рівня якісної освіти й культурно-естетичних цінностей майбутніх громадян. Зміна ситуації, що склалася в шкільній практиці, пов'язана з подальшим удосконаленням якості професійної підготовки педагогів, а насамперед викладачів музики.

Аналіз останніх досліджень. Філософський аспект творчої активності як показника і важливої характеристики діяльності, у тому числі і професійно-педагогічної, одержує теоретичне обґрунтування в працях В.С. Біблера, Л.С. Виготського, С.С. Гольдентріхта.

Розуміння активності як складної, комплексної характеристики особистості (дослідження М.Є. Воробйова, Ф.Н. Гоноболіна, Ю.М. Кулюткіна, В.І. Лозової, Е.Ю. Мизюрової, С.О. Сисоєвої, О.Г. Сущенко, Б.М. Тєплова, В.В. Штепенка та ін.) відкриває широкі можливості в плані вивчення й формування творчої активності як особистісної якості, що включає внутрішні (потреби, мотиви, цінності й ідеали, образ «я», здібності та ін.) і зовнішні (система відносин особистості і діяльності) аспекти.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні проблеми формування у сучасних педагогів музики творчої активності як показника їхньої професійної діяльності та конкурентоспроможності на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Значні труднощі виникають сьогодні в підготовці педагогів музики. Факти свідчать про те, що реформування змісту й технології професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищої педагогічної школи не завжди позитивно відображається на якості їхньої музичної освіти, рівні музично-педагогічної культури й готовності до музично-творчої професійної діяльності.

© *О.С. Білоус, 2015*

Модернізація сучасної музично-педагогічної освіти в умовах розширення соціокультурного простору й підвищення рівня професіоналізму педагогів музики пов'язана з реалізацією в професійній підготовці двох аспектів: розвитку морально-естетичних якостей, інтелектуально-музичних здібностей студентів і забезпечення умов для виявлення творчого потенціалу при вирішенні ними навчальних завдань. Новизна підходу в підготовці майбутніх педагогів музики полягає в людському вимірі, тобто у формуванні цілісного «образу» особистості педагога-професіонала.

Інтегруючий характер музично-педагогічної діяльності як важливої складової ціннісного ставлення студентів до професійної праці обумовлює інноваційні зміни в спеціальній підготовці сучасних майбутніх педагогів музики.

М.С. Каган вважав, що оволодіння музично-професійною діяльністю поєднує в собі чотири компоненти: пізнавальний, ціннісно-орієнтований, перетворюючий і комунікативний, які становлять основу підготовки студентів до обраної професії [2].

Якість професійної підготовки педагогів музики багато в чому залежить від позиції студента в навчальному процесі й нестандартного ставлення його до різних видів навчальної діяльності.

Процес професійного становлення, духовне, моральне та інтелектуальне зростання особистості багато в чому визначається рівнем її активності.

Активність є важливою біологічною властивістю людини. Недооцінка цієї властивості особистості в навчально-виховному процесі будь-якого типу навчального закладу породжує ті прорахунки, що мають місце в практиці вищої школи, у підготовці сучасних конкурентоспроможних кадрів (особливо педагогічних). Активність є дійовим засобом мобілізації музично-естетичних ресурсів особистості майбутнього педагога, нових його можливостей в освоєнні досвіду музично-педагогічної діяльності, потреби в естетичному саморозвитку.

За твердженням М.І. Киященко та М.Л. Лейзерова, завдання професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в тому, щоб «привести творчі потенції, закладені в кожній людині, в активний, діючий стан, створюючи умови для того, щоб життєдіяльність учнів змогла стати життєтворчістю» [5, с. 21].

Помилка попередніх поколінь у трактуванні особистості як пасивного об'єкта середовища й обставин не переборена й у сучасній практиці виховання та навчання. Активність як важливий фактор професійного становлення майбутнього фахівця усе ще не одержала належного теоретичного обґрунтування.

Вивчення питання про характеристику творчої активності як показника рівня професіоналізму сучасного фахівця неможливе без конкретизації її сутності.

Аналіз теоретичних пошуків щодо сутності поняття «творча активність» дозволяє дійти висновку про те, що це складне особистісне утворення є важливою характеристикою діяльності, умовою і результатом її, але в той же час її можна розглядати як цілісну якість особистості фахівця, що виступає системоформуючою ланкою в структурі його професіоналізму. На наше глибоке переконання, при визначенні сутності досліджуваного явища необхідно виходити з особистісно-діяльнісного підходу. Важливо враховувати, що творча активність є найважливішою якісною характеристикою творчої особистості, її здібностей, що забезпечують динаміку професійного зростання й саморозвитку. У той же час вона виступає стійкою характеристикою діяльності людини, що перетворює умови і її результати, що забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення поставлених завдань у різноманітних видах діяльності. Творча активність є особистісно-діяльнісною характеристикою людини.

У своєму дослідженні ми будемо виходити з того, що творча активність педагога музики – це складне особистісне утворення, яке поєднує у своєму змісті прагнення й готовність за внутрішнім переконанням здійснювати ініціативні, нестандартні, самостійні дії у вирішенні завдань музично-педагогічної, продуктивної діяльності, що виражається в умінні відходити від шаблону, асоціативному мисленні, емоційному сприйнятті музично-педагогічної дійсності, стійкій потребі в імпровізації і творчості.

Це загальне визначення творчої активності має потребу в більш детальній конкретизації, тому що її зміст визначається специфікою індивідуальних і вікових характеристик особистості й особливостями діяльності, професійної сфери, обраної людиною.

Визначення змісту творчої активності як найважливішої риси професіоналізму сучасного педагога музики передбачає врахування особливостей студентського віку і структурних компонентів особистості студента.

Студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Дослідники цього вікового періоду Б.Г. Ананьєв, О.В. Дмитрієв, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, О.М. Матюшкін, О.Г. Мороз, Г.С. Костюк, А.В. Петровський та ін. розглядають студентство як специфічну соціально-професійну групу з урахуванням їхнього особистісного місця в структурі держави, соціального знання, соціально-психологічних і політичних рис. Студенти – це відносна спільність особистостей, обумовлена домінуючою єдністю мети й завдань у справі оволодіння професією, а також ідентичними організаційними структурами життєдіяльності, що забезпечують результативність впливу усіх факторів вузівського навчально-виховного процесу.

Підвищення ролі людського фактора в житті суспільства і його творчого начала обумовлює необхідність удосконалення якостей особистості, що забезпечують її творчу позицію і нестандартний підхід до вирішення завдань, які стоять перед нею.

Я.О. Пономарьов, узагальнюючи, аналізуючи якості творчої особистості, вважає, що їй властиві «неабияка енергія, наполегливість, винахідливість, пізнавальні здібності...». Також він відзначає, що неабияку роль відіграють такі риси, як прагнення до відкриттів, завзятість, наполегливість, інтуїція, творчі здібності, прагнення до розвитку й духовного зростання, спонтанність, оригінальність [4, с. 225–226].

Досліджуючи структуру творчої особистості, О.Н. Лук виділяє такі риси цього складного особистісного утворення: готовність до ризику; імпульсивність, поривчастість і незалежність суджень; прагнення критично ставитися до викладачів і навчальних програм; нерівномірність успіхів у навчальних предметах; почуття гумору і схильність до жарту; самобутність, але без вигадливості, «оригінальничання»; «пізнавальна скрупульозність»; небажання сприйняти на віру критичний погляд на такі речі, що нібито повинні стати «священними»; сміливість уяви і думки [3, с. 85–88].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє говорити про те, що багато дослідників розглядають активність і її творчу характеристику як складне особистісне утворення, спрямоване на творення, перетворення, пошук і відкриття нового.

Але варто враховувати і той факт, що активність у професійній підготовці студентів є не просто їхнім діяльним станом, але і якісним показником навчальної і, як наслідок, професійної діяльності.

Рядом досліджень доведено, що найбільша творча активність у процесі занять музикою проявляється в самостійній музичній пізнавальній діяльності, що сприяє інтенсивному мисленню, інтенсивній роботі пам'яті, уяви (О.О. Апраксіна, Л.А. Баренбойм, Н.О. Ветлугіна, М.Ф. Гнесін, Г.Г. Нейгауз, Г.С. Рігіна, Б.М. Тєплов, Б.Л. Яворський, П.М. Якобсон). Саме домінування креативності в системі навчання й розвитку творчої індивідуальності студента може допомогти становленню майбутнього педагога-професіонала.

Змістовний аспект творчої активності як інтегративного особистісно-діяльного утворення поєднує в собі інтереси і потреби, спрямованість і схильності, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і дії, що обумовлюють результативність різних видів діяльності студентів. Багатоаспектність змісту визначає і багатокомпонентність її структури.

Зміст творчої активності, на нашу думку, має багатокомпонентну структуру, що об'єднує в собі такі компоненти: мотиваційний блок; блок творчих здібностей; пізнавально-операціональний блок; емоційно-вольовий блок; оцінний блок. Усі перелічені компоненти взаємозалежні та взаємообумовлені.

Зміст творчої активності як складного особистісного утворення формується всіма сторонами внутрішнього світу особистості: інтелектуальними, емоційними, вольовими, навичками, звичками, здібностями.

Мотивація музично-творчої діяльності значною мірою обумовлена, на наш погляд, природою і специфікою музичного мистецтва. У зв'язку з цим важливими мотивами творчої активності є інтерес студентів до музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності. «Він виявляється як потреба до сприйняття, розуміння і виконання музичних творів,

прагнення до глибоких емоційних переживань, бажання прилучити школярів до музичного мистецтва, навчити їх любити і розуміти музику» [1, с. 20].

Творча музично-педагогічна діяльність тренує і розвиває пам'ять, мислення, спостережливість, цілеспрямованість, ініціативу, самостійність. Саме ці якості особистості є основою розвитку творчої активності.

Творча активність як здатність до продуктивної діяльності включає в себе потребу й уміння формулювати оригінальні музично-педагогічні проблеми, знаходити нестандартні способи їх розв'язання, використовувати набуті знання в нових ситуаціях.

Творча активність як складна якість особистості у своєму розвитку проходить кілька рівнів: описово-констатуючий (низький), рівень розуміння музики (середній) і рівень тлумачення (високий). Характеристику рівнів наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1

Характеристика рівнів прояву творчої активності особистості

Передумови творчої активності	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Досвід сприйняття музики	Найрізноманітніші музичні твори понад програму	Музичні твори у межах програми	Нижче вимог програми
Інтерес до музично-педагогічної діяльності	Стійка, усвідомлювана, яскраво виявлена потреба у музично-педагогічний діяльності	Музичні інтереси обмежені вимогами програми та викладача	Зовнішньо не виражений інтерес до музично-педагогічної діяльності. Заняття епізодичні
Знання та навички в галузі аналізу	Виявляє можливості засобів виразності в музичних творах, виконавської діяльності та в передаванні змісту	Володіє засобами виразності, але не пов'язує їх зі змістом музично-педагогічної діяльності	Має труднощі в аналізі засобів виразності музично-педагогічної діяльності
Здібність до оцінювання музичних явищ	Обґрунтована мотиваційна оцінка, забарвлена власним ставленням. Рівень тлумачення.	Узагальнення даних аналізу в словесній формі, але без мотивування власної позиції. Рівень розуміння	Відсутність узагальненої та обґрунтованої оцінки. Описово-констатуючий рівень

Низький рівень – інтерес до музично-педагогічної діяльності має епізодичний характер, наслідування переважає над самостійністю й ініціативністю, репродуктивна діяльність переважає над творчим підходом до вирішення навчальних проблем, негативне ставлення до навчання.

Середній рівень – має місце інтерес до музично-педагогічної діяльності, переважає позитивна мотивація в навчальній роботі, епізодично проявляється прагнення студентів до пошуку самостійних рішень, наполегливість і цілеспрямованість дій, потреба в нестандартному виконанні навчальних завдань, в окремих навчальних ситуаціях має місце імпровізація і часткове творче вирішення навчальних проблем. Діяльність студента має частково-пошуковий характер.

Високий рівень – має місце стійкий пізнавальний інтерес і прагнення до творчої музично-педагогічної діяльності, розвинуті творчі здібності, необхідний комплекс інтелектуальних, емоційних і вольових властивостей і умінь особистості, які дозволяють самостійно й нестандартно вирішувати навчальні завдання.

Зростаючі вимоги до особистості сучасного вчителя, до рівня його професіоналізму й характеру педагогічної діяльності визначають необхідність модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах вищої школи. Аналіз вузівської практики дозволяє говорити про те, що традиційна система навчання студентів не цілком відповідає новим вимогам, що висуваються до рівня їхнього професіоналізму. Орієнтація на предметне навчання, ігнорування індивідуальності, перевага репродукції в навчальному процесі негативно позначається і на рівні творчої активності майбутніх учителів.

Завдання полягають у тому, щоб змінити позицію студента в навчальному процесі з пасивного і стороннього спостерігача (у якій він перебуває при традиційній організації занять у вищій школі) на активного учасника навчальної роботи, суб'єкта власної освіти і професійного саморозвитку, самоствердження.

Оскільки творча активність майбутнього вчителя – це його здатність до цілеспрямованої і планомірної педагогічної діяльності щодо формування духовних цінностей у себе й в учнів, то важливо змінити характер професійно-педагогічної підготовки таким чином, щоб учити студентів умінню звільнятися від шаблону, стереотипу і заборон, умінню брати на себе ініціативу пошуку нового, невідомого й розвивати в них здатність до свідомого самоконтролю, організованості, творчого вирішення навчальних завдань.

А це можливо лише в тому випадку, якщо переорієнтувати навчальний процес із предметного на особистісно орієнтоване навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Однак проведене дослідження не є вичерпним у розробці досліджуваної проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості підготовки сучасних фахівців. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу з визначення шляхів підвищення якості підготовки сучасного педагога і забезпечення високого рівня його професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Каган М.С. Человеческая деятельность: (опыт сознательного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

3. Лук А.Н. Учить мыслить / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1985. – 96 с.

4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

5. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

References

1. Archazhnikova, L.H. (1984). *Professiia uchitel' muzyki* [Occupation – music teacher]. Teacher's Book. Moscow. Prosveschenie Publ. 111 p. (In Russian).

2. Kahan, M.S. (1974). *Chelovecheskaia deiatel'nost': (opyt soznatel'noho analiza)* [Human activities. Analysis of conscious experience]. Moscow. Politizdat Publ. 328 p. (In Russian).

3. Luk, A.N. (1985). *Uchit' muslit'* [Learn to think]. Moscow. Znanie Publ. 96 p. (In Russian)

4. Ponomarev, Ya.A. (1976). *Psikholohia tvopchestva i pedahohika* [Creativity Psychology and Pedagogy]. Moscow. Pedahohika Publ. 260 p. (In Russian).

5. Labkovsky, G.S. (1983). *Esteticheskaia kul'tura i esteticheskoe vospitanie: kn. dlia uchitelia* [Aesthetic culture and aesthetic education]. Teacher's book. Moscow. Prosveschenie Publ. 304 p. (In Russian).

В статье обосновывается необходимость модернизации подготовки педагогических кадров в условиях высшей школы. Рассматривается проблема формирования творческой активности современного специалиста как важной составляющей его самостоятельной креативной профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: творческая активность, профессионализм, профессионально-педагогическая деятельность, современный педагог.

The necessity of modernization of teacher's training in terms of higher education is substantiated in the article. The issue of formation of creative activities of modern specialists as an important component of their independent creative professional and educational activities is examined.

Key words: creative activities, professionalism, professional and educational activities, the modern teacher.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378.147

О.М. БОНДАРЕВСЬКА,
викладач циклової комісії іноземної мови
Криворізького коледжу
Національного авіаційного університету

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті аналізуються основні положення компетентнісного підходу до розв'язання проблеми формування індивідуальних стратегій, розкрито сутність поняття «індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів» та уточнено зміст деяких дотичних до них категорій, таких як індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут.

Ключові слова: компетентнісний підхід, індивідуальні стратегії, індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут.

Постановка проблеми. В умовах стрімких перетворень, що відбуваються як в сучасному світі взагалі, так і в Україні зокрема, молодь не може залишатись осторонь. Для цілеспрямованих дій необхідно виробити індивідуальні стратегії, які допомагають людині рухатись у правильному напрямі, чи то навчання, професійна або соціальна діяльність. Застосування компетентнісного підходу висуває на перший план не лише теоретичні, а в першу чергу практичні шляхи вирішення завдань в основних сферах життєдіяльності студента. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу орієнтується на самонавчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності.

Аналіз досліджень та публікацій. У спектрі нашого дослідження важливе значення має нормативна база, тому особливий інтерес становлять такі державні документи: Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах». З огляду на ці положення можна зробити висновок про те, що компетентнісний підхід виконує ключову функцію у формуванні нових вимог до майбутнього фахівця та викликає потребу особистості бути здатною до гнучких перетворень.

У 2004 р. на міжнародній конференції Міністерства освіти Норвегії, в якій брала участь ЮНЕСКО, прийнято визначення компетенції як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [10].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності розуміється як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [10].

© *О.М. Бондаревська, 2015*

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування компетентнісного підходу у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів та проаналізувати особливості його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід є найбільш оптимальною спробою розв'язання протиріччя формальної й матеріальної освіти, яке зартикульоване в історії педагогіки ще за часів Й.-Г. Песталоцці та Й.Ф. Гербарта.

Проблема компетентнісного підходу викликала інтерес вчених-педагогів досить давно. Починаючи із середини минулого сторіччя в педагогічній літературі зустрічаються терміни «компетентність» та «компетенція», в основному серед праць науковців країн Західної Європи та США.

Провідним гаслом парадигми сучасної вітчизняної освіти стає «навчання упродовж життя». Саме компетентнісний підхід, на думку В. Сєрікова, вимагає такого оновлення сучасної освіти, в процесі якого не буде існувати розриву між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку того, хто навчається. Новий зміст освіти має на меті на противагу знаннєвоорієнтованому напряму використання цілісного індивідуального досвіду розв'язання майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій [8].

Цікавою з точки зору нашого дослідження є монографія «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики» [5]. На думку її авторів (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева), основною метою компетентнісного підходу є виховання й навчання людини, що здатна до конструктивного діалогу із соціальним середовищем; фахівця, який має необхідні для професійної діяльності знання, уміння й навички, та в змозі вирішувати професійні завдання. Однією з умов набуття життєво важливих (ключових) компетентностей є формування індивідуальних стратегій.

Для оптимального висвітлення стрижневих понять цієї статті вважаємо за потрібне звернутися до уточнення сутності й основних характеристик таких понять, як індивідуальна стратегія, а також дотичних до них: індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що висвітлюються доволі ґрунтовно у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. У ракурсі компетентнісного підходу ці поняття пов'язані між собою, але мають певні відмінності. Так, зокрема стиль діяльності, за визначенням психолого-педагогічного словника – це «сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, що впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності й зумовлює своєрідність її виконання. У стилі діяльності завжди проявляються індивідуальні та типові особливості особистості. Стиль діяльності є інтегративним проявом ієрархії процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості, мотивів діяльності, звичних форм спілкування та керівництва [6]. І. Дорохіна у своїй дисертаційній роботі, яка присвячена дидактичним засадам формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначає стиль пізнавальної діяльності як динамічну характеристику станів і дій суб'єкта пізнавального процесу, яка детермінується його змістом, базується на інтегративних властивостях індивіда, є визначальною щодо прийомів, методів, засобів, способів, темпу виконання цієї діяльності [3].

Одним із завдань компетентнісного підходу є проектування індивідуальної освітньої траєкторії самостійно-пізнавальної діяльності. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента. Під особистісним потенціалом маємо на увазі сукупність здібностей того, хто навчається (ціннісних, пізнавальних, творчих тощо).

Не менш важливою категорію, що пов'язана з формуванням індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності є індивідуальні освітні маршрути. Під проектуванням індивідуального освітнього маршруту розуміють створення спеціальних педагогічних умов для можливості вибору способів, форм і методів навчання, що дають змогу підтримувати різні освітні інтереси студентів під час навчання. Особливу цінність у дослідженні питання організації індивідуально-пізнавальних маршрутів становить науково-практичний здобуток Н. Звєрєвої, яка досліджувала особливості упровадження в педагогічний процес індивіду-

альних освітніх маршрутів. Вона розглядає індивідуальний освітній маршрут як варіативну структуру навчальної діяльності студента, що відображає його індивідуальні особливості, проектується та контролюється в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики [4].

Власне індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів є складним явищем, розкриття сутності якого треба розпочати з уточнення самого терміна «стратегія». Слово «стратегія» походить з давньогрецької та в перекладі означає «мистецтво полководця». Тлумачний словник називає стратегією загальний, недеталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної мети. Стратегію можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом в процесі реалізації та спрямований з певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті. Стратегія має здатність переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів [2].

Термін «стратегія» спочатку використовувався в основному у військовому лексиконі, та означав планування політичних взаємозв'язків між країнами та стосувався озброєння держави, захисту кордонів тощо. На цей час існують різні підходи до феномену «стратегії як процесу» та «стратегії як результату» (кінцевого орієнтиру). Схематично ці підходи можна відобразити так, як показано на рис. 1.

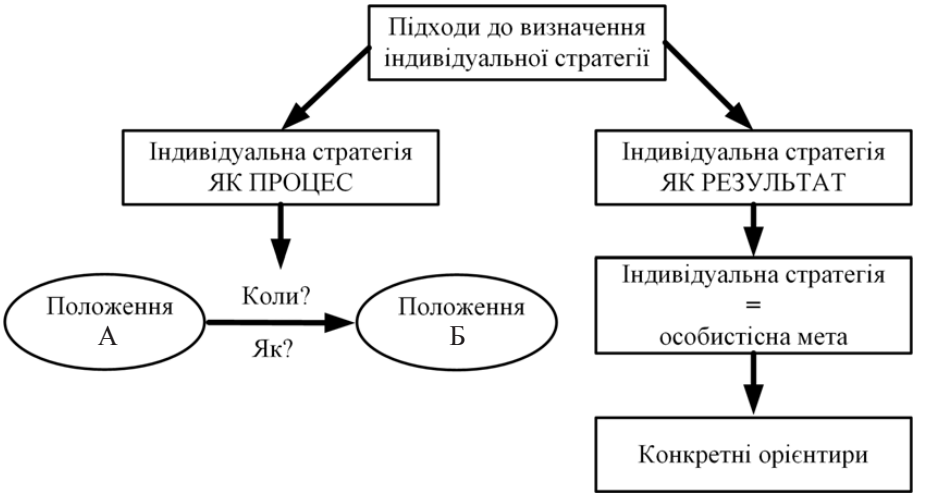

Рис. 1. Підходи до визначення індивідуальної стратегії

У першому випадку для визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності потрібно відповісти на такі питання:

а) на якому етапі розвитку самостійно-пізнавальної діяльності перебуває студент (положення А);

б) на якому етапі самостійно-пізнавальної діяльності бажає бути студент (положення Б);

в) коли і як студент досягне своїх цілей, тобто перейде з положення А) у положення Б).

У другому випадку стратегія ототожнюється з метою та потребує певних орієнтирів для виконання стратегічної діяльності. В такому сенсі категорію «стратегії» в основному використовують в економіці.

З точки зору філософської науки індивідуальні стратегії являють собою певну позицію, такий спосіб життя, що рухає особистість та стимулює до постійного розвитку, допомагає усвідомити майбутнє, досягти найкращих результатів активізацією самостійно-пізнавальної діяльності.

З психолого-педагогічної точки зору стратегія передбачає визначення загальних основних установок, необхідних для підготовки та здійснення задуманого, вона орієнтована

насамперед на перспективу розвитку особистості того, хто навчається, на оптимізацію навчального процесу. Особливого значення проблема індивідуальних стратегій набула у сфері самостійно-пізнавальної діяльності студентів у зв'язку з впровадженням європейських стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонських угод.

В нашому випадку мова йде про індивідуальну стратегію, тому необхідно зазначити, що термін «індивідуальність» походить від латинського *individuitas* – неподільність. Індивідуальний означає той, що базується на певних особливостях та своєрідних властивостях особистості, що характеризуються у рисах характеру та виявляють неповторність особистісних якостей та інтересів.

Згідно з визначенням психолого-педагогічного словника індивідуальний означає властивий певній особі, особливий для кожного індивідуума, здійснюваний окремими особами [6]. Тож, поєднавши ці поняття, маємо власне визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності – загальний, недеталізований план самостійно-пізнавальної діяльності, властивий певній особі, який охоплює тривалий період, або особистісний спосіб досягнення складної мети.

Проаналізувавши педагогічні та психологічні форми індивідуалізації у своїй праці доктор педагогічних наук І. Унт наголошує на «відносній» індивідуалізації навчання, що зумовлена такими причинами [9]:

1. Зазвичай враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого студента, а групи студентів, що мають приблизно схожі особливості.

2. Враховуються лише відомі особливості або їх комплекси і саме ті, що важливі з точки зору навчання (розумові здібності тощо), поряд з цим можуть виступати ряд особливостей, врахування яких у конкретній формі індивідуалізації неможливе, або не є необхідним (темперамент, характер).

3. Іноді враховуються деякі якості або стани лише в тому випадку, якщо це важливо для певного студента (наприклад, талановитість у деякій сфері, розлад здоров'я).

4. Індивідуалізація реалізується не протягом всієї навчальної діяльності, епізодично, або в певній формі навчальної діяльності.

В площині самостійно-пізнавальної діяльності індивідуальні стратегії являють собою довгостроковий курс розвитку того, хто навчається, спосіб досягнення мети, яку студент ставить для себе, на ґрунті власних міркувань у межах своєї поведінки. Американський математик і економіст І. Ансофф у своїй праці «Стратегічне управління» зазначає, що «за своєю сутністю стратегія є переліком правил для прийняття рішень, якими людина користується у своїй самостійно-пізнавальній діяльності» [1]. Вчений називає стратегію стрижнем, навколо якого концентруються всі види пізнавальної діяльності.

Той факт, що ефективне самостійне навчання є не тільки психологічним, а й стратегічно активним процесом, можна спостерігати на сукупності необхідних навичок учнів, які є основою для успішної самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Формування індивідуальних стратегій із застосуванням компетентнісного підходу передбачає розвиток певних навичок того, хто навчається. Отже, ми дотримуємося думки, що розробка індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента вимагає від нього вмінь:

– створювати та розширювати інтерес до змісту навчального процесу;
– оформлювати своє робоче та навчальне місце;
– розподіляти свій робочий та навчальній час;
– планувати фази відпочинку;
– створювати структуру змісту навчання;
– поглиблювати компоненти навчання;
– встановлювати і зберігати концентрацію;
– пристосовувати навчання до ситуації;
– аналізувати навчальний процес;
– створювати і підтримувати мотивацію;
– давати собі самому звіт про навчальний процес та результати навчання.

Вищенаведені навички включають в себе роботу і дії, які не тільки одноразово мають місце в навчальному процесі, але і багато разів опрацьовуються в періодичних процесах. Цей процес можна умовно поділити на окремі фази:

– фаза орієнтації та планування;
– виконання робіт;
– фаза контролю;
– етап оцінки;
– (зіставлення результатів з фазою орієнтації).

Порядок виконання цих етапів не заданий. Фази можуть бути повторені або пропущені, так само часто може виконуватись перекривання деяких фаз.

На думку сучасного науковця А. Плигіна, при виборі індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента необхідно враховувати такі умови:
– розуміння мети своєї діяльності;
– знання критеріїв досягнення кінцевого результату;
– уявлення конкретних дій, які слід здійснити;
– наявність у попередньому досвіді сформованих у потрібному ступені дій та операцій;
– уявлення ходу своєї діяльності як цілісної структури;
– організація дії та операції в оптимальній послідовності;
– перевірка своєї дії відповідно до критеріїв результату;
– отримання якісного та конструктивного зв'язку про свою самостійно-пізнавальну діяльність;– можливість перетворювати структуру власного самоаналізу (розвиток метарефлексії) [7].

Якщо ці умови не виконуються належним чином, успішність самостійно-пізнавальної діяльності студента суттєво знижується. Щоб змінити ситуацію, що склалася, необхідно розвивати покомпонентний аналіз навчальної діяльності, який повинен пояснити, як саме реалізуються спочатку цілісні структури діяльності (вони включають найбільш важливі взаємозв'язки), що забезпечують ефективність реалізації навчання.

А. Плигін наголошує, що такими самостійними, комплексними, динамічними і автономно цілісними структурами пізнавального досвіду є індивідуальні стратегії. Педагог називає індивідуальні стратегії взаємозв'язком (послідовністю) операцій і дій (інтелектуальних і практичних), спрямованих на реалізацію результату самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Висновки. Індивідуальні стратегії – це багатогранне та дуже ефективне для самостійно-пізнавальної діяльності студента творіння. Проаналізувавши на теоретичній основі компетентнісного підходу такі поняття, як індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут та індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів, можна зробити висновки, що останні заслуговують на особливу увагу. Компетентнісний підхід спрямований на виокремлення тих властивостей та рис людини, які допоможуть їй адаптуватись в навколишньому середовищі (зокрема в освітньому). Актуалізація цих якостей розвиває вміння правильно планувати індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – Москва: Экономика, 1989. – 1023 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.

3. Дорохіна І.В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / Ірина Василівна Дорохіна. – Кривий Ріг, 2011. – 257 с.

4. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01, 13.00.08 / Наталья Геннадьевна Зверева. – Шуя, 2007. – 232 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенеко, О.І. Локшина [та ін.]; під заг ред. О.В. Овчарук. – Київ: К. І. С., 2004. – 112 с.

6. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. Рапацевич; общ. ред. А. Астахов. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

7. Плигин А.А. Умение учится и познавательные стратегии школьника / А.А. Плигин // Плюс до и после. Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 81–85.

8. Сериков В.В. Общая педагогика: курс лекций / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.

9. Унт И. Дифференциация и индивидуализация обучения / И. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 192 с.

10. Spector J. Michael Competencies for Online Teaching [Electronic resourse] / J. Spector. – Available at: http: files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf

References

1. Ansoff, Y. (1989). *Stratehycheskoe upravlenye* [Strategic management]. – Moscow. Ekonomyka Publ. 1023 p. (In Russian).

2. *Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy* (2003) [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. Issuer and Ed. V.T. Busel. Kyiv. Irpin': Perun, 1440 p. (In Ukrainian).

3. Dorokhina, I.V. (2011). *Dydaktychni zasady formuvannya indyvidual'no-osobystisnoho stylyu piznaval'noyi diyal'nosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv: dys. … kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 - teoriya navchannya* [Didactic bases of formating individual and personal learning style of students of higher educational institutions. Dr. ped. sci. diss. On speciality education theory]. Kryvyi Rih. 257 p. (In Ukrainian).

4. Zvereva, N.H. (2007). *Proektyrovanye yndyvydual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov pedvuza na osnove kompleksnoy psykholoho-pedahohycheskoy diahnostyky: dys. … kand. ped. nauk: spets. 13.00.01, 13.00.08* [Designing of individual educational routes of students ped university on the basis of complex psychological and pedagogical diagnostics: dis. ... Cand. ped. Sciences: spec. 13.00.01, 13.00.08]. Shuya. 232 p. (In Russian).

5. Bibik, N.M., Vashcheneko, L.S., Lokshyna, O.I. *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy: biblioteka z osvitn'oyi polityky* (2004) [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: library of educational policy]. Kyiv. K. I. S. Publ. 112 p. (In Ukrainian).

6. *Noveyshyy psykholoho-pedahohycheskyy slovar' (2010)* [Newest Dictionary of Psychology and Education]. – Issuer. E. Rapatsevych; Ed. by A. Astakhov]. Mynsk: Sovremennaya shkola Publ. 928 p. (In Russian).

7. Plyhyn, A.A. (2008). *Umenye uchytsya y poznavatel'nye stratehyy shkol'nyka* [Ability to learn and cognitive strategies of a schoolscild] *Plyus do y posle. Nachal'naya shkola* [Plus before and after. Primary School]. No. 8, pp. 81-85. (In Russian).

8. Serykov, V.V. (2004). *Obshchaya pedahohyka. Kurs lektsyy* [General Pedagogy. Lecture course]. Volhohrad: Peremena Publ. 278 p. (In Russian).

9. Unt, Y. (1990). *Dyfferentsyatsiya y yndyvydualyzatsyya obuchenyya* [Differentiation and Individualizationof teaching]. Moscow. Pedahohika. 192 p. (In Russian).

10. Spector, J. Michael Competencies for Online Teaching. Available at: http: files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf

В статье анализируются основные положения компетентностного подхода к решению проблемы формирования индивидуальных стратегий, раскрыта сущность понятия «индивидуальные стратегии самостоятельно-познавательной деятельности студентов» и уточнено содержание некоторых соприкасающихся с ним категорий, таких как индивидуальный стиль, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут.

Ключевые слова: компетентностный подход, индивидуальные стратегии, индивидуальный стиль, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут.

This article analyzes the main provisions of the competency approach to solving the problem of individual strategy formation; it reveals the essence of the concept of students' independent-cognitive activities and clarifies some relevant content of its categories such as individual style, individual educational trajectory, individual educational route.

Key words: competence approach, individual strategies, individual style, individual educational trajectory, individual educational route.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.018(477)

Н.П. ВОЛКОВА,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ФУНКЦІЙ, РИС ТА ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В РУСЛІ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО ЗДОРОВИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорового підростаючого покоління. Розкривається уявлення про сутність соціального здоров'я особистості сучасного школяра. Характеризуються професійно важливі якості сучасного педагога в ракурсі виховання соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема: вимогливість, справедливість, педагогічний такт тощо. Розкриваються функції сучасного педагога в контексті виховання соціально здорового підростаючого покоління (навчальна, розвиваюча, виховна функції).

Ключові слова: соціальне здоров'я, майбутні вчителі, професійно важливі якості, функції, риси сучасного педагога.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, яка прагне європейського розвитку, не можуть не торкнутися такої важливої сфери життєдіяльності громадян України, як освіта. Саме освіта здатна забезпечити і сприяти розкриттю інтелектуального потенціалу нашої держави. Нині, як ніколи раніше, освіта не може бути осторонь проблем виховання особистості, здатної бути мобільною, конкурентоспроможною, здатною швидко адаптуватися, вміло користуватись усіма можливими засобами комунікації, встановлювати добрі взаємовідносини з представниками усіх верств населення, здатною зберігати та примножувати власне здоров'я на духовному, психічному, соматичному та, звичайно, соціальному рівнях тощо. Вищезазначене наштовхує на думку, що у теперішній час особливу роль у вихованні такої особистості мають відігравати саме сучасні педагоги. І. Зязюн справедливо наголошує, що нині місія вчителя є особливо значущою. Перш за все, вчений пояснює таке твердження тим, що останнім часом досить виразно окреслюється небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності [1, с. 12]. Цілком погоджуючись з думкою науковця, вважаємо, що тепер, як ніколи раніше, потрібно приділити особливу увагу питанням підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді, зокрема й торкнутись тих важливих характеристик педагога, від яких багато в чому залежить якість та ефективність зазначеного вище процесу.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблема виховання соціального здоров'я підростаючого покоління останнім часом досліджується як вітчизняними вченими (О. Ахвердова, І. Брехман, М. Гончаренко, Л. Горяна, М. Гриньова, С. Кириленко, В. Мягких, В. Оржеховська, С. Свириденко та ін.) так і зарубіжними науковцями (В. Колесов, Е. Піднебасна, О. Приступа, О. Сивицька та ін.). Між тим проблема підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді, зокрема учнів загальноосвітніх навчальних закладів, донині не набула належної уваги у науковому середовищі.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті основних функцій, рис та професійно важливих якостей сучасного педагога в контексті виховання соціально здорових школярів, орієнтуючись на які має відбуватись процес підготовки у ВНЗ відповідних фахівців.

© *Н.П. Волкова, 2015*

Виклад основного матеріалу. З метою опису основних функцій, рис, а також професійно важливих якостей сучасного вчителя в контексті виховання соціально здорового підростаючого покоління спочатку звернемось до стислого розгляду самого феномену соціального здоров'я особистості. Як відомо, нині соціальне здоров'я вивчається (в різних галузях наук) в двох основних ракурсах, а саме соціальне здоров'я населення та соціальне здоров'я особистості. У рамках цієї статті нас цікавить, в першу чергу, саме особистісне соціальне здоров'я.

Розглядаючи сутність соціального здоров'я особистості, звернемося до розгляду найбільш повних, з нашої точки зору, трактувань зазначеної дефініції, що пропонують вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, вітчизняна вчена С. Кириленко в структурі соціального здоров'я вбачає сформованість у особистості таких складових, як громадянська відповідальність, позитивно спрямована комунікативність, доброзичливість у ставленні до близького і далекого оточення, здатність до самоактуалізації у колективі, наявність правової свідомості та законослухняності, активність і ініціативність у дотриманні вимог здорового способу життя, спрямування до самовиховання [2, с. 78]. Звідси випливає, що зазначена дефініція є змістовною та багатогранною і, відповідно, складається з досить важливих змістовних частин. У дещо більш лаконічному вигляді соціальне здоров'я подає О. Сивицька. На думку дослідниці, соціальне здоров'я особистості слід розуміти як динамічну сукупність властивостей та якостей особистості, що забезпечує гармонію між потребами людини та суспільства, яка є передумовою орієнтації індивіда на виконання своєї життєвої мети та самоактуалізацію [3]. Нарешті, О. Приступа розглядає соціальне здоров'я через сформованість у школяра соціально проблемного, морально нормативного досвіду взаємодії дитини із соціумом, що проявляється в саморегуляції поведінки у змінених / змінних умовах, щоб дійти згоди із самим собою та інтеграції із самим собою та із соціумом [4]. Резюмуючи вищезазначене, можемо сформувати певне уявлення про зміст і сутність досліджуємої дефініції. Переважно виділяємо такі важливі складові соціального здоров'я, як громадянська відповідальність, орієнтація індивіда на виконання своєї життєвої мети та самоактуалізацію, позитивно спрямовану комунікативність, здатність до інтеграції у соціумі тощо. Саме орієнтуючись на зазначені вище складові соціального здоров'я особистості сучасного школяра, виділимо найбільш значущі професійно важливі якості, риси, а також функції педагога, від яких багато в чому залежатиме успішність здійснення зазначеного вище процесу в межах загальноосвітніх навчальних закладів.

Надзвичайно важливу роль у вихованні соціально здорової особистості відіграють професійно важливі якості педагога, його чутливість до дитини, гуманне відношення, чуйне ставлення, розуміння його внутрішніх переживань, проблем тощо.

Вагома роль відводиться таким якостям, як:

– *толерантність* – терпимість до іншого; розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, що кожен має право на власну точку зору; визнання «незавершеності» особистості учня й «авансування» його значущості;

– *емпатійність* – вміння бачити своє «споріднення» з учнем, яке виникає в ході усвідомлення «однакових» переживань людських проблем, вміння проявити себе і своє ставлення до дитини, здатність порозумітися з вихованцем; здатність передавати партнеру розуміння його переживань чи внутрішньої ситуації; «спосіб існування з іншим» (К. Роджерс);

– *рефлективність* – передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до багатогранності її реакцій у взаємодії з дітьми, до відносин, спрямованих на контакт з учнями. Вміння будувати свою діяльність відповідно до ролі «дорослий» допомагає звільнитися від учительських амбіцій, дозволяє побачити рівність педагога та вихованця. Здатність рефлексії дозволяє учителю прислухатися й придивлятися до дитини, яка вербально й невербально дає багатопланову інформацію про себе. Збирати й приймати до відома таку інформацію – здатність сильного учителя, який не боїться бути неправим, не боїться вчитися у своїх учнів;

– «*прозорість*» – означає ясність для вихованців задумів і дій учителя, сприйняття його дітьми як «безпечної» людини. Обумовлена певною мірою дитинством самого вихователя, його вихованням. Може бути розвинена самим педагогом як виявлення його спонтанності і дійсної любові до дітей. Саме відкритість педагога лежить в основі «допомагаю-

чих відносин» з учнями. Простежується в інтелектуальній сфері, у готовності обговорювати з самими педагогами й учнями будь-які проблеми. Відмовитися від «дистанції», розмовляти з учнями довірливо, дати їм можливість ставати питання, відверто порозумітися, разом міркувати, що сприяє знищенню неозначеності відносин, установленню більш глибоких контактів;

– *контактність* – здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, базовані на згоді і взаємному прийнятті; забезпечена володінням навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

– *сугестивність* – здібність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Виникає, якщо педагог уміє створити доброзичливу для самопочуття й настрою дітей емоційну атмосферу, необхідний для спілкування позитивний мікроклімат, впливати на дитину природністю своєї поведінки, вмінням радіти життю, посміхатися, сумувати.

Тим не менш, прагнучи виховати соціально здорову особистість, треба не забувати й про розумну *вимогливість* [5, с. 413]. Саме помірна та обґрунтована вимогливість може стати поштовхом до саморозвитку особистості. Особливо цінною є така вимогливість у відношенні до учнів, у яких недостатньо сформована мотивація до таких сфер життєдіяльності дитини, як навчання, самовдосконалення, активне суспільне життя тощо.

Надзвичайно значущою якістю для вчителя у вихованні соціально здорового підростаючого покоління є *справедливість*. Прояви з боку вчителів несправедливого ставлення до учня, без перебільшення, дуже згубно позначаються на бажанні особистості підвищувати власний рівень соціального здоров'я. Таке ставлення досить сильно впливає на заниження самооцінки дитини, породжує віру в несправедливість, що суттєво впливає на її прагнення постійного розвитку, встановлення мети та її досягнення тощо.

Неабияке значення в питанні виховання соціально здорової особистості відграє *педагогічний такт*, сутність якого полягає в творчому вмінні обирати в кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід, які оберігають честь і гідність учнівського колективу, кожного учня, не принижуючи і не возвеличуючи його честь та гідність. Саме завдяки педагогічному такту педагога у дитини формується уявлення про себе як особистість, яка здатна на повагу, яка відчуває свою індивідуальність і неповторність, яка на цій основі прагне реалізувати наявні у неї здібності в напрямі забезпечення гідного життя, життя своєї майбутньої сім'ї та процвітання своєї країни.

Досить важливою *рисою* для вчителя у вихованні соціально здорової особистості також є *позитивна емоційна налаштованість*. Виховуючи соціально здорову особистість, учитель має гармонійно поєднувати в собі позитивну емоційну налаштованість на співпрацю з дітьми з відчуттям міри. Учитель завжди має бути твердим, непохитним, послідовним у своїх вимогах і водночас гнучким, здатним переглядати окремі свої рішення і вимоги, якщо це зумовлено конкретними обставинами та інтересами [5, с. 413–414]. На наш погляд, здатність змінити рішення не є проявом слабкості, навпаки, проявом мудрості, здатності ставити на перше місце дитину, а не власні амбіції. Між тим слід додати, що мова йде про ті обставини, які спираються виключно на об'єктивні факти на користь учня. Змінюючи власне рішення, слід також обґрунтувати таку зміну як перед конкретним учнем (у відношенні до якого це рішення було змінене), так і (якщо це виправдано) перед колективом учнів. Такі характеристики учителя лише посилюватимуть довіру до нього та повагу, віру в справедливість тощо.

Напевно, найбільш дійовою рисою у вихованні дитини є *особистий приклад.* Сучасний педагог має особистим прикладом демонструвати прагнення до підвищення власного соціального здоров'я. У свою чергу, це свідчить, що сучасний вчитель має постійно спрямовувати зусилля до подальшого зростання як в особистісному, так і професійному відношеннях. Саме він – вчитель, повинен особистим прикладом показувати жагу до встановлення та досягнення життєвої мети, постійного самовдосконалення, всебічного розвитку, в тому числі в площині творчих здобутків, гармонійних взаємовідносин з колегами по роботі, батьками дітей, звичайно, із самими дітьми та просто з оточуючими людьми. Сучасний вчитель має власним прикладом вчити дітей адаптуватись у незвичайних чи навіть просто нестандартних умовах, встановлювати контакти з людьми різного віку та статусу, дотримуватися здорового способу життя тощо.

Головне завдання вчителя – навчати і виховувати. Саме в цьому завданні закорінено *функції* педагога. Ми виділяємо такі важливі функції у вихованні соціально здорової особистості школяра, як навчальна, розвиваюча та виховна [5, с. 416–417].

Навчальна функція. Дидактична функція сучасного вчителя в контексті формування соціального здоров'я підростаючого покоління полягає не стільки в озброєнні учнів сукупністю необхідних знань, скільки у формуванні в школярів незгасимого бажання пізнавати нове, навчатись протягом усього свого життя, використовувати набуті знання, відбиваючи їх через призму буденного життя, тобто використовуючи їх в реальній життєвій практиці з метою досягнення поставлених цілей, завдань тощо.

Розвиваюча функція. Сутність розвиваючої функції полягає у створенні умов для розвитку творчого потенціалу дитини, її саморозвитку, саморозкриття, самоутвердження, самореалізації через творчість, у забезпеченні демократичних засад освітнього процесу [5, с. 416–417]. По суті, розвиваюча функція передбачає цілеспрямований процес формування високого рівня соціального здоров'я особистості сучасного школяра.

Виховна функція. Бути вихователем – означає вміти трансформувати поставлені суспільством цілі [5, с. 416]. Нині, як зазначалося вище, серед головних запитів суспільства перед середньою освітою є виховання особистості, здатної до максимального розкриття власного потенціалу, повної реалізації як особистості, професіонала в майбутньому, особистості, що прагне будувати нову країну. Лише соціально здорова особистість здатна принести максимальну користь своїй країні та спроможна вдало реалізуватись у суспільстві.

Висновок. Виховання соціально здорової особистості школяра потребує від сучасного педагога сформованості відповідних рис та професійно важливих якостей. Із сукупності професійно важливих якостей виділяємо такі з них, як вимогливість, справедливість, педагогічний такт. Важливими рисами сучасного вчителя в контексті формування соціального здоров'я учнів, на наш погляд, цілком виправдано виділити такі з них, як позитивна емоційна налаштованість та прагнення до власного прикладу у контексті підвищення рівня соціального здоров'я. У свою чергу, якісне виконання таких функції сучасного педагога, як навчальна, розвиваюча та виховна, сприятиме набуттю учнями високого рівня готовності до розкриття власного потенціалу в складних умовах соціального середовища, встановлення гармонійних взаємовідносин з представниками усіх верств населення, повної реалізації у суспільному середовищі тощо.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розкритті можливостей педагогічних комунікацій в контексті формування соціального здоров'я сучасної молоді.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

2. Кириленко С.В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кириленко Світлана Володимирівна. – К., 2004. – 240 с.

3. Сивицкая Е.А. Педагогическая система формирования социального здоровья учащихся общеобразовательной школы: На материале города Салехарда: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Е.А. Сивицкая. – 2005. – М. – 22 с.

4. Приступа Е.Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в разных образовательных областях и на всех уровнях системы образования)» / Приступа Елена Николаевна. – М., – 2008 – 42 с.

5. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

References

1. Ziaziun, I.A., Kramuschenko, L.V., Kryvonos, I.F. et al. (2004). *Pedahohichna majsternist': Pidruchnyk*. [Pedagogical Excellence. Textbook] Ed. I. A. Ziaziun. 2nd ed. Kyiv. Vyscha shk. Publ. 422 p. (In Ukrainian).

2. Kyrylenko, S.V. (2004). *Sotsial'no-pedahohichni umovy formuvannia kul'tury zdorov'ia starshoklasnykiv* [Social-pedagogic conditions of forming the health culture of senior high school students]. Thesis for the degree of candidate of pedagogic sciences: 13.00.07. Kyiv, 240 p. (In Ukrainian).

3. Syvytskaia, E.A. (2005). *Pedahohycheskaia systema formyrovanyia sotsyal'noho zdorov'ia uchaschykhsia obscheobrazovatel'noj shkoly* [Pedagogic system of of forming the social health of public school students]. Synopsis of a thesis the degree of candidate of pedagogic sciences on spreciality 13.00.02 Theory and methodology of teaching and upbringing (according to regions and education levels). Moscow. 22 p. (In Ukrainian).

4. Prystupa, E.N. (2008). *Sotsyal'no-pedahohycheskaia profylaktyka devyatsyj sotsyal'noho zdorov'ia shkol'nyka* [Social-pedagogic preventive measures against deviation of the social health of public school student]. Synopsis of a thesis the degree of candidate of pedagogic sciences on spreciality 13.00.02 Theory and methodology of teaching and upbringing (according to regions and education levels). Moscow. 42 p. (In Russian).

5. Volkova, N.P. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Manual for students of higher educational establishment]. Kyiv: Publishing house „Akademiia". 576 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей к воспитанию социально здорового подрастающего поколения. Раскрываются представления о социальном здоровье личности современного школьника. Характеризуются профессионально важные качества современного педагога в ракурсе воспитания социально здоровых учащихся среднеобразовательных учебных заведений, в частности требовательность, справедливость, педагогический такт и др. Раскрываются функции современного педагога в контексте воспитания социально здорового подрастающего поколения (учебная функция, развивающая функция, воспитательная функция).

Ключевые слова: социальное здоровье, будущие учителя, функции, качества современного педагога.

The article is devoted to the problem of preparing future teachers for the education of socially healthy younger generation. It discloses the idea on the nature of modern student's social health. Professional qualities of a modern teacher, such as exactingness, fairness, pedagogical tactfulness, and others, which are considered to be important for the education of socially healthy students of secondary educational establishments, are characterized. The functions of a modern teacher in the context of educating socially healthy younger generation are discussed (the training function, the developing function, the educational function).

Key words: social health, future teachers, features, functions, features of modern teacher.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.147:811’111

О.Ю. ГАЛЬЧЕНКО,
молодший науковий співробітник науково-дослідної частини
Запорізького національного університету

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА В КОЛЕДЖАХ

Статтю присвячено питанню використання активних методів у процесі навчання іноземних мов у коледжах. Розглядаються можливі шляхи використання методів вебінару, case-study, презентацій, ігрових технологій, мовного портфеля. Проаналізовано сучасний стан розробки зазначеної проблеми та на підставі аналізу наукової літератури обґрунтовано передумови навчання професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах, а саме здійснено аналіз активних технологій, що застосовуються у навчанні професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах.

Ключові слова: коледж, професійно орієнтоване письмо, активні методи, інтегративний підхід.

Актуальність проблеми. В період політичних, економічних та соціальних змін, що відбуваються у світі, значно розширились масштаби міжнародної взаємодії. Це зумовлює потребу ринку праці у висококваліфікованих фахівцях, що мають, по-перше, враховувати та задовольняти потреби різних соціальних груп у контексті діалогу культур, а по-друге – самі володіти нормами іншомовного професійно орієнтованого писемного спілкування. Зважаючи на зростаючу необхідність у таких спеціалістах, приорітетного значення набуває професійно орієнтована англомовна підготовка, починаючи з її першого ступеня – коледжу.

Аналіз досліджень і публікацій. На думку методистів, оволодіння англійською мовою професійної сфери в коледжах має проводитися на матеріалі текстів офіційно-ділового стилю та в умовах індивідуального підходу як одного з дійових шляхів підвищення ефективності навчання. Важливим елементом цього підходу, на думку Т.І. Труханової, є використання письмових засобів самоконтролю, за допомогою яких можна оцінювати компетентність студентів у всіх видах мовленнєвої діяльності, в тому числі і у професійно орієнтованому англомовному письмі (ПОАМП) [7]. Весь навчальний матеріал з іноземної мови (ІМ) за професійним спрямуванням рекомендується поєднувати “наскрізним” сюжетом, наприклад, «ділові взаємовідносини у колективі».

Загальноприйнятим у сучасній методиці є положення про те, що навчання ІМ в коледжах повинно бути комунікативно орієнтованим. Запорукою комунікативного характеру навчання О.В. Гаврилова [2] вважає використання інтерактивних методів навчання та продуктивну співпрацю. Доцільним у процесі навчання різних видів мовленнєвої діяльності (МД) в коледжах, в тому числі і ПОАМП, є застосування методу проектів та дискусій на професійну тематику. На думку О.В. Гаврилової [2], особливо ефективними для застосування в коледжах є ігрові технології, а саме ділові та рольові ігри, що забезпечують реалізацію групових форм спілкування.

Слідом за О.В. Гавриловою необхідність використання активних методів та ігрових технологій у навчальному процесі з ІМ в коледжах підкреслює А.С. Єпіфанцева [4]. Доведено, що в умовах коледжу найбільш ефективними є дискусійні, проблемно-пошукові та ігро-

© *О.Ю. Гальченко, 2015*

ві методи. Через опрацювання професійних ситуацій в ігровій формі пропонується поступово переходити до роботи над творчими проектами та case-study, що імітують умови майбутньої фахової діяльності у різних ситуаціях.

Проблемна комунікативна ситуація, на думку дослідників, є основною одиницею навчання ІМ в коледжах. Процес роботи над ситуацією пропонується поділяти на 3 етапи: підготовчий (pre-activity); виконавчий (while-activity); заключний (post-activity). Етапи роботи та зміст ситуацій дозволяють зробити висновок, що під комунікативними ситуаціями методист розуміє професійні кейси. Для навчання ПОАМП пропонується використовувати аналіз ситуацій, що спрямовані на побудову цілісних писемних висловлювань різних функціональних стилів, на формування вмінь створювати зв'язні письмові тексти у жанрах повідомлення, доповіді, листа, анотації, есе, реферат.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці проблема навчання ПОАМП розглядається в контексті використання *методів моделювання професійної діяльності / активних / інтерактивних*. Сьогодні прийнято розглядати активні методи як еволюцію традиційних методів під впливом інформаційних технологій та особистісно орієнтованої парадигми освіти [5].

Метою статті є обґрунтування особливостей застосування активних методів у підготовці майбутніх менеджерів туризму до здійснення професійно орієнтованого англомовного письма.

Згідно з метою було поставлено **завдання:** визначити найбільш результативні активні методи навчання професійно орієнтованого письма, висвітлити їх методичні можливості та особливості застосування у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. До числа найбільш результативних активних методів, які застосовуються при навчанні іншомовному професійно орієнтованому письму, належать: вебінар, case-study, презентації, ігрові технології та мовний портфель.

Методичні можливості використання *вебінарів* у сучасній методиці не можна вважати достатньо розробленими, однак у дослідженнях Т.І. Коваль [5], J. Mills [9] закладено основи їх застосування для навчання ІМ у різних видах МД, в тому числі і в ПОАМП.

На думку Т.І. Коваль, вебінар (або інтернет-конференція) – це проблемно-дискусійний комп'ютерно-орієнтований метод, який доцільно застосовувати в поєднанні з традиційними методами у навчанні ІМ майбутніх фахівців [5, с. 7–8]. Ця технологія ефективна тим, що дозволяє відтворити умови кооперативної форми організації навчання, використовуючи засоби аудіо-, відеообміну даними та роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях. Таким чином створюється активна віртуальна «аудиторія», що об'єднує всіх учасників вебінару.

Дослідники пропонують забезпечувати активність вебінару за допомогою моделі: доповідач – слухачі. У ролі доповідача може бути як викладач так і студент, залежно від ролі, яку він має виконувати за сценарієм проведення такого семінару.

Для навчання майбутніх менеджерів туризму ПОАМП в коледжах нами використовувались такі методичні можливості вебінару: чат, віртуальні кімнати для спілкування, експрес-тестування. При письмовому спілкуванні під час вебінару студенти можуть перевірити структуру та правопис створюваного тексту засобами Інтернету, а викладач може відредагувати помилки, використовуючи smart-функції: підкреслювання, виділення помилки кольором в тексті, перестановка слів у реченні і т. д. У процесі навчання ПОАМП методом вебінару викладач має змогу скерувати студента до наявних пройдених матеріалів та звернути на них увагу вже на очному занятті в аудиторії.

На думку J. Mills, переваги методу вебінарів перед іншими комп'ютерними технологіями для навчання писемного мовлення полягають у тому, що вебінар забезпечує співробітництво та спілкування між студентами як авторами тексту в «кібер-просторі» [9, с. 5]. Під час такого спілкування студенти не звертають увагу на паралінгвістичні аспекти (жести, міміку, мову тіла) та фокусуються на написанні простого та зрозумілого тексту. Доведено, що письмо у «кібер-просторі» є значно активнішим за усну дискусію в аудиторії, адже студенти можуть писати в чат одночасно і при цьому не перебивати один одного, їм не потрібно підвищувати голос, щоб переконати опонента у своїй правоті. Це допомагає зняти психологічний бар'єр, досягти фасилітації та розвинути навички письмової дискусії іноземною мовою.

За даними сучасної методики, ефект вебінарів визначається їх контекстним використанням в структурі кейс-методу (case-study).

Доведено, що case-study є основою для моделювання процесу навчання ПОАМП за допомогою проблемних комунікативних ситуацій. Як зазначає Ю.В. Дегтярьова, метод case-study надає студентам можливість творчо застосувати вивчений мовний матеріал на базі своїх професійних знань [3, с. 41]. Спеціалісти у сфері професійно орієнтованої освіти [1–3; 7] вважають кейси основною одиницею навчання, що імітує реальне іншомовне спілкування.

Характерно, що визначений алгоритм дій за методом case-study відповідає прийнятим у сучасній методиці етапам навчання ПОАМП. Цей алгоритм включає створення умов мотивації (Pre-activity), формування комунікативної компетентності (While-activity); використання набутих знань та вмінь в креативних завданнях (Post-activity). На аудиторному занятті під час роботи над case-study студенти спершу отримують установку у вигляді умов, в яких вони мають вирішити конкретне завдання, потім розподіляють ролі та моделюють ситуацію, що і становить вищезгаданий етап Pre-activity. На думку дослідників, вебінар надає значні можливості для подання аудіовізуальної інформації кейсу [9; 10], тому кейс доцільно реалізувати у вигляді відеоролика, який є яскравим та емоційним видом наочності і може підвищити ефективність роботи студентів. На етапі While-activity відбувається робота над комунікативною ситуацією, студенти ставляться в такі умови, за яких для вирішення певної проблеми їм потрібно чітко аргументувати свою позицію та взяти участь в обговоренні. Відбувається спонтанний мовленнєвий акт – обговорення життєвих проблем та знаходження виходу із ситуацій, запропонованих для дискусії. Викладач також може взяти участь в обговоренні, але більш доцільно зосередитися на керуванні заняттям, на підготовці до оцінювання результатів виконаної студентами роботи. Потрібно записати типові мовні помилки студентів, щоб потім приділити їм увагу на наступному етапі – Post-activity, коли здійснюється діяльнісна рефлексія.

Для навчання ПОАМП майбутніх менеджерів туризму нами використовувалися case-study на професійну тематику, що передбачали опрацювання проблемних завдань з подальшим поданням результатів у письмовій формі. Результатом роботи над кейсом були сформовані моделі поведінки, які збиралися кожним студентом у власний «банк готових рішень» і стали частиною професійного досвіду та мовного портфелю. Розвиток вмінь ПОАМП забезпечувався також протоколюванням процесу опрацювання кейсів. Протокол обговорення складався кожним студентом самостійно під час аудиторного заняття у вигляді нотатків. Підбиття підсумків роботи проводилось у вигляді оцінювання письмової документації за кейсом (протоколів обговорення, презентацій).

Заключним етапом групової роботи як кейсу, так і вебінару, була рефлексія, яка передбачає такі етапи: фіксація того, що відбулося; висловлення міркувань та почуттів щодо здобутого навчального досвіду. Ефективним є подання результатів методу кейсів та вебінару у вигляді традиційних, відео- та флеш-презентацій, що здатні продемонструвати досягнення студентів та створити ситуацію успіху.

Окреслений таким чином алгоритм дій у структурі методу case-study дає можливість доповнити та збагатити процес навчання ПОАМП на всіх етапах.

Можна сказати, що методи вебінару та case-study у сучасній вітчизняній лінгводидактиці лише почали привертати увагу методистів. На відміну від них, *презентації* є одним із найбільш розповсюджених активних методів навчання ПОАМП. Слідом за Ю.С. Авсюкевич [1] під цим терміном маємо на увазі: підготовлене професійно спрямоване англомовне висловлювання ділового характеру, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері ділової активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і спрямоване на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик.

Зазвичай презентація виступає як метод навчання говорінню, проте, на думку методистів, ця технологія є актуальною та доцільною у навчанні інших видів МД, зокрема професійно орієнтованого письма.

Презентація використовується як метод навчання ПОАМП через обов'язкову процедуру «інформаційного скорочення» тексту. При створенні слайдів, студентам доводиться

зменшувати обсяг інформації, яку вони зібрали, щоб представити лише головні пункти. У цьому вигляді «мінімалістичного» написання ключові поняття і слова доведеться зберегти, а зайве відкинути. Це дозволяє сформувати вміння планування письмового тексту та саморедагування. Написання тексту для презентації відрізняється від інших видів письма. Оскільки кінцевий продукт має бути показаним на великому екрані і прочитаним читачами, студенти несуть більшу відповідальність та прагнуть досягти ситуації успіху.

Такого типу ситуації подібні тим, які описала K. Murphy-Judy [10], посилаючись на вебчати, в яких правильне використання і правопис все більш «реальні». Презентація з використанням слайдів, ймовірно, є більш автентичним завданням ніж написання роботи, яка читається лише викладачем.

На думку О.А. Шуменко та І.Ю. Шипілової, побудова схем, таблиць у презентації дозволяє економити час, естетичніше оформлювати матеріал, завдання з подальшою перевіркою активізують увагу, формують орфографічну зіркість та поступово дозволяють студенту створювати письмовий текст, що легко та цікаво читається [8, с. 87]. Таке вміння зв'язного та логічного письма А.І. Кузьмінський та О.І. Вовк називають *«мовною механікою»* [6, с. 307]. «Мовна механіка» передбачає також точність викладу, відповідність структурі та впорядкованість тексту.

З метою забезпечення різноманітності видів діяльності на заняттях при навчанні ПОАМП актуальним є комбінування різних активних методів навчання у груповій та індивідуальній формі роботи. Презентації ефективно поєднувати з віртуальними екскурсіями та з ігровими технологіями, розподіляючи ролі для її представлення.

Ігрові технології дозволяють студентам відчути себе повною мірою в діловому середовищі; вся інформація є відображенням дійсності, тобто всі обговорення відбуваються у реальному часі. У сучасній методиці розкрито ефективність застосування рольових / ділових / сюжетно-професійних ігор, що забезпечують засвоєння студентами максимальної кількості мовленнєвих моделей ділового спілкування. Ділова (сюжетно-професійна) гра є різновидом рольової гри, що використовується для навчання іншомовного професійного спілкування, при цьому її моделювання наближене до умов майбутньої фахової діяльності.

Ділова гра трактується дослідниками як сукупність методів і прийомів спільної узгодженої діяльності викладача і студентів; імітація ситуації професійного спілкування засобами ІМ та ефективний прийом навчання ІМ.

У вітчизняній методиці розрізняють типи ігор: гра-співробітництво; гра-змагання; гра-конфлікт. Одним із різновидів є *безперервна ділова гра («continuous simulation»)*, методика проведення якої розроблена О.Б. Тарнопольським. Така гра може виступати головним видом навчальної діяльності на занятті з ІМ, а інші види готують до неї студентів [11, с. 6]. Безперервна ділова гра об'єднує навчальний процес з ІМ єдиним сюжетом комунікативної діяльності: студенти вирішують, яку форму бізнесу їм організувати, створюють компанію, обирають керівний склад, вирішують проблеми, укладають договори тощо.

Для навчання ПОАМП нами застосовувались сюжетні професійні ігри, що відображають ситуації професійного спілкування. Розігрувались такі ситуації, як: участь у туристичному ярмарку; заселення у готель; відкриття власної туристичної фірми; отримання скарги від незадоволеного клієнта туристичної фірми/готелю тощо. Окрім сюжетних ігор, застосовувались рольові ігри, що демонстрували ситуації з опрацьованих case-study.

Серед перелічених методів (вебінар, case-study, презентації, ігрові технології) особливе місце за рівнем системності посідає **мовний портфель**.

Під мовним портфелем розуміємо один з методів організації навчання ПМ, що забезпечує реалізацію специфічної системи форм контролю, яка базується на самоконтролі і самокорекції та функціонує у процесі розвитку вмінь МД, у тому числі й умінь ПОАМП. Студент сам ініціює, організовує, керує процесом вивчення ІМ та оцінює отримані результати власної діяльності учіння. Ефективність мовного портфеля для навчання ПОАМП, на думку дослідників, зумовлена можливістю студентів подавати власний життєвий та навчальний досвід у письмовій формі, повертатись до нього та відслідковувати власні досягнення.

Метод портфеля ґрунтується на самоаналізі, самооцінці й самокорекції процесу створення ПТ. З існуючих типів мовного портфеля (демонстраційний, навчальний) доцільним для навчання ПОАМП є використання портфеля обох типів, що поєднує виконані студен-

том роботи, засоби самооцінювання та довідкові матеріали для самостійної роботи. Для досягнення цілей навчання ПОАМП важливим є фіксація поточних результатів створення кожного ПТ на етапах планування, написання чернетки, перевірки, редагування; виявлення взаємозв'язків між процесами створення різних ПТ з метою визначення ефективних способів дій та шляхів їх застосування.

Висновки. До числа найбільш результативних активних методів, які застосовуються при навчанні ПОАМП, належать*:* вебінар, case-study, презентації, ігрові технології та мовний портфель. Методичні можливості використання зазначених методів у навчанні ПОАМП пов'язані з тим, що вони імітують реальне іншомовне професійне спілкування, що дозволяє вирішити питання навчання ПОАМП майбутніх менеджерів туризму в коледжах.

Список використаних джерел

1. Авсюкевич Ю.С. Навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлія Сергіївна Авсюкевич. – К., 2009. – 303 с.

2. Гаврилова О.В. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов педагогического колледжа в процессе профессиональной підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Гаврилова. – СПб., 2006.– 218 с.

3. Дегтярьова Ю.В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів / Ю.В. Дегтярьова Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – 2010. – Вип. 17. – С. 40–47.

4. Епифанцева А.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов медицинского колледжа в процессе профессиональной підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.С. Епифанцева. – СПб., 2004. – 221 с.

5. Коваль Т.І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т.І. Коваль // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 6 (26). – Режим доступу: http: www.journal.iitta.gov.ua

6. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А.І. Кузьмінський, О.І. Вовк. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – 316 с.

7. Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно-орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.І. Труханова; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К.: 2001. – 18 с.

8. Шуменко О.А. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземних мов / О.А. Шуменко, І.Ю. Шипілова // Філологічні трактати. – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 84–89.

9. Mills J. Virtual Classroom Management and Communicative Writing Pedagogy [Electronic resourse] / Jon Mills. – Available at: http:www.academia.edu/151097/Virtual Classroom Management and Communicative Writing Pedagogy

10. Murphy-Judy K. The convergence of language teaching and research using technology / Kathryn Murphy-Judy. – Durham, NC: CALICO, 1997. – 322 p.

11. Tarnopolsky O. Business English teaching: Imaginative continuous simulation and critical analysis tasks / O. Tarnopolsky Business Issues. The publication of the Business English Special Interest Group. – 2000. – № 2. – 10 p.

References

1. Avsyukevich, Yu.S. (2009). *Navchannya prezentacií anglijs'koyu movoyu studentiv ekonomichnih special'nostej: dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.02* [Teaching presentations in English to students of economic specialties: Dis. candidate ped. sciences]. Kyiv. 303 p. (In Ukrainian).

2. Gavrilova, O.V. (2006). *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kul'tury studentov pedagogicheskogo kolledzha v processe professional'noj podgotovki. Dis. kand. ped. nauk: 13.00.08.* [The formation of foreign language communicative culture of students of pedagogical

college in the course of vocational training. Dis. cand. ped. sciences]. St. Peterburg. 218 p. (In Russian).

3. Degtyar'ova, Yu.V. (2010). *Pidvishchennya efektivnosti navchannya inozemnih mov z vikoristannyam kejs-metodiv* [Improving the effectiveness of teaching foreign languages using case-methods]. *Vikladannya mov u vishchih navchal'nih zakladah osviti na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'yazki* [The teaching of languages in higher educational institutions today. Intersubject links]. Issue 17, pp. 40-47 (In Ukrainian).

4. Epifanceva, A.S. (2004). *Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov medicinskogo kolledzha v processe professional'noj podgotovki. Dis. kand. ped. nauk: 13.00.08* [The formation of foreign language communicative competence of students of medical college in the course of vocational training. Dis. cand. ped. sciences: 13.00.08]. St. Peterburg. 221 p. (In Russian).

5. Koval', T.I. *Interaktivni tekhnologiï navchannya inozemnih mov u vishchih navchal'nih zakladah* [Interactive technologies of teaching foreign languages in higher education] *Informacijni tekhnologiï i zasobi navchannya* [Information technologies and means of teaching]. 2011, no. 6 (26). Available at: http: www.journal.iitta.gov.ua (In Ukrainian).

6. Kuz'mins'kij, A.I., Vovk, O.I. (2013). *Metodika navchannya anglijs'koï movi v aspekti komunikativno-kognitivnogo pidhodu: navch.-metod. posib. dlya stud. vishch. navch. zakl.* [Methods of teaching English in communicative aspect of the cognitive approach: Teach method.]. Cherkasi. CHNU Publ. Named by B. Hmel'nic'kiy. 316 p. (In Ukrainian).

7. Truhanova, T.I. (2001). *Individualizaciya navchannya profesijno-orientovanogo chitannya anglijs'koyu movoyu studentiv tekhnikumiv ta koledzhiv ekonomichnogo profilyu: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02* [Personalization teaching professionally oriented English reading students of colleges and college economics: synopsis of a thesis candidate ped. 13.00.02]. Kyiv National Linguistic University. Kyiv. 18 p. (In Ukrainian).

8. Shumenko, O.A., Shipilova, I.Yu. *Vikoristannya suchasnih informacijno-komunikativnih tekhnologij pid chas vikladannya inozemnih mov* [The use of modern information and communication technologies in teaching foreign languages]. *Filologichni traktati* [Philological tracts] 2013, vol. 5. no. 4. pp. 84-89. (In Ukrainian).

9. Mills J. Virtual Classroom Management and Communicative Writing Pedagogy. Available at: http:www.academia.edu/151097/Virtual Classroom Management and Communicative Writing Pedagogy

10. Murphy-Judy, K. (1997). The convergence of language teaching and research using technology / Kathryn Murphy-Judy. Durham, NC: CALICO. 322 p.

11. Tarnopolsky, O. Business English teaching: Imaginative continuous simulation and critical analysis tasks. Business Issues. The publication of the Business English Special Interest Group. 2000. No. 2. 10 p.

Статья посвящена вопросу использования активных методов в процессе обучения иностранным языкам в колледжах. Рассматриваются возможные пути использования методов вебинара, case-study, презентаций, игровых технологий, языкового портфеля. Проанализировано современное состояние разработки данной проблемы и на основании анализа научной литературы обоснованны предпосылки обучения профессионально ориентированного англоязычного письма в колледжах, а именно осуществлен анализ активных технологий, применяемых в обучении профессионально ориентированного англоязычного письма в колледжах.

Ключевые слова: колледж, профессионально ориентированное письмо, активные методы, интегративный подход.

The article is devoted to the issue of using active methods in the process of teaching foreign language writing to college students. The approaches to possible ways of using webinars, case-study methods, presentations, games, and language portfolios are discussed. Current state of the issue is analyzed and the focus is made on active technologies for teaching English writing for specific purposes to college students.

Key words: college, writing for specific purposes, active methods, integrative approach.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.1:34

Д.І. ДЕМЧЕНКО,
доцент кафедри іноземних мов № 2 Харківського
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРЕДСТАВНИКА ЮРИДИЧОЇ ПРОФЕСІЇ

У статті аналізується компетентнісний підхід до формування змісту освіти, який є новим концептуальним орієнтиром для вищих навчальних закладів і став «новим поглядом на освітянські проблеми». Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь, і навичок спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, перебудовуючи власну діяльність.

Ключові слова: компетентісний підхід, професійна іншомовна компетентність, формування професійної іншомовної компетентності, фахова підготовка юриста, педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності юриста.

Постановка проблеми. Процес переходу України до нових суспільних відносин відбувається в дуже важких і суперечливих формах. Метою перехідного періоду є створення в майбутньому реального громадянського суспільства, що в сучасній інтерпретації є суспільством з розвинутим економічними, культурними, правовими й політичними відносинами між його членами, яке не залежить від держави, а здатне активно взаємодіяти з нею. Це суспільство громадян високого соціального, політичного, культурного й морального статусу, що створює спільні з державою правові відносини.

Формування культури спілкування людини, її взаємовідносини з іншими людьми, виявлення поваги до людської гідності, індивідуальність і неповторність особистості стає все більш актуальною проблемою щодо морального розвитку нашого суспільства, оскільки цей процес є невід'ємною складовою удосконалення відносин між людьми.

Входження України до світового освітнього простору супроводжується суттєвими змінами в системі освіти. Сучасний розвиток національної освіти характеризується посиленням уваги до особистості того, хто навчається. Саме тому одним зі стратегічних завдань реформування освіти згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту» і Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст. є формування освіченої, творчої особистості. Крім того, «важливою ознакою сьогодення виступають інтеграційні процеси, що відбуваються в усіх галузях життєдіяльності людської спільноти», що також позначається й на освіті. Усе це вимагає від педагогів зміни цілей, змісту, методів підготовки фахівця, організаційних форм спільної діяльності викладачів і студентів у процесі професійної підготовки.

Стратегічна мета реформування й модернізації вищої освіти і науки України, як зазначають науковці, полягає в створенні ефективного інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах через сприяння прогресивним нововведенням, упровадження найсучасніших технологій і моделей навчання в навчальний процес, що повинно здійснюватися «з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у

© *Д.І. Демченко, 2015*

соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки».

Отже, сучасний розвиток людського суспільства й цивілізації висуває до освіти принципово нові завдання. Слід відзначити, що українська педагогічна громадськість на сторінках педагогічної преси все частіше вживає тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої галузі як «важливого шляху модернізації освітньої сфери». Тому й у керівних документах, що регламентують розвиток освітніх процесів, компетентнісний підхід визначається серед пріоритетних. Проте компетентнісний підхід виступає предметом широких дискусій освітян країн-учасниць організації економічного співробітництва та розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що поняття «освіта», «освітня компетентність» прийшли із зарубіжних країн, де вони є широковживаними і дослідженими. Проте в Україні й насьогодні недостатньо представленими є праці, присвячені цій проблемі, що є оригінальними або перекладеними на українську мову.

Формулювання мети. Тому перед тим, як говорити про запровадження компетентнісного підходу в практику професійної підготовки у вищій національній школі, необхідно визначитися щодо сутності вихідних понять і положень такого підходу.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ ст. почалися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких складалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відображала інтереси й сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірності оцінки. Ознаками революції в освіті, що відбулася на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (інколи навіть якісних стрибків). Це, по-перше, перехід від масової підготовки до підготовки в малих групах або навіть «поосібно», у зв'язку з чим постає нагальне питання про індивідуалізацію підготовки майбутнього фахівця. При цьому найважливішою характеристикою освіти стає гнучкість, здатність до працевлаштування (це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця). По-друге, це перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності й пов'язаних з потребою постійного здобуття й засвоєння нової інформації. У зв'язку з цим провідним орієнтиром освіти є формування особистості, що здатна творчо мислити, саморозвиватися протягом життя. Формування особистості – процес, який відбувається з різних причин, однією з яких є «зміни в особистості студента, що призводить часом до якісних перетворень, які оформляються в його особливості, якості, їх сукупність і властивості, зіставлені з моделлю випускника освітньої установи. Це процес, який визначається особистим вільним вибором і самовизначенням студента, з наданням йому допомоги в оцінці пріоритетів професійної освіти».

Спрямованість традиційної системи освіти на засвоєння системи знань на певному етапі розвитку суспільства вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає формування самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань, вирішення яких потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. «В Україні здійснюються кроки щодо забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти, а також створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя».

Важливість знань, умінь, інтелектуального й духовного розвитку як особистості, так і суспільства в цілому, в наш час розуміють майже всі. Зрештою, добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Нині у світі існує три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у сучасній школі.

Перший підхід спрямовано на зміну змісту, коли провідним є те, «що викладається»: навчальний план, програми відображають можливості того, хто навчається, що можуть бути реалізовані як під час занять, так і в позааудиторний час.

Другий підхід до реформування сучасного освітнього процесу торкається проблем процесу підготовки, коли провідним стає те, «що відбувається в процесі її здійснення». Цей підхід передбачає аналіз того, що насправді опановується з матеріалу, який викладається, тобто реальні явища й процеси, що відбуваються під час підготовки в навчальний і позанавчальний час.

З позицій третього підходу перегляду піддаються кінцеві результати діяльності в процесі професійної підготовки, тобто аналізується низка *компетентностей* (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими оволоділи студенти.

Виокремлення третього підходу пов'язано з тим, що наприкінці ХХ ст. найбільш розвинуті країни (Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Латвія та інші) ініціювали ґрунтовну дискусію, яку було продовжено на міжнародному рівні щодо того, як озброїти майбутнього фахівця необхідними вміннями й знаннями для забезпечення гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як засвідчив аналіз досвіду цих та інших країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору виявилася орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Для розкриття основних наукових положень дослідження компетентнісного підходу до підготовки представника юридичної професії необхідно з'ясувати стан розробленості використання компетентнісного підходу на міжнародному рівні, а також проаналізувати національні його трансформації. Результати дослідження експертів країн Європейського Союзу в цьому напрямі свідчать про те, що для будь-якої країни корисним є порівняння міжнародного й національного досвіду як розвитку освітньої системи в цілому, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема, оскільки «повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним; національні моделі освіти мають бути розбудованими, виходячи з національних потреб і особливостей».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи педагогів. Базоване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати концептуальну освіту, провідною метою якої є: навчити студентів оволодівати всіма видами компетентностей під час виконання тих або інших завдань, що містять, крім стандартних навичок (читання, письмо, орфографію й рахування), ще й вміння самостійного пошуку інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було здобувати в процесі безпосереднього спостереження або спілкування з людьми, аніж шляхом читання книжок), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо.

Слід відзначити, що стимулом для широкого використання компетентнісного підходу у світі стали вимоги бізнесу й підприємництва. Сучасні працедавці в більшості країн, як правило, не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто зауважують, що у випускників немає впевненості й досвіду в процесі інтеграції і застосуванні знань під час прийняття рішень. Саме тому допомогти навчитися знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях –навчальних, життєвих, потім – професійних – є сьогодні одним із провідних завдань освіти.

Суттєвим внеском у поглиблення уявлення про компетентнісний підхід до науково-педагогічного осмислення стратегій реформування сучасної освіти вважається доробок федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади щодо визначення й добору ключових компетентностей.

Слід відзначити, що насьогодні досліджено основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, серед яких І. Зимня виділяє:

1960–1970 рр. – введення в науковий апарат поняття «компетенція», а також розмежування понять «компетенція» та «компетентність»; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; введення поняття «комунікативна компетентність»;

1970–1990 рр. – використання понять «компетенція» та «компетентність» в теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові); розробка змісту поняття «соціальна компетенція/компетентність»;

З 1990 рр. – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного розглядання.

Вплив економічних, соціальних та інших чинників розвитку цивілізації посилювався зацікавленістю суспільства в результатах освіти й спричиняв появу поряд із традиційними (кількість років підготовки, отримання певного ступеня освіти тощо) нових, більш важливих і реальних індикаторів цих результатів.

З позицій компетентнісного підходу саме *компетентності* є тими індикаторами, які уможливлюють визначення й оцінку готовності випускника вищої школи до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може забезпечити їй можливості реалізації в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо. Життєва компетентність особистості, що є «об'єктивним запитом сучасного соціального та індивідуального життя», є інтегративною якісною характеристикою «особистісного мистецтва жити» й має «константні параметри»: вимоги щодо організації і проживання індивідуального життя і засоби, що забезпечують реалізацію цих вимог.

Слід відзначити, що компетентнісний підхід до формування змісту освіти, хоча й породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і національному рівні різних країн, виявився новим концептуальним орієнтиром для вищих навчальних закладів зарубіжжя, став «новим поглядом на освітянські проблеми». Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, перебудовуючи власну діяльність.

Діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, виконуючи які, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває в себе компетентність у тій або іншій галузі життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною), є достатньо широкою, то йдеться про так звані «ключові» або життєві компетентності, що поширюються на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, а отже – можна стверджувати про сформовану предметну або галузеву компетентність.

Висновки. Таким чином, під компетентністю людини науковці розуміють спеціальним шляхом структуровані системи знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі підготовки. Ці системи дають змогу визначати, тобто ідентифікувати, і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності. Інакше кажучи, знання фахівця як рівень його обізнаності щодо певних професійних проблем стають усвідомленими й реалізуються у вигляді умінь і навичок здійснення певних професійних функцій, що пов'язано зі сформованим позитивним ставленням до них.

Список використаних джерел

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика Бородіна Г.І., Співак А.М. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Х.: Константа. – Вип. 10. – 2006. – С. 31–40.

2. Ганніченко Т.А. Використання сучасних ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців індустрії дозвілля до іншомовного спілкування / Т.А. Ганніченко Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2005. – С. 135–140.

3. Гусарєв С.Д. Юридична деонтологія / С.Д. Гусарєв, О.Д. Тихомиров. – К.: ВІРА-Р; Дакор, 2000. – 506 с.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов; наук. редактор укр. видання С.Ю. Николаєва. – Стразбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Закон України «Про вищу освіту» Відомості Веховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – 67 с.
6. Закон України «Про освіту» Голос України. – 1996. – № 77. – С. 7–11.
7. Зарайский А.А. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам аспирантов и соискателей неязыковых вузов // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 14–15.

References

1. Bolotov, V.A., Sericov, V.V. Model of competence: from the idea to educational program Pedagogics. 2003, no. 10, pp. 8-14. Pedagogics by Borodina, G.I., Spivac, A.M. Ways of realization of communicative approach of teaching professional foreign communication specialists with correspondent diplomas. Teaching langusges in higher Educational establishments on the modern stage. International ties: Scientific researches. Expirience. Researches Incl: B. scientific. w. /Kharkiv national university named after V.N. Karasin. Kharkiv. Konstanta. Issue. 10. 2006, pp. 31-40.
2. Gannichenko, T.A. (2005). The usage of modern game technologies in the process of training future specialists in the sphere of entertainment to speak foreign language. Scientific works Science-methodological magazine. Vol. 42. Issue. 29. Pedagogical sciences. Mukolaev: Publisher MSHU named after P. Mogula, pp. 135-140.
3. Gusarev, C.D., Tuhomirov, O.D. (2000). Legal deontology. Kyiv. VIRA-P; Dakor. 506 p. (The basis of judicial activity: theoretical, practical and deontological aspects).
4. Council of cooperation in the sphere of culture. Educational committee (2003). General European recommendations which concern language education: learning, teaching, evaluation. Science. corrector by C.U. Nukolaev. Strasburg. Kyiv. Lenvit Publ. 273 p.
5. Law of Ukraine "On higher education". Issues of Verhovna Rada (VVR). 2002. No. 20. 67 p.
6. Law of Ukraine "On education". Voice of Ukraine. 1996. No. 77, pp. 7-11.
7. Zarayskiy, A.A. (1996). Professional inclination of teaching foreign languages assistant and researches of non-language higher educational establishments Professional inclination of teaching foreign langusges assistant and researches of non-language higher educational establishments. Summaries of reports of science and methodological conferences. Saratov, pp. 14-15.

В статье определены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования профессиональной иноязычной компетентности юриста: обеспечение иноязычной профессиональной направленности процесса обучения, воспитание и организация самостоятельной работы студентов высшего юридического учебного заведения; создание благоприятного социально-психологического климата в образовательной среде в процессе овладения студентами иностранным языком; внедрение личностно ориентированных диалоговых, игровых технологий в процессе формирования профессиональной иноязычной компетентности

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная иноязычная компетентность, формирование профессиональной иноязычной компетентности, профессиональная подготовка юриста, педагогические условия формирования профессиональной иноязычной компетентности юриста.

On the basis of competence– oriented approach the essence of the definition of «professional foreign language competence of a lawyer» was analyzed as a professionally important integrative feature of the person who represents the legal profession. This competence is a systemically valuable new formation that ensures decoding of foreign legal information (International legal documents, legal terminology) and its creative usage in practical legal activities (In contacts with foreign colleagues), as well as an ability to be involved in legal activities to solve professional problems. The content of professional foreign language competence of a lawyer as the system of interconnected and interdependent components of this phenomenon (axiology, cognition, activities) was defined.

Key words: competence approach, professional foreign language competence, the formation of the professional foreign language competence, professional training of lawyers, pedagogical conditions of formation of lawyers' professional foreign language competence.

Одержано 21.10.2015.

УДК 796.5:378.1

С.П. КОЖУШКО,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ)

Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії. Умови, що аналізуються, розглядаються автором як такі, що є засадничими під час організації процесу підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії, а їх реалізація в навчально-виховному процесі вишу гарантує підвищення ефективності підготовки фахівців цієї галузі до професійної взаємодії.

Ключові слова: педагогічні умови, фахівець у сфері туризму, професійна взаємодія, навчально-виховний процес, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Як відомо, туристичний бізнес є чи не найбільш прибутковою сферою економічної діяльності людини. Згідно з офіційною статистикою Всесвітньої туристичної організації (ЮНВТО), яка є спеціалізованою міжурядовою структурою системи ООН, що об'єднує 156 країн, після п'яти останніх років стабільного зростання туризм став одним з найважливіших факторів відновлення економіки, створення робочих місць та нових можливостей для громад в багатьох країнах світу. Зростання обсягів міжнародних туристичних відвідувань в першому півріччі 2015 р. на 4% свідчить про збереження в цьому секторі тенденції до його зростання, зокрема прогнозується, що до 2030 р. кількість іноземних туристів сягне 1,8 млрд, тобто збільшиться майже вдвічі порівняно з 2015 р. (1 млдр туристів) [6]. Крім того, як вважає Генеральний секретар Всесвітньої туристичної організації Талеба Рифаї, в наш час у цій сфері людської діяльності спостерігаються три основні тенденції: поява нових моделей ведення бізнесу, необхідність суворої підзвітності перед суспільством та спільної відповідальності перед ним. Тож цілком зрозуміло, що інтенсивний та стабільний розвиток туристичного бізнесу протягом останніх п'яти років, значне зростання економічних показників у цій сфері, конкуренції серед провайдерів туристичних послуг обумовили необхідність перегляду основних положень, пов'язаних з підготовкою фахівців, що працюватимуть в цій сфері [5].

Сучасні умови та особливості суспільного життя висувають доволі жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, культури взаємодії майбутніх фахівців цієї галузі, а відтак, і до їхньої професійної і особистісної підготовки в системі вищої освіти. Суспільству потрібен фахівець туристичної галузі, який має надійні компетенції у здійсненні професійної взаємодії, сприймає її як особисту цінність, володіє культурою і технологією взаємодії, майстерно використовує вербальні, невербальні і комп'ютерні засоби комунікації, вміє долати бар'єри взаємодії, спрямований на постійне оновлення і збагачення власного досвіду професіональної взаємодії. Підготовка таких фахівців не може бути здійснена без суттєвого оновлення підходів до організації процесу їх професійної підготовки.

© *С.П. Кожушко, 2015*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «взаємодія» був предметом досліджень Ю. Бабанського, А. Бодальова, В. Давидова, В. Загвязинського, Х. Лійметса, В. Ляудіса, В. Семенова, Д. Ельконіна та ін. Питання підготовки майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії як передумови їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку досліджувалися значною кількістю дослідників (В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.). Проблеми розробки та впровадження освітніх технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін.

Теоретичні та методичні засади інтерактивної взаємодії, ефективність її впливу на формування особистості ґрунтовно досліджено у працях І. Авдєєвої, Б. Бадмаєва, С. Кашлєва, М. Кларіна, А. Панфілової, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пєхоти, В. Терещенко, П. Щербаня та інших. Науковці акцентують увагу на доцільності інтерактивних технологій, зокрема тренінгових (К. Балдіна, Н. Богомолова, О. Гойхман, Т. Вильчинська, В. Дрижак, Ю. Ємельянов, А. Карпова, Г. Ковальов, Є. Мілерян, С. Мних, Б. Паригін, Л. Петровська, О. Романовський та ін.), ігрових (І. Макаренко, М. Касьяненко, М. Крюков, Я. Гінзбург, Н. Коряк, А. Вербицький та інші), як засобів підвищення компетентності майбутніх фахівців у здійсненні професійної взаємодії та спілкування.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у її навчанні. При цьому необхідно визнати, що обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії, залишається проблемою, що потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Метою цієї статті є обґрунтування педагогічних умов формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про педагогічні умови, ми маємо на увазі сукупність педагогічних заходів, які у своїй єдності забезпечують формування компетентності майбутніх фахівців у здійсненні ними професійної взаємодії. Вважаємо, що успіх формування компетентності майбутніх спеціалістів індустрії туризму може бути забезпечений через створення та впровадження у навчальний процес вишу відповідних педагогічних умов.

1. Створення атмосфери шанобливого ставлення до процесу взаємодії в системах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – студенти», освітньому середовищі вишу.

Компетентність у здійсненні професійної взаємодії в майбутніх фахівців важко сформувати, якщо у навчальному закладі не створено атмосферу шанобливого ставлення, культу («бренда») самої комунікації, взаємодії, не культивується культура вербальної та невербальної комунікації, інформаційна культура, ввічливість і галантність тощо, у першу чергу, серед педагогів, керівників та співробітників вишу. Зазначене має бути покладено в основу організації освітнього середовища, сприятливого для розвитку суб'єктної позиції кожної особистості у навчальному процесі вищої школи, рівноправних партнерських відносин викладачів і студентів.

Ми розглядаємо освітнє середовище як цілісний соціально-психологічний простір, що охоплює простір умов, взаємозв'язків і залежностей, простір цілей та намірів, простір взаємин та позицій і завжди ієрархічно, багатозначно структурований [3, с. 471]. Освітнє середовище у виші визначається сферою міжособистісної взаємодії і соціальних зв'язків, системою засобів комунікації та інформації, що відіграють освітню роль, системою організованих педагогічних впливів і процесів.

2. Високий рівень компетентності викладачів ВНЗ у здійсненні професійної комунікації та взаємодії.

У процесі навчально-виховної діяльності викладачу належить провідна роль як організатора педагогічного процесу.

На наше переконання, викладач, що здійснює підготовку студентів до професійної взаємодії, має володіти не тільки глибокими фаховими, психолого-педагогічними, методичними, технологічними знаннями. Він має відрізнятися глибокими знаннями, уміннями, які забезпечують ефективну комунікацію; наявністю комунікативних якостей; умінням на-

лагоджувати і підтримувати контакт із співрозмовником, висловлювати ставлення до того, що відбувається, переконувати, відстоювати свій погляд, приймати рішення, керувати діалогом, досягати поставлених цілей, встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, досягати взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією та ін.

Підкреслимо, що формування в майбутніх фахівців туристичної галузі компетентності у здійсненні професійної взаємодії висуває абсолютно нові для більшості викладачів вимоги до їхньої взаємодії зі студентами ВНЗ. Доцільним, на нашу думку, є переорієнтація позиції викладача на нові моделі поведінки, такі як *педагог-консультант*, *педагог-модератор*, *педагог-тьютор, педагог-фасилітатор*.

3. Оптимізація взаємодії психолого-педагогічних та фахових кафедр ВНЗ для підвищення якості формування компетентності майбутніх фахівців до здійснення професійної взаємодії.

Стосовно нашої проблеми трактуємо оптимізацію взаємодії кафедр як процес становлення таких стратегій взаємодії, які відповідають умовам розвитку вишу і забезпечують використання перевірених ефективних педагогічних рішень і напрямів діяльності з урахуванням узагальнення найбільш успішного досвіду структурних підрозділів і можливої генералізації такого досвіду в рамках освітньої системи університету.

За такого підходу досить вдалою, на наш погляд, є реалізація на рівні кафедр ідеї бенчмаркінгу. Бенчмаркінг – це процес виявлення, вивчення та адаптації кращої практики та досвіду інших організацій для поліпшення діяльності своєї організації (Г. Багієв, О. Богданова). Метою бенчмаркінгу є визначення найкращого практичного досвіду, який стане основою для впровадження змін. Існує кілька видів бенчмаркінгу: внутрішній, конкурентний, функціональний, еталонний. У нашому випадку мова йде про *внутрішній бенчмаркінг*, який здійснюється в організації (виші) з безліччю підрозділів з аналогічними функціями (кафедри, які здійснюють психолого-педагогічну та фахову підготовку майбутніх фахівців у сфері туризму). Внутрішній бенчмаркінг у виші, таким чином, є процесом взаємодії кафедр, що здійснюють ідентичну освітню діяльність (психолого-педагогічну та фахову підготовку) в різних структурних підрозділах на основі виявлення кращого педагогічного досвіду діяльності з подальшим його поширенням для підвищення якості та ефективності всього освітнього процесу вишу.

Постійне вивчення досвіду кафедр вишу та впровадження його у практику організації навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки дисциплін, що викладаються, сприяє формуванню компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії.

4. Дотримання принципу гуманізму, толерантності суб'єкт-суб'єктних відносин у системах «викладач – студент», «студент – студент».

Діяльність викладача вишу передбачає гуманізацію відносин із студентами, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію, створення позитивного психологічного клімату у відносинах педагога і студентів, піднесення їхнього емоційного стану. Вирішальним чинником втілення ідеї гуманізації в реальну педагогічну практику є ціннісні орієнтації та змістові установки викладача щодо студента – ставлення до професійної взаємодії як до покликання, місії; мотиваційна спрямованість викладача на студента – майбутнього колегу; емпатійне ставлення до студента, яке передбачає прагнення і вміння відчувати іншого як самого себе, займати його позицію, відчувати і сприймати його проблеми, переживання; толерантність, спрямована на розуміння того, що всі студенти індивідуальні і неповторні, кожен має право на власний погляд; рефлективність, яка дозволяє викладачу спостерігати за своєю діяльністю; діалогізм як бажання і вміння слухати і чути студента, здатність викладати навчальний матеріал у формі відповіді на запитання, які виникають у студентів, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної довіри і поваги; співпраця як установка на взаємодію зі студентом у процесі спільної діяльності та взаємодії; максимальне використання і розвиток особистісного досвіду професійної взаємодії кожного студента; прагнення і вміння забезпечити студентам стан «співавторів навчального процесу» [4, с. 30].

Якщо викладач і студент вступають у безпосередню взаємодію один з одним і з предметом спільної діяльності, обговорюють спільні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей, оцінюють отримані результати, то мають міс-

це відносини типу «співробітництво». Співробітництво як спільна діяльність, форма активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: часовою і просторовою присутністю; єдністю мети; організацією і управлінням діяльністю; розподілом функцій, дій, операцій; наявністю позитивних міжособистісних відносин [2, с. 313]; передбачає спільне визначення цілей діяльності, їх планування, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного та характеризується такими ознаками: контактність, доброзичливість, мобільність дій, ввічливість (чемність), терпіння, довіра, соціальна активність.

Співробітництво викладачів і студентів сприяє формуванню толерантних відносин через: *відсутність опору* (у співпраці немає переможців і переможених, опір відсутній; здійснюється спільна праця щодо вирішення проблеми; взаєморозуміння поглиблюється, формується толерантне ставлення до думок інших і відповідні відносини); *реалізацію рішень* (відбувається реалізація власних рішень студентів); *підвищення якості прийнятих рішень* (якість рішень, прийнятих спільно викладачем і студентом, значно вища, ніж прийнятих однією стороною); *відсутність примусу* (сприяє взаєморозумінню представників різних поколінь); *невикористання влади* (за такої ситуації знімаються захисні функції студентів і педагогів, поліпшується морально-психологічна атмосфера на заняттях та поза ними); *взаємну симпатію* (студентам подобаються викладачі, викладачам студенти) [1, с. 166]. Позитивні почуття сприяють формуванню доброзичливих відносин, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

5. Спрямованість викладання навчальних дисциплін на організацію різноманітної міжособистісної взаємодії.

З метою ефективної підготовки майбутніх фахівців з туристичної діяльності до професійної взаємодії під час викладання кожної дисципліни, передбаченої навчальним планом, викладачі мають прагнути спрямувати процес викладання навчальних дисциплін на організацію різноманітної міжособистісної взаємодії, створення можливостей для застосування студентами вербальних та невербальних засобів комунікації, формування уміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні зв'язки у процесі взаємообміну інформацією, моделювати різновиди взаємодії та ін. Це дозволить студентам під час навчання у ВНЗ самореалізуватися у різноманітних видах професійно спрямованої взаємодії; накопичувати власний досвід організації професійної взаємодії, збагачуючи його завдяки наслідуванню нових взірців, досвіду пошуку, передаванню та взаємообміну різноманітною за змістом інформацією.

Реалізація цієї умови передбачає введення у навчальний процес прийомів і методів, що сприяють підвищенню комунікативної активності й реалізації домінуючих індивідуальних якостей студентів у процесі навчальної взаємодії; створення умов для виявлення ініціативи, відчуття успіху під час виконання різноманітних завдань за допомогою заохочень (конкретних, своєчасних, не спрогнозованих), виявлення щирої уваги до студентів, надання можливості відчувати себе переможцем, створюючи установку на співпрацю, розумну внутрішню конкуренцію.

6. Забезпечення самореалізації студентів у різноманітних видах професійно орієнтованої взаємодії.

Ця умова передбачає введення в навчальний процес прийомів і методів, які сприяють підвищенню комунікативної активності студентів, що особливо важливо для майбутніх фахівців туристичної індустрії, а також стимулюють реалізацію домінуючих індивідуальних властивостей студентів у процесі навчальної взаємодії, створення конкретних ситуацій для прояву ініціативи, відчуття успіху та поміркованої внутрішньої конкуренції.

Зазначені умови мають бути відображені у відповідних цілях організації навчального процесу.

Висновки. Підбиваючи підсумки, відзначимо, що перелічені педагогічні умови є засадничими під час організації процесу підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії. Їх реалізація в навчально-виховному процесі вишу гарантує підвищення ефективності підготовки фахівців індустрії туризму до професійної взаємодії. Подальші наукові розвідки планується зосередити на методичній підготовці викладачів вишу з метою оволодіння ними загальними питаннями та конкретними прийомами для подальшої підготовки студентів до професійної взаємодії і організації міжособистісної взаємодії зі студентами.

Список використаних джерел

1. Андрос Є.І. Комунікативний вимір буття як фундаментальне опосередкування колізії сутності та існування / Є.І. Андрос // Людина в есенційних та екзистенційних вимірах / відп. ред. В.Г. Табачковський. – К.: Наук. думка, 2004. – С. 155–200.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512 с.

4. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. Корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

5. Rifai Taleb The Travel and Technological Revolutions: UNWTO General Secretary at ITB 2015 [Electronic resource]. – Available at: http:media.unwto.org/press-release/2015-03-03/travel-and-technological-revolutions-unwto-secretary-general-itb-2015

6. UNWTO. Press Release [Electronic resource]. – Available at: http: media.unwto.org/press-release/2015-03-03/travel-and-technological-revolutions-unwto-secretary-general-itb-2015

References

1. Andros, Ye.I. (2004). *Komunikatyvnyy vymir buttya yak fundamental'ne oposeredkuvannya koliziyi sutnosti ta isnuvannya* [Communicative dimension of life as a fundamental conflict mediation essence and existence]. *Kudyna v esentsiynyh ta ekzystentsiynyh vymirah* [Man in essential and existential dimensions]. Ed. V.G. Tabachkovstyi. Kyiv: Nauk. Dumka Publ, pp. 155-200. (In Ukrainian).

2. Zimnaya, I.A. (1999). *Pedagogicheskaya psihologia. Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroye, dop., ispr I pererab.* [Educational psychology. Textbook for high schools. Ed. second, ext. Ispra. and rev.] Moscow. Logos Publ. 384 p. (In Russian).

3. Slastyonin, V.A., Isaev, I.F., Mishchenko, A.I., Shyianov, Ye.N. (1998). *Pedagogika: Uchebnoye posobie dla studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedeniy* [Pedagogy: A manual for teacher training student]. Moscow. Shkola-Press. 512 p. (In Russian).

4. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost': teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskih sistem* [Education and Personality: theory and practice of designing educational systems] Moscow. Corporation Logos Publ. 272 p. (In Russian).

5. Rifai Taleb The Travel and Technological Revolutions: UNWTO General Secretary at ITB 2015. Available at: http: media.unwto.org/press-release/2015-03-03/travel-and-technological-revolutions-unwto-secretary-general-itb-2015

6. UNWTO. Press Release. Available at: http: media.unwto.org/press-release/2015-03-03/travel-and-technological-revolutions-unwto-secretary-general-itb-2015

Статья посвящена обоснованию педагогических условий формирования компетентности будущих специалистов в сфере туризма к профессиональному взаимодействию. Анализируемые педагогические условия рассматриваются автором как основополагающие в ходе организации процесса подготовки будущих специалистов туристической отрасли к профессиональному взаимодействию, а их реализация в учебно-воспитательном процессе вуза гарантирует повышение эффективности подготовки специалистов данной отрасли к профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: педагогические условия, специалист в сфере туризма, профессиональное взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, профессиональная компетенция.

The article describes pedagogical conditions which are rational for the formation of competence of future specialists in tourism sphere in their professional interaction. The pedagogical conditions, which have been analyzed by the author, are treated as constitutive for the organization of the process of preparing future specialists in the sphere of tourism for their professional interaction. It is proved that practical implementation of those conditions in educational process will raise the effectiveness of preparing future specialists in tourism industry for their professional interaction.

Key words: pedagogical conditions, specialist in the sphere of tourism, professional interaction, educational process, professional competence.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378.147

І.І. КОЗИНЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Дніпропетровської державної фінансової академії

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто питання культури мовлення сучасної молоді та необхідність дотримання норм мовленнєвої культури у спілкуванні. Досліджено взаємозв'язок високого рівня культури мовлення з розвитком духовності особистості. Виявлено причини зниження культури мовлення, наведено найпоширеніші помилки у вимові, що порушують чистоту мови. Запропоновано шляхи подолання низької мовленнєвої культури.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, сленг, суржик, найуживаніші мовленнєві помилки, двомовність.

Постановка проблеми. Важливою рисою ерудованої, всебічно розвиненої людини є висока мовленнєва культура, тобто вміння досконало використовувати сучасну літературну мову з усією різноманітністю виражальних засобів та притаманними літературній мові нормами. Культура мовлення як основний засіб комунікації та невід'ємна складова загальної культури особистості є одним із найважливіших показників освіченості та цивілізованості суспільства, передбачає правильне, оптимальне використання мовленнєвих засобів та містить у собі мовні надбання соціуму впродовж усіх етапів його розвитку.

Культура мовлення передбачає досить високий рівень загальної культури, любов до мови, культуру спілкування. Процес опанування мови та її культури пов'язаний зі здобуттям навичок правильно розмовляти й писати, точно висловлювати свою думку, активно використовувати мовні знання, грамотно застосовувати їх.

Мета статті – розкрити сутність поняття «культура мовлення», дати поради щодо удосконалення культури мовлення, підготувати матеріали для подальшого використання у навчальному процесі.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Питання культури мовлення, звичайно, досліджують мовознавці. Останніми рокамии з'явилися спроби теоретичних досліджень цього питання. Зокрема це питання було предметом дослідження провідних вітчизняних учених, таких як В.О. Александрова, В.С. Єгорова, М.А. Жовтобрюх, М.І. Пентилюк, О.Б. Ткаченко, Н.Б. Кривець та ін. Проте, незважаючи на спроби науковців дослідити культуру мови, мовлення нашого суспільства, усе ж залишається проблемним питання чистоти мови та мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом, коли відбулися значні зміни в умовах функціонування мови, стає актуальною проблема мови як засобу спілкування, мови в її реалізації, проблема культури мовлення.

Як зазначає В.О. Александрова, мовленнєвою культурою вважають складну систему мовних знаків, що ґрунтується на мовних і моральних правилах та нормах поведінки. Культура мовлення – це такі якості мовлення того, хто говорить чи пише, які забезпечують людині ефективне досягнення мети спілкування з дотримуванням правил, етичних норм, ситуативних і естетичних нюансів [1, с. 8].

© *І.І. Козинець, 2015*

Під терміном «культура мови» розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, що свідчать про її комунікативну досконалість: точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність тощо [5, с. 37], підкреслює М.Р. Львов.

Культура мовлення передбачає вибір мовцем найбільш доцільних мовних засобів для конкретної мовленнєвої ситуації. Слово може возвеличити людину й образити. Головне для культури мовлення – це те, щоб будь-яке слово, будь-який вислів вживався відповідно до ситуації спілкування і не виходив за межі дозволеного.

М.В. Булатова-Топоркова зауважує, що не можна говорити про культуру мови й мовлення, не торкнувшись питання культури взагалі. Культура є історично визначеним рівнем розвитку суспільства й людини, що виявляється в типах та формах організації життя й діяльності людей, а також у тих матеріальних і духовних цінностях, які створюють люди. Це соціально-прогресивна творча діяльність людства в усіх сферах буття й свідомості. Культура характеризує матеріальний та духовний рівень розвитку певних історичних епох, суспільно-економічних формацій, певних суспільств, народностей, націй, а також специфічних сфер діяльності або життя [2, с. 167].

Зниження культури нашого мовлення є наслідком активного використання сленгів, жаргонів, суржику. Наша мова переповнена різного роду діалектизмами, тавтологією, плеоназмами, жаргонізмами, які суттєво знижують рівень мовленнєвого розвитку. Саме тому дослідження культури мовлення є надзвичайно актуальним.

Найпоширенішими помилками у вимові, що порушують чистоту мови, є неправильний наголос (ро́блю, піде́мо замість роблю́, пі́демо) невиправдане «акання» (галасувати замість голосувати, хоча слова мають абсолютно різні значення, галасувати – здіймати галас, сильно кричати [9, с. 158], голосувати – віддавати голос за якесь рішення, за кого-небудь [9, с. 180]; пакупка, галитися) та впливи інших мов, переважно російської. Порушують чистоту мови й лексичні засоби: просторічні, суржикові слова, канцеляризми і професіоналізми, лайливі й вульгарні слова.

Рівень культури мовлення – високий, середній чи низький – залежить від рівня загальної культури, тобто соціально-комунікативних норм поведінки. Найпоширеніші мовленнєві помилки [1, с. 8]:

– порушення логіки викладу змісту;

– збіднений арсенал лексики і стилістичних прийомів: вживаються однотипні вирази, дуже рідко – епітети, метафори, порівняння та інші виразні засоби мови, абітурієнти майже не знають значення фразеологізмів;

– невміння правильно узгоджувати за змістом слова (числівники з іменниками) тощо;

– студенти майже не володіють нормами наукового мовлення (наукового стилю), через що науковому керівникові доводиться виконувати функцію редактора студентських робіт.

На нашу думку, як показує досвід роботи, студенти-першокурсники на неналежному рівні розрізняють стилі мови. Усне мовлення офіційного спілкування потребує покращання. Мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, перекласти його з української мови на російську чи навпаки чомусь перестали сприйматися як недолік.

Розмовляючи між собою, студенти часто використовують сленгізми, наприклад: рвати когті (піти, втекти), здати на шару (про іспит чи залік), ганяти понти (поводити себе з викликом), пробити на ушняк (задуматися), блін, не грузи мене, мені це по барабану тощо. Поширення сленгу серед молоді самі студенти пояснюють тим, що саме мова арго допомагає їм яскравіше висловити свій емоційно-експресивний стан.

М.В. Філіпчук та Ю.А. Гриник підкреслюють, що на процес формування мовної особистості впливають як певні індивідуальні особливості мовця, так і зовнішні умови. В українських реаліях найбільш потужним чинником, який визначає мовну особистість, є білінгвізм. Білінгвізм – реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох мов у межах одного мовного колективу. Білінгвізмом можна назвати також специфічний стан суспільного життя, при якому спостерігається і є визнаним факт функціонування й співіснування двох мов у межах однієї держави. Джерелом білінгвізму, як правило, виступає етнічна неоднорідність самого суспільства, наприклад, існування в одній державі двох народностей, що користуються різними мовами. Через те, що в сучасному світі практично немає етнічно «чистих» держав, білінгвізм як явище набув великого поширення. Ши-

роке використання білінгвізму спричиняє до виникнення суржику, що порушує мовні норми сучасної української мови. Так, серед правничої лексики спостерігаємо такі неправильні вислови: «згідно діючого законодавства», «у вигляді кари», «договір куплі-продажу», «і так дальше», «винуватий у скоєнні злочину» та інші. Проте проблема соціолінгвістичних досліджень білінгвізму часто полягає в неможливості визначити чіткі межі білінгвізму.

Для білінгвізму характерним є поняття інтерференції. Інтерференційний вплив російської мови в сучасній україномовній ситуації дуже відчутний. А тому в українському мовознавстві білінгвізм розглядається у контексті російсько-української двомовної практики [11].

Отже, білінгвізм як соціальне явище є надзвичайно поширеним у нашому мовленні, що склалося історично. Це, звичайно, великою мірою впливає на культуру мовлення в суспільстві, призводить до деградації української мови.

Важливо розуміти, що суржик – це збіднена мова, позбавлена національного колориту, краси й виразності. З побутового мовлення він потрапляє на сторінки газет і журналів, книжок і брошур. У художній мові суржик – стилістичний засіб типізації та індивідуалізації персонажів, створення комічного, іронічного ефекту, наприклад, у творах Г. Квітки-Основ'яненка, М. Старицького, Остапа Вишні, С. Олійника, О.Чорногуза, П. Глазового та інших. Серед сучасних українських письменників суржик посідає помітне місце у творах Богдана Жолдака, Леся Подерев'янського, Ірени Карпи [3, с. 75].

Для вирішення проблеми суржифікації необхідно на державному рівні проводити таку політику, яка змогла б значно підвищити роль культури мовлення українців.

Г.М. Сагач підкреслює, що оскільки в останні роки зростає інтенсивність ораторської комунікації, слід наголосити на необхідності подальшого розвитку риторичної культури особистості з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням [8, с. 17]. Адже від якісного або неякісного мовлення залежить, врешті-решт, доля окремих людей і суспільства в цілому. Опанування знань стилістичних багатств української мови, використання слова як знаряддя праці, носія інформації, професійної вербальної зброї та засобу духовного впливу сприяє піднесенню культури й духовності нації взагалі [7, с. 10].

Правильно й чисто говорити рідною мовою може кожний, аби тільки було бажання. Це не є перевагою вчених-лінгвістів, письменників або вчителів-мовників. Це не тільки ознака, а й обов'язок кожної культурної людини. Культурними у нас мусять бути всі, незалежно від того, працює людина розумово чи фізично. Плекати культуру мовлення – обов'язок кожного. Як тут не згадати пророчі слова давньогрецького мислителя Сократа, який жив у IV ст. до н. е.: «Заговори, щоб я тебе побачив».

Індивідуальна мовна культура – це своєрідна візитна картка особи незалежно від її віку, фаху, посади. Навряд чи матиме належний авторитет і вплив той, хто не вміє правильно висловити свою думку, хто не користується виражальними мовними засобами, неспроможний дібрати лексичні вирази відповідно до конкретної ситуації [1, с. 10]. Кожний свідомий член свого народу мусить добре розуміти й поширювати головне різномовне гасло «Для одного народу – одна літературна мова й вимова, один правопис» [6, с. 197].

Ефективність мовлення багато в чому залежить від доречно, на своєму місці вжитого слова. Слів у нашій мові багато, вони вступають між собою в синонімічні, омонімічні, антонімічні й паронімічні відношення; є серед них слова нейтральні й образні, емоційно забарвлені, слова полісемічні та моносемічні; розрізняються слова загальнолітературні і спеціальні, термінологічні, загальнонародні та діалектичні, книжні і розмовні, архаїзми і неологізми, вживані в прямому і переносному значеннях і т. д. Учень ще в стінах середньої школи має опанувати основні словесні скарби рідної мови і навчитись раціонально їх використовувати.

Висновок. Сьогодні проблема культури мовлення є надзвичайно актуальною, саме тому її вирішення має залежати як від людей, так і від держави. Досконале володіння мовою є важливим компонентом загальної культури особистості, що сприяє грамотній підготовці фахівців у різних сферах, оскільки саме творче використання засобів мовлення повною мірою проявляє професійні обдарування особистості, сприяє її самотворенню та самовираженню.

Н.Б. Кривець у своїй праці пропонує такі шляхи підвищення особистої культури мовлення:

– виробити стійкі навички мовленнєвого самоконтролю і самоаналізу;

– не говорити квапливо – без пауз, «ковтаючи» слова;

– частіше «заглядати у словник», правопис, посібники зі стилістики;

– вивчати мовлення майстрів слова;

– читати вголос, із дотриманням усіх аспектів нормативності;

– заучувати напам'ять художні твори, причому не тільки віршовані;

– оволодівати жанрами, видами писемного мовлення, зокрема ділового мовлення;

– привчити себе до систематичного запису власних думок та спостережень, щоденникових записів, сімейної хроніки тощо;

– виробити звичку читання з «олівцем у руках» – жоден цікавий і вартісний вираз не повинен бути втрачений для вас [10, с. 15].

Також однією з проблем реальності нашого суспільства, на жаль, є суржик. Звичайно, що всі ми бажаємо говорити літературною мовою, хоча б максимально наближено до неї, тому не можна допустити, щоб суржик претендував у майбутньому на мову світового спілкування. Тому необхідно більше працювати над удосконаленням індивідуального мовлення. Це насамперед читання якісної художньої літератури, підвищення ступеня відповідності мови нормам літературної вимови, вивчення правил літературної вимови. До програмового матеріалу вишів потрібно вводити спецкурси з вивчення культури мови, адже рівень мовної культури сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості.

Для підготовки бакалаврів за галуззю знань «Економіка і підприємництво» у Дніпропетровській державній фінансовій академії вже декілька років поспіль до навчальних планів введено вибіркову дисципліну «Культура мови», навчальна програма якої постійно удосконалюється. Необхідно зазначити, що вичення цієї дисципліни викликає неабияку зацікавленість у студентів і сприяє позитивному результату. Тому в майбутніх наших дослідженнях плануємо показати активні методи навчання, що застосовуються у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Александрова В.О. Мовленнєва культура сучасної молоді / В.О. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 7–11.

2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, Г.В. Сучков, В.Е. Столяренко. − Ростов н/Д: Феникс, 2002. − 544 с.

3. Єгорова В.С. Культура мовлення сучасної молоді / В.С. Єгорова Дослідження з лексикології і граматики української мови. – 2010. – Вип. 9. – С. 74–78.

4. Жовтобрюх М.А. Культура мовлення і школа / М.А. Жовтобрюх Культура слова: респ. міжвід. зб. – К.: Наукова думка, 1988. – Вип. 34. – С. 3–10.

5. Львов М.Р. Риторика. Культура речи: [учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов] / М.Р. Львов. – М.: ИЦ Академия, 2003. – 272 с.

6. Огієнко І. Історія української літературної мови / І. Огієнко; упоряд., автор істор.-біогр. нарису і приміток М. Тимошик. – Київ: Либідь, 1995. – 296 с.

7. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови: навчальний посібник / Г.С. Онуфрієнко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.

8. Сагач Г.М. Риторика: навчальний посібник для студентів середніх і вищих навчальних закладів / Г.М. Сагач. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – Київ: ВД «Ін Юре», 2000. – 568 с.

9. Тлумачний словник сучасної української мови / за ред. проф. В.С. Калашника. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2009. – 959 с.

10. Усне та писемне ділове мовлення: культура мови державного службовця: метод. рекоменд. / уклад. Н.Б. Кривець; Донецька обласна державна адміністрація. – Донецьк: Донецький обласний центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій, 2013. – 18 с.

11. Філіпчук М.В. Культура мовлення в умовах білінгвізму: тези / М.В. Філіпчук, Ю.А. Гриник. – Чернівці: Буковинський державний фінансово-економічний університет, 2012. – 3 с.

References

1. Aleksandrova, V.O. (2013). *Movlennieva kultura suchasnoi molodi* [Speech culture of modern youth]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of modern teacher training]. No. 8 (Part. 2). pp. 7-11. (In Ukrainian).

2. Bulanova-Toporkova, M.V., Duhavneva, A.V., Stoljarenko, L.D., Samygin, S.I., Suchkov, G.V., Stoljarenko V.E. (2002). *Pedagogika i psihologija vysshej shkoly* [Pedagogy and Pscychology of hiher educational establishment]. Instruction manual. Rostov-on-Don. Feniks, Publ. 544 p. (In Russian).

3. Iehorova, V. S. (2010). *Kultura movlennia suchasnoi molodi* [Speech culture of modern youth]. *Doslidzhennia z leksykolohii i hramatyky ukrainskoi movy* [Research on Ukrainian lexicilogy and grammar]. Issue 9, pp. 74-78. (In Ukrainian).

4. Zhovtobriukh, M.A. (1988). *Kultura movlennia i shkola* [Speech culture and school] *Kultura slova: resp. mizhvid. zb*.[Speech culture. Rebublic interdepartment proc.] Kyiv. Naukova dumka Publ. Issue 34, pp. 3-10. (In Ukrainian).

5. L'vov, M.R. Ritorika. (2003). *Kul'tura rechi:* [ucheb. posobie dlja studentov gumanitarnyh fakul'tetov vuzov] [Rethorics. Speech culture: [Manual for students of humanitarian departments]. Moscow. IC Akademija Publ. 272 p.

6. Ohiienko, I. (1995). *Istoriia ukrainskoi literaturnoi movy* [The history of Ukrainian standard language]. Issuer, author of historical-bibliographical notes M. Tymoshyk. Kyiv. Lybid Publ. 296 p.

7. Onufriienko, H.S. (2006). *Naukovyi styl ukrainskoi movy* [Scientific sryle]. Instruction manual. Kyiv. Tsentr navchalnoi literatury Publ. 312 p.

8. Sahach, H.M. (2000). *Rytoryka*. [Ritorycs]. Instruction manual for students of secondary and higher educational establishmnents. 2nd ed. Kyiv. VD 'In Yure'Publ. 568 p.

9. Kalashnyk, V.S. (2009). *Tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Defining Dictionary of modern Ukrainian]. Kharkiv. FOP Spivak T.K. Publ. 959 p.

10. Kryvets, N.B. (2013). *Usne ta pysemne dilove movlennia: kultura movy derzhavnoho sluzhbovtsia: metod. rekomend.* [Oral and written business language: state serviseman language culture: methodical recommendations]. Donetsk region state administration. Donetsk. Donetsk regional center of retraining and advanced training of employees of state agencies, local governments, state enterprises, institutions and organizations. 18 p.

11. Filipchuk, M.V., Hrynyk, Yu.A. (2012). *Kultura movlennia v umovakh bilinhvizmu Tezy* [Language culture in multilinguism conditions: Abstract of paper]. Chernivtsi. Bukovyn' state financial economic university. 3 p.

Рассмотрен вопрос культуры речи современной молодежи и необходимость соблюдения норм речевой культуры в общении. Исследована взаимосвязь высокого уровня культуры речи с развитием духовности личности. Определены причины снижения культуры речи, указываются самые распространенные ошибки в произношении, которые нарушают чистоту языка. Предложены пути преодоления низкой речевой культуры.

Ключевые слова: культура языка, речевая культура, сленг, суржик, употребляемые речевые ошибки, двуязычие.

The issues of today's youth culture of speech are researched. The interrelation between a high level of speech culture and individual spirituality development is demonstrated.

High speech culture is an ability to use modern literary language with all its means of expression and diversity inherent in literary language norms. The culture of speech as the basic means of communication and an essential component of the overall cultural identity is one of the most important indicators of education in civilized society and provides correct and optimal use of speech means. Speech culture is a complex system of linguistic signs based on linguistic and moral rules and norms of behavior.

The reasons for decline in speech culture are discussed, and the most common mistakes in pronunciation that violate the purity of language are specified.

Reducing the culture of our speech is the result of actively using slang and jargon. The language is often full of different kinds of dialect, tautology, pleonasm, jargon that significantly reduce the level of language development.

The most common errors in speech are: violation of logic in content; insufficient arsenal of vocabulary and stylistic devices; rarely used epithets, metaphors, comparisons, and other expressive means of the language; ignorance of the importance of phraseology; inability to properly coordinate related words; ignorance of language rules.

Ways of overcoming low verbal culture are suggested.

Key words: language culture, culture of speech, slang, the most common speech errors, bilingualism.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.147:502

В.А. ЛАШКУЛ,
викладач кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ

У статті викладено результати формувального експерименту дослідження професійно-етичної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини. Позитивні результати аналізу засвідчують ефективність реалізації педагогічних умов і розробленої методики формування вищезазначеної компетентності.

Ключові слова: професійно-етична підготовка, експериментальне дослідження, критерій, діагностика.

Постановка проблеми. Традиційно система оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі вищої освіти базується на критеріальному підході. Головна особливість цього підходу полягає в тому, що він дозволяє зіставляти рівень індивідуальних навчальних досягнень студента із запланованим до засвоєння повним обсягом знань, умінь, навичок, вимогами стандартів до окремих навчальних дисциплін або групи дисциплін.

Тому на сьогодні більшість науковців використовують для вимірювання рівнів сформованості певної компетентності критерії. Критерії є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за їх допомогою можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. Критерії дають можливість з'ясувати, яким чином і з якими затратами можна досягти результату педагогічної дії, у нашому випадку – сформувати професійно-етичну компетентність лікаря ветеринарної медицини [8].

Термін «критерій» походить від грець. Χριτήριον – здатність розрізнення; засіб судження, мірило, ознака, взята за основу класифікації [5]. Отже, критерій – це ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема діагностики педагогічних явищ, об'єктів, процесів досліджується такими провідними педагогами та освітянами, як: А.М. Алексюк [1], О.В. Барановська [2], В.П. Безпалько [3], І.Я. Лернер [6], А.К. Маркова [7], І.П. Підласий [9], Г.О. Козлакова [4], М.А. Пригодій [10], Д.В. Чернилевський [11], Є.М. Шиянова [242] та інші. Саме у їхніх науково-педагогічних дослідженнях визначаються рівні сформованості та критерії оцінювання різних якостей особистості.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні доведено, що структурно професійно-етична компетентність лікаря ветеринарної медицини налічує три компоненти: когнітивно-фаховий, діяльнісно-комунікативний, ціннісно-моральний. Відповідно, діагностику рівнів сформованості професійно-етичної компетентності студентів ветеринарних факультетів маємо проводити за допомогою трьох критеріїв: гносеологічного, аксіологічного, операційно-діяльнісного.

Експериментальна робота була проведена протягом 2011–2015 рр. на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, Дніпропетровського держав-

© *В.А. Лашкул, 2015*

ного аграрного університету, Полтавської державної аграрної академії, Подільського державного аграрно-технічного університету. Метою було дослідження особливостей формування професійно-етичної компетентності майбутніх ветеринарних лікарів в умовах узвичаєного педагогічного процесу, а також визначення ефективності обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики формування досліджуваної інтегративної властивості особистості.

Педагогічним експериментом було охоплено 288 студентів. Він здійснювався за трьома послідовними етапами: початковим, основним та заключним. На першому (початковому) етапі експериментального дослідження вирішувалися такі завдання: 1) постановка мети та завдань експериментальної роботи; 2) планування констатувального і формувального експериментів; 3) розроблення діагностичного інструментарію щодо вимірювання та оброблення результатів експерименту; 4) відбір контрольних та експериментальних груп; 5) аналіз однорідності досліджуваних груп.

Другий (основний) етап експериментальної роботи передбачав проведення констатувального і формувального експериментів. На третьому, заключному, етапі планувалося проаналізувати результати експериментальної роботи, зробити висновки про педагогічний ефект.

Як зазначалося вище, діагностика рівнів сформованості професійно-етичної компетентності студентів ветеринарних факультетів здійснювалася за допомогою трьох критеріїв: гносеологічного, аксіологічного, операційно-діяльнісного.

Методом експертної оцінки за кожним із зазначених критеріїв встановлено низку показників та визначено їх вагомість в загальній системі оцінювання сформованості цієї інтегративної властивості особистості. Запропоновано встановлювати рівень сформованості професійно-етичної компетентності студентів на основі інтегральної оцінки.

За результатами констатувального експерименту визначено, що формування у студентів досліджуваних ветеринарних факультетів здатностей до професійно-етичної діяльності поки що не відповідає вимогам сьогодення, не має ознак системи, потребує суттєвої модернізації. Зміст навчальних дисциплін, що безпосередньо формують морально-етичні знання, потребує суттєвого розширення. Сучасний педагогічний процес ветеринарного факультету обмежено реалізує окремі положення компетентнісної концепції. Отже, гарантоване формування професійно-етичної компетентності забезпечено технологічно недостатньо.

Засобами тестових методик, анкетування, спостереження, експертної оцінки уточнено характеристики рівнів сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини (низький; середній; достатній; високий).

У ході констатувальних досліджень експерти досить високо оцінили сформованість когнітивно-фахового компонента професійно-етичної компетентності майбутніх ветеринарних лікарів. Разом з тим констатовано досить низькі рівні сформованості діяльнісно-комунікативного компонента цієї інтегративної властивості ветеринарного лікаря. Зокрема вміння ефективно застосовувати етичні знання у професійній діяльності високого рівня демонструють лише 17,86% студентів; ще менша частка студентів, які володіють цими уміннями на достатньому рівні – 11,43%. Натомість, за визначенням експертів, частка студентів, що демонструють низький рівень цих умінь досить значна – 56,43%. Цей факт суттєво актуалізує досліджувану проблему, переконує у необхідності вдосконалення саме діяльнісної, практичної складової професійно-етичної підготовки майбутніх лікарів ветеринарної медицини.

Після проведення формувального етапу експерименту його результати переконують, що розроблена методика формування професійно-етичної компетентності забезпечує ефективну професійно-етичну підготовку студентів ветеринарних факультетів. Зокрема після завершення експерименту в експериментальній групі отримано більш суттєві рівневі зрушення, ніж у контрольній: на 14%, 15% і 10% зросла частка респондентів , що демонстрували високі рівні сформованості когнітивно-фахового, ціннісно-морального та діяльнісно-комунікативного компонентів професійно-етичної компетентності (табл. 1).

Водночас в експериментальній групі зменшилася частка студентів з низьким рівнем професійно-етичної підготовки. У контрольній групі після завершення формувального експерименту частки студентів з низьким та середнім рівнями сформованості професійно-етичної компетентності суттєво не змінилися.

Статистичний аналіз (за критерієм Вілкоксона – Манна – Уітні) емпіричних даних, що характеризують рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів

ветеринарної медицини на кінець формувального експерименту, дав змогу зробити висновок: при достовірній ймовірності 95% означені педагогічні умови забезпечують статистично значущі відмінності отриманих результатів.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх ветеринарних лікарів (%)

№ з/п	Компонент	Група	На початку експерименту				На завершення експерименту			
			Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький
1	Когнітивно-фаховий	КГ	20,00	23,44	28,96	27,60	22,75	28,27	24,13	24,85
		ЕГ	18,18	22,38	30,77	28,67	32,17	34,26	18,88	14,69
2	Ціннісно-моральний	КГ	10,34	20,00	22,06	47,80	14,48	22,75	27,58	35,19
		ЕГ	9,09	18,88	27,27	44,76	24,47	28,67	28,67	44,19
3	Діяльнісно-комунікативний	КГ	11,72	15,17	20,00	53,10	15,86	19,31	25,51	39,32
		ЕГ	10,91	16,08	23,77	49,24	20,28	32,16	31,46	16,10

Висновки. Отже, результати формувального експерименту, аналіз практики впровадження результатів наукового пошуку засвідчують, що реалізація педагогічних умов і розробка методики формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини є ефективною.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямами подальшого наукового пошуку є розробка теоретичних, методологічних і методичних основ розвитку творчого потенціалу майбутніх лікарів ветеринарної медицини, формування мотиваційно-ціннісних якостей студентів ветеринарних факультетів. Потребують подальшого теоретичного обгрунтування та експериментальної апробації компетентнісні механізми професійної підготовки фахівців вищими аграрними навчальними закладами, дослідження аспектів їхнього професійного саморозвитку тощо.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ., аспірантів та мол. викладачів вузів / А.М. Алексюк. – Київ: Либідь, 1998. – 560 с.

2. Барановська О.В. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О.В. Барановська Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48–50.

3. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалистов / В.П. Беспалько Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–9.

4. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: монографія / Г.О. Козлакова. – Київ: ІЗМН, ВІПОЛ, 1997. – 180 с.

5. Критерій [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: http: uk.wikipedia.org/wiki

6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 185 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 311 с.

8. Окалєлов В.М. Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу / В.М. Окалєлов, Л.В. Шевцов, Є.В. Мочалін // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 57–63.

9. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. завед. / И.П. Подласый. – Москва: Просвещение, ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

10. Пригодій М.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Микола Анатолійович Пригодій; НАПН України Ін-т вищої освіти. – Київ, 2012. – 36 с.

11. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – Москва, 2002. – 437 с.

12. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студентов пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Москва: Академия, 2000. – 288 с.

References

1. Aleksjuk, A.M. (1998). *Pedaghoghika vyshhoji osvity Ukrajiny. Istorija. Teorija: pidruchnyk dlja stud., aspirantiv ta mol. vykladachiv vuziv* [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory: a textbook for students, graduates and lecturers]. Kyiv. Lybid. 560 p. (In Ukrainian).

2. Baranovsjka, O.V. *Suchasna modelj ocinjuvannja navchaljnykh dosjaghnenj uchniv: perevaghy i nedoliky* [modern model of assessment of student achievements, advantages and disadvantages]. *Ridna shkola.* [Mother School] 2000, no. 7. pp. 48–50. (In Ukrainian).

3. Bespaljko, V.P. *O kryteryjakh kachestva podghotovky specyalystov* [On the criteria of the quality of training]. *Vestnyk vysshej shkoly* [Herald of higher school]. 1988, no. 1. pp. 3-9. (In Russian).

4. Kozlakova, Gh.O. (1997). *Teoretychni i metodychni osnovy zastosuvannja informacijnykh tekhnologhij u vyshhij tekhnichnij osviti: monoghrafija* [Theoretical and methodological foundations of information technology in higher technical education: monograph]. Kyiv. IZMN, VIPOL Publ. 180 p. (In Ukrainian).

5. *Kryterij.* Available at: http:uk.wikipedia.org/wiki. (In Ukrainian).

6. Lerner, I.Ja. (1981). *Didakticheskie osnovy metodov obuchenija* [Didactic bases of training methods]. Moscow. Pedagogy Publ. 185 p. (In Russian).

7. Markova, A.K. (1996). *Psihologija professionalizma* [Professionalism psychology]. Moscow: International Humanitarian Fund “Knowledge”. 311 p. (In Russian).

8. Okaljelov, V.M., Shevcov, L.V., Mochalin, Je.V. *Rozrobka zaghaljnykh kryterijiv ocinjuvannja navchaljnykh dosjaghnenj studentiv z dyscyplin fundamentaljnogho cyklu* [Development of common criteria evaluation of academic achievements of students in fundamental cycle disciplines] . *Vyshha shkola* [Higher School]. 2006, no. 3. pp. 57-63. (In Ukrainian).

9. Podlasyj, Y.P. (1996). *Pedaghoghyka: ucheb. posob. dlja stud. vysshykh ped. ucheb. zaved.* [Pedagogy: instruction manual for teacher students] Moscow: Education, VLADOS Publ. 432 p. (In Russian).

10. Pryghodij, M.A. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady pidghotovky majbutnikh uchyteliv tekhnologhij do profiljnogho navchannja uchniv zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04* [Theoretical and methodological basis of preparing would-be technology teachers to teaching vocational subjects to high schools students: Thesis. ... dr. ped. sciences: 13.00.04]. NAPS Ukraine Institute of Higher Education. Kyiv. 36 p. (In Ukrainian).

11. Chernilevskij, D.V. (2002). *Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole* [Didactic technology in higher education]. Moscow. 437 p. (In Russian).

12. Shijanov, E.N., Kotova, I.B. (2000). *Razvitie lichnosti v obuchenii: ucheb. posob. dlja studentov ped. vuzov* [Development of the person in training: instruction manual for teacher students]. Moscow, Academy Publ. 288 p. (In Russian).

В статье рассматриваются результаты формирующего эксперимента исследования профессионально-этической подготовки будущих врачей ветеринарной медицины. Положительные результаты анализа свидетельствуют об эффективности реализации педагогических условий и разработанной методики формирования вышеупомянутой компетентности.

Ключевые слова: профессионально-этическая подготовка, экспериментальное исследование, критерий, диагностика.

The article considers the results of the forming experiment on professional and ethical training of future doctors of veterinary medicine. Positive results of the analysis demonstrate the efficiency of the implementation of the pedagogical conditions and the methods for forming of the above-mentioned competence.

Key words: professional and ethical competence, training, experimental research, test, diagnostics, method.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378

Н.Б. МАНТУЛО,
доктор наук із соціальних комунікацій, завідувач кафедри українознавства Запорізької державної інженерної академії

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

У статті розглядаються історичні джерела формування соціальної відповідальності в Україні, визначається їх педагогічний потенціал в системі вищої освіти.

Ключові слова: відповідальність, соціальна відповідальність, вища освіта, філантропія, меценатство.

У складному і сповненому протиріч сучасному суспільстві передумовою подолання його кризовості та неврівноваженості стає соціально відповідальна поведінка його суб'єктів. Як іманентний елемент суспільного життя, соціальна відповідальність виникає з початку зародження суспільства, виступаючи регулятором поведінки людей [4, с. 8] і відображаючи «історично-конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого завдоволення взаємних вимог, які до них пред'являють» [7, с. 469].

Проблема соціальної відповідальності висуває свої вимоги до побудови системи освіти, яка є «чутливим чинником» загального підвищення рівня відповідальності в суспільстві і в бізнес-середовищі зокрема [5, с. 23].

У контексті модернізації українського суспільства і, зокрема, освіти посилюються вимоги щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, які не лише володіють ключовими компетенціями, але й здатні усвідомлювати відповідність своєї діяльності цілям та інтересам всього суспільства.

Феномен соціальної відповідальності сьогодні активно досліджують представники різних галузей наукового знання, а саме соціології, філософії, економіки, політології, психології, правознавства. Втім замало уваги поки приділялося педагогічним аспектам формування соціальної відповідальності взагалі і в процесі професійної підготовки студентів економічних спеціальностей зокрема, хоча фундамент для таких досліджень вже створено працями О. Александрової, А. Гулевської, Е. Короткова, В. Максимова, І. Ткаченко та інших, поки небагатьох дослідників.

Актуалізація цього поля проблемних досліджень у вітчизняній науці відбулася в зв'язку із впровадженням з 2010 р. українськими ВНЗ до навчального плану напрямів «Економіка і підприємництво» та «Менеджмент і адміністрування» навчальної дисципліни «Соціальна відповідальність».

Виховання соціально відповідальної особистості фахівця має ґрунтуватися на національному історичному досвіді, завдяки чому принципи соціально відповідальної поведінки включатимуться в ментальний комплекс молодого покоління, сприяючи формуванню стійких професійних орієнтирів. Воно завжди є семіотичним, тобто підлягає інтерпретації, включаючись у контекст ментальної діяльності людини, в якій набуває функціональних характеристик, стаючи аксіомами, посиланнями, тезами, гіпотезами, аргументами тощо [1].

© *Н.Б. Мантуло, 2015*

Тому *метою* нашого дослідження є виявлення історичних витоків формування соціальної відповідальності в Україні та визначення їх педагогічного потенціалу в системі вищої освіти.

Одним із головних джерел виховання соціальної відповідальності є освіта, адже «чим вищим є освітній рівень людини, тим більшою є вирогідність об'єктивного розуміння подій навколишнього середовища, бачення наслідків змін у ній, оцінки її характеру та особливостей», що не може не впливати на прояв відповідальності [5, с. 23].

Національна концепція соціальної відповідальності формується вже на початках існування української державності. Ще у першому літературному джерелі України «Велесовій книзі» (V–VIII ст.) містяться роздуми про громадянську відповідальність, зокрема необхідність єднання для захисту краю.

Більш вираженими та глибокими ці настанови є у «Правді руській» Ярослава Мудрого та «Повчанні дітям» Володимира Мономаха. У яскравій поетичній формі філософські роздуми про соціальну відповідальність, необхідність консолідації зусиль суспільства для захисту батьківщини знайшли відображення у знаменитому «Слові о полку Ігоревім».

Формування національної концепції соціальної відповідальності відбувалося в українській філософській думці протягом всього її розвитку, зокрема завдяки П. Русину (бл. 1470–1517), С. Оріховському-Роксолану (1513–1566), І. Гізелю (1600 (?)–1683), Г. Сковороді (1722–1794), І. Франку та іншим мислителям.

Так, у багатьох своїх працях («Напучення польському королеві», «Про природне право» та ін.) Станіслав Оріховський-Роксолан розглядав суспільне благо як взаємну відповідальність держави та громадян, що ґрунтується на рівних правах людей і соціальній справедливості. Обовязок кожної людини, стверджував мислитель, піклуватися про інтереси суспільства і держави.

Професор Києво-Могилянської академії І. Гізель, вважаючи важливою умовою суспільного розвитку державу, пов'язував її розквіт крізь з ідеєю «спільного блага», згідно з якою розвиток суспільства можливий за умови консолідації та взаємної відповідальності всіх верств населення.

Особливе місце в українській філософській думці займає кордоцентризм або «філософія серця» Григорія Сковороди, який обстоював необхідність сердечної доброти та милосердя як основи відносин між людьми.

Особливу роль у формуванні концепції соціальної відповідальності у вітчизняній філософії відіграв відомий український письменник, філософ, громадський діяч Іван Франко. Його концепція «цільної людини» формулює ідеал, до якого має прагнути особистість, яка хоче і повинна бути корисною суспільству, громаді, служити їх інтересам [3].

Обґрунтування соціально відповідальної поведінки особистості в українській філософській думці відбувалося одночасно з активними практичним діями кращих представників української еліти з розбудови національної освіти, сприяння мистецтву, допомоги нужденним тощо. Досліджуючи вітчизняний досвід філантропічної діяльності, український учений П. Біличенко робить висновок, що основою для формування поняття соціальної відповідальності в історичному минулому були (і залишаються сьогодні) моральні, етичні та релігійні постулати [2, с. 14]. При цьому незаперечним є той факт, що соціально відповідальні принципи підприємництва (бізнесу) зародилися з релігійних ідеї різних конфесій. До XVIII ст. основними суб'єктами благодійності виступали церкви та монастирі, а також із часом громадські організації українського міщанства – братства.

Релігійні братства відіграли визначну роль у береженні та розвитку національної культури, у розбудові системи освіти в Україні. Вони виникли як національно-релігійні організації православного населення, і під гаслом боротьби за віру братства здобули великий вплив на місцеві громади, беручи активну участь у вирішенні їхніх проблем. Вони утримувати лікарні та школи, допомагали злиденним, опікувалися долею сиріт, займалися видавничою справою.

Створення перших вищих навчальних закладів України – Острозької та Києво-Могилянської академій біло результатом філантропічної діяльності видатних українських меценатів. Так, князь К. Острозький з метою збереження і розвитку національних культур-

них традицій, православної віри і реформування освіти у другій половині XVI ст. відкривав за власний кошт школи в Острозі й інших містах, стимулював розвиток книгодрукування слов'янською мовою.

Острозька школа-академія була організована князем Острозьким на його кошти у 1576 р. з метою протистояння колонізаторському впливу на українську та білоруську молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів. Тому в навчальному процесі багато уваги приділялося вихованню в учнів почуття патріотизму, любові до культури, мови, традицій свого народу [6].

До історії української доброчинності увійшло ім'я і Гальшки Острозької, племінниці Костянтина Острозького, що зробила істотний внесок у фундацію Острозького культурно-освітнього центру, як і інша Галишка – Гальшка Гулевичівна, багата київська шляхтинка, яка переписала свої спадкові землі на Подолі на братську школу, готель, будинок для сиріт і монастир [6].

Серед українських меценатів необхідно особливо виділити ім'я київського митрополита Петра Могили, який реставрував храми (Софію Київську, Михайлівський Видубецький храм, церкви Трьохсвятительську й Спаса та ін.), виступив покровителем української освіти, ставши одним із засновників Києво-Могилянської академії, заповівши все своє майно на справу поширення освіти в Україні та розвиток наук.

До меценатської діяльності активно долучалися і запорізькі козаки, надаючи фінансову підтримку братським і парафіяльним школам, очолюваній М. Могилою Київській академії.

Меценатами піонерів українського друкарства і шкільництва виступили гетьман Григорій Хоткевич, який надав притулок вигнаним з Москви друкарям Івану Федорову й Петру Мстиславцю, князь Юрій Слуцький та ін. Серед меценатів були гетьмани П. Конашевич-Сагайдачний, Б. Хмельницький та ін.

Покровителем української церкви і меценатом національної просвіти був Іван Мазепа. Він же спорудив новий великий будинок Могилянської академії і фінансував її, так само, як бурси і шпиталі.

Суспільно-економічні процеси, що відбувалися в Російській імперії у XVIII–XIX ст., стимулювали участь великих промисловців України у створенні і розбудові національної системи освіти, у вирішенні соціальних проблем населення. Зокрема у XVIII ст меценати активно долучалися до відкриття нових навчальних закладів – колегіумів. Наприклад, відкриття Харківського колегіуму відбувалося за фінансової підтримки Є. Тихорського, М. Голіцина, інших земле- та домовласників [2, с. 9].

Українські магнати-меценати XIX ст. М. Терещенко, Л. Бродський, М. Дегтерев, Б. Ханенко, Є. Чикаленко, В. Симиренко, І. Череватенко, Г. Галаган, В. Тарновський та ін. значним чином долучилися до підвищення соціального рівня життя населення України: будували та підтримували фінансово лікарні, притулки, гімназії, училища, заклади культури, запроваджували земельне кредитування, створювали перші банки.

У радянські часи традиції української благодійності втратили своє значення в умовах тоталітарної держави, яка опікувалася всіма аспектами життя своїх громадян так, як вважала за потрібне. Проте відродження інтересу до благодійності характеризує сучасний український бізнес, щоправда, часто з дуже меркантильних позицій.

Водночас давні традиції доброчинності в Україні можуть допомогти у визначенні національних особливостей та пріоритетів програм корпоративної соціальної відповідальності, адже і суспільство, і бізнес потребують гідного зразка для наслідування у справах благодійності, у вирішенні філантропічними засобами численних проблем перехідного соціуму. І тому ознайомлення з історичним досвідом філантропії та меценатства в Україні має великий педагогічний потенціал в системі професійної підготовки студентів, зокрема в контексті опанування навчальної дисципліни «Соціальна відповідальність», оскільки реалізує забезпечує реалізацію когнітивного компонента структури соціальної відповідальності в процесі навчання як системи засвоєних знань щодо соціальної відповідальності, її способів і методів реалізації на прикладі історичного досвіду.

Висновки. Одним із головних джерел виховання соціальної відповідальності є освіта. Звернення до національного історичного досвіду впровадження принципів соціальної

відповідальності в економічне та культурне життя українського суспільства протягом століть сприятиме не лише професійному зростанню, формуванню соціальної свідомості, відповідних ціннісних орієнтацій, але й патріотичному вихованню майбутніх управлінців і підприємців.

Подальшу перспективу досліджень можуть становити дослідження теорії і практики педагогіки соціальної відповідальності в рамках ментально-когнітивної парадигми.

Список використаних джерел

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1985. – 158 с.

2. Біличенко П.Г. Просвітницька діяльність українських меценатів родини Терещенко (друга половина XIX – поч. XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / П.Г. Біличенко. – Харків, 2008. – 21 с.

3. Дудкіна О. Постать Івана Вишенського крізь призму етико-антропологічної концепції Івана Франка / О. Дудкіна // Слово і Час. – 2006. – № 9. http: dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/11041

4. Колот А.М. Соціальна відповідальність людини як чинник стійкої соціальної динаміки: теоретичні засади [Електронний ресурс] / А.М. Колот // Україна: аспекти праці : наук.-екон. та сусп.-політ. журнал / гол. ред. О. Варецька. – 2011. – № 3. – С. 3–9. – Режим доступу: http: ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/2142

5. Корпоративная социальная ответственность: учебник для бакалавров / Э.М. Коротков, О.Н. Александрова, С.А. Антонов [и др.]; под ред. Э.М. Короткова. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 445 с.

6. Поліщук В.А. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи: курс лекцій / В.А. Поліщук, О.І. Янкович. – ТДПУ, Тернопіль, 2009. – 256 с.

7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

References

1. Anisimov, S.F. (1985). *Moral' i povedenie* [Morality and behavior]. Moscow: Mysl' Publ. 158 p. (In Russian).

2. Bilychenko, P.H. (2008). *Bilychenko Prosvitnyts'ka diial'nist' ukrains'kykh metsenativ rodyny Tereschenko (druha polovyna XIX – poch. XX stolittia)* [Educational activities Ukrainian patrons of the family Tereshchenko (second half of XIX - beg. XX centuries)]. Abstract of dissertation for the degree of Pedagogical Sciences. 13.00.01 general pedagogy and history of pedagogy. Kharkiv. 21 p. (In Ukrainian).

3. Dudkina, O. *Postat' Ivana Vyshens'koho kriz' pryzmu etyko-antropolohichnoi kontseptsii Ivana Franka* [Figure of Ivan Vyshensky trhough the ethical and anthropological concepts of Ivan Franko]. *Slovo i Chas* [Word and Time]. 2006. no. 9. Available at: http: dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/11041 (In Ukrainian).

4. Kolot, A.M. *Sotsial'na vidpovidal'nist' liudyny iak chynnyk stijkoi sotsial'noi dynamiky: teoretychni zasady* [Social Responsibility as a factor of sustainable human social dynamics: the theoretical foundations *Ukraina: aspekty pratsi: nauk.-ekon. ta susp.-polit. zhurnal* [Ukraine: aspects of labor]. Scientific-economical. and public journal. Ed. A. Varetska. 'Prace' Publ. 2011, no 3, pp. 3-9. Available at: http: ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/2142 (In Ukrainian).

5. Korotkov, Je.M., Aleksandrova, O.N., Antonov, S.A. [et al.] (2013). *Korporativnaja social'naja otvetstvennost': uchebnik dlja bakalavrov* [Corporate social responsibility: textbook for undergraduate students]. Ed. by Je. M. Korotkov. Moscow. Publishing Yurayt. 445 p. (In Russian).

6. Polischuk, V.A., Yankovych, O.I. (2009). *Istoriia sotsial'noi pedahohiky ta sotsial'noi roboty: Kurs lektsij* [The history of social pedagogy and social work: Lectures]. Ternopil. TDPU Publ. 256 p. (In Ukrainian).

7. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow. *Sovetskaja jenciklopedija* [Soviet Encyclopedia]. 1983. 840 p. (In Russian).

В статье рассматриваются исторические истоки формирования социальной ответственности в Украине, определяется их педагогический потенциал в системе высшего образования.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, высшее образование, филантропия, меценатство.

The article examines the historical sources of social responsibility in Ukraine as well as their pedagogical potential in the system of higher education.

The insight into philanthropy and patronship historical experience of Ukrainian nation possesses great educational potential for developing the system of professional training for students who specialize in the fields of «Economics and Entrepreneurship» and «Management and Administration», specifically in the context of «Social Responsibility» course. Appealing to the historical experience of centuries-long implementation of social responsibility principles in the economic and cultural areas of Ukrainian society facilitates professional development, on the one hand, and contributes to social consciousness formation, establishment of humanistic axiological values, and patriotic upbringing of students, on the other hand.

Key words: responsibility, social responsibility, higher education, philanthropy, patronship.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.1

В.І. МЕНЯЙЛО,
кандидат фізико-математичних наук, доцент, начальник науково-дослідної частини ДВНЗ «Запорізький національний університет»

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ ЯК ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проведено аналіз нових нормативних документів щодо регулювання вищої освіти в Україні, зокрема її дослідницько-інноваційної складової; здійснено огляд сучасних підходів щодо визначення поняття фахівців дослідницько-інноваційного типу та необхідності їх підготовки; окреслено актуальні проблеми щодо організаційного, концептуального та методичного забезпечення дослідницько-інноваційної діяльності майбутніх фахівців у процесі навчання в магістратурі.

Ключові слова: наукова, інноваційна діяльність, підготовка фахівців дослідницько-інноваційного типу, магістратура, дослідницько-інноваційна діяльність вищих навчальних закладів.

Постановка проблеми. В сучасних умовах потужних глобалізаційних змін освіта, наука, інновації стають тими визначальними факторами, що покликані забезпечити інноваційний розвиток суспільства і держави, створити умови для швидкого зростання ринку на основі оновлення технологій і продуктів та ліквідувати значне відставання української економіки і держави від країн з розвинутими інноваційними системами.

У контексті реалізації положень Лісабонської угоди (2007) щодо принципів функціонування Європейського Союзу, яка поставила за мету створення єдиного європейського дослідницького простору та перетворення ЄС на знаннєву спільноту з економікою знань, а також Бельгійського комюніке (2009) міністрів освіти країн ЄС «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі», яке відзначає, що вища освіта має бути базована на сучасних наукових дослідженнях і сприяти зростанню кількості людей з дослідницькою компетентністю та здатністю до продукування та поширення інновацій, особливої уваги заслуговує дослідницько-інноваційна роль вищих навчальних закладів, які мають стати, за відомою моделлю «потрійної спіралі» Г. Іцковіца, центрами інноваційних перетворень у сучасному суспільстві, здійснюючи свою діяльність одночасно за трьома взаємопов'язаними напрямами: навчання, наукові дослідження, інноваційне впровадження високих технологій і виведення їх на ринки (технологічний трансфер).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проведений аналіз наукових праць та дисертаційних досліджень щодо модернізації вищої освіти (В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Козаков, К. Корсак, В. Куценко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Сисоєва, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, О. Мещанінов, В. Садовнічий, М. Степко, та ін.), підготовки майбутніх фахівців до дослідницької (М. Князян, Є. Кулик, В. Степашко, О. Микитюк, О. Рогозіна, Н. Базелюк, Ю. Соляніков, Ф Галіуліна та ін.) та інноваційної діяльності (В. Кремень, О. Шапран, І. Гавриш, А. Землянкін, Н. Романенко, І. Богданова та ін.), формування фахівців дослідницько-інноваційного типу (Ж. Таланова, В. Луговий) засвідчив, що в них висвітлюються різні аспекти дослідницької та інноваційної підготовки майбутніх фахівців. Проте останнім часом було прийнято низку нових нормативних документів щодо регулювання системи вищої освіти, що потребує додаткового аналізу сучасних підходів до дослідницько-інноваційної підготовки фахівців, який і становить мету нашої роботи.

© *В.І. Меняйло, 2015*

Виклад основного матеріалу. Як зазначалося на Парламентських слуханнях 17 червня 2009 р. «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», «наука, освіта, інновації стають сьогодні дедалі більш помітними і визначальними сферами розвитку суспільства і держави», але наразі «існує велика прірва між генерацією знань та їх використанням, що й зумовлює значне технологічне відставання України від країн, що входять до інноваційного ядра». Тому, виступаючи на цьому заході, президент Академії педагогічних наук України, академік НАН України В.Г. Кремень акцентував увагу на тому, що необхідно серйозно модернізувати освітню діяльність та розпочати роботу, спрямовану на формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної форми, оскільки у XXI ст. основною рисою всіх сфер життєдіяльності людини буде динамічний розвиток: «Людство вступило в інноваційний тип прогресу, тому мова повинна йти про інноваційність як сутнісну рису всього життя та діяльності і суспільства, і окремої людини… Звідси завдання – зробити все можливе для формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційного типу діяльності, тобто інноваційної людини. Це завдання всього суспільства, а надто освіти» [1, с. 69].

Реформування вищої освіти в напрямі перетворення її на потужний ресурс інноваційного розвитку знайшло своє відображення насамперед у новому Законі України «Про вищу освіту», прийнятому 01 липня 2014 р., який створює умови «для підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни» і одним з основних завдань вищого навчального закладу проголошує забезпечення органічного поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності, які є нероздільними складовими єдиного навчально-науково-інноваційного процесу [2].

Стаття 65 Закону декларує, що основна мета наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності вищого навчального закладу полягає в підготовці фахівців інноваційного типу, але сутність цього поняття новий Закон не розкриває.

За визначенням Б.М. Одягайла [3, с. 52], інноваційна людина – це людина, що здатна до саморозвитку, самовдосконалення інтелектуальних і творчих здібностей, що проявляються в підвищенні результативності праці, її інноваційному характері та здатності практичної реалізації («втіленні в життя») продуктів своєї праці. Таким чином, важливою передумовою розвитку країни стає не тільки соціально-економічна, а й соціально-психологічна спроможність суспільства до інноваційно-інформаційного розвитку. Таке суспільство Б. Санто називає інноваційним або «суспільством, що рухається інноваціями» (InnovationDrivenSociety) [4, с. 12].

Суб'єктом такого суспільства виступає інноваційна людина, яка має, на думку С.В. Ратовської [5, с. 243], володіти такими якостями, як професіоналізм, технологічність, навчаємість, креативність, емоційний інтелект, самоорганізація, управлінські навички. Отже, вищі навчальні заклади покликані не тільки забезпечити високий рівень професійних знань і умінь студентів-випускників, а й сформувати творчу активність фахівця нового типу, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності [6, с. 108].

Як наголошується у Білій книзі національної освіти України [7, с. 15], для підтримки інноваційної спрямованості змісту і технологій навчання, виховання й управління у закладах і установах освіти необхідно забезпечити умови для формування людини дослідницько-інноваційного типу відповідно до природних здібностей, культивування в кожної особистості конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури, толерантності, свободи і самостійності.

Л. Литвинова [8, с. 99] визначає фахівця дослідницько-інноваційного типу як носія фундаментальних знань, високої культури й духовності, що гнучко реагує на зміни і є конкурентоспроможним у науковому середовищі, М. Коновальчук [9, с. 251] – як людину з розвиненими творчими здібностями, активну, ініціативну, здатну опановувати ще не існуючі знання, змінювати своє життя та життя своєї країни на краще.

Необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України до міжнародного освітнього простору зумовили розробку Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/13), яка ґрунтується на рекомендаціях Нової стратегічної про-

грами європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» і одним із своїх стратегічних напрямів вбачає розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [10].

Іншим важливим документом, що сприяє реалізації цієї мети, є прийнята у 2011 р. Національна рамка кваліфікацій [11], відповідно до якої запроваджено нову структуру рівнів вищої освіти, що передбачає провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності в процесі магістерської підготовки на сьомому кваліфікаційному рівні, а це, у свою чергу, потребує відповідного нормативного та організаційно-методичного забезпечення цього процесу. З метою організації дослідницько-інноваційної підготовки студентів статею 5 Закону України «Про вищу освіту» передбачається, що здобуття ступеня магістра має здійснюватися за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою з обов'язковою дослідницькою (науковою) компонентою обсягом не менше 30%.

Таким чином, саме магістерські програми покликані створити той необхідний дослідницько-інноваційний простір, в якому наукові інтереси викладачів та наукові прагнення студентів будуть спрямовані на вирішення найбільш важливих проблем соціально-економічного та інноваційного розвитку країни та формуватиметься особистість дослідницько-інноваційного типу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз наукових публікацій [12–18 та ін.] дозволяє зробити висновок, що мета дослідницько-інноваційної діяльності в освіті полягає в набутті студентами функціональної навички дослідження як універсального способу опанування дійсності, розвитку інноваційного стилю мислення, ствердженні активної особистісної позиції майбутнього фахівця. Але практична реалізація цієї мети ускладнюється існуючими суперечностями на організаційному, концептуальному та методичному рівнях: між традиційною фаховою підготовкою магістрів у вищих навчальних закладах України та необхідністю системно-організованої та поглибленої дослідницько-інноваційної складової відповідно до прийнятих нормативних документів (Національна рамка кваліфікацій, Закон України «Про вищу освіту») та соціально-економічних внутрішніх і зовнішніх умов; задекларованим положенням про те, що основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищого навчального закладу відповідно до чинного законодавства (стаття 65 Закону України «Про вищу освіту») є підготовка фахівців інноваційного типу, та відсутністю науково обґрунтованої концепції та моделі такої підготовки; нормативною вимогою (стаття 5 Закону України «Про вищу освіту») щодо запровадження підготовки магістрів за освітньо-професійною та освітньо-науковою програмою з обов'язковою дослідницькою компонентою та необхідністю їх змістово-процесуального наповнення.

Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуально-методичних підходів до підготовки сучасного магістра, формування його професіоналізму і конкурентоспроможності відповідно до вимог високотехнологічного та інноваційного розвитку країни.

Список використаних джерел

1. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт. упоряд.: Г.О. Андрощук, І.Б. Жиляєв, Б.Г. Чижевський, М.М. Шевченко.– К.: Парламентське вид-во, 2009. – 632 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу: http: zakon2.rada.gov.ua

3. Одягайло Б.М. Інтелектуальна сутність інноваційно-інформаційної економіки / Б.М. Одягайло, О.М. Москаленко // Вчені записки університету «КРОК». – 2013. – № 33. – С. 48–55.

4. Санто Б. Сила инновационного саморазвития / Б. Санто // Инновации. – 2004. – № 2 (69). – С. 6–15.

5. Ратовська С.В. Теоретичні засади впровадження освітніх інновацій у вищих педагогічних навчальних закладах / С.В. Ратовська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – № 38 (2). – С. 235–246.

6. Машкіна Л.А. Підготовка студентів до впровадження інноваційних технологій в дошкільних закладах / Л.А. Машкіна // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 108–111.

7. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.

8. Литвинова Л. Наукові школи Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського в інформаційно-комунікаційному просторі України / Л. Литвинова // Наукові праці Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. – 2014. – № 40. – С. 898–100.

9. Коновальчук М.В. Сучасні концепції креативної освіти молодших школярів: проблеми та перспективи / М.В. Коновальчук // Педагогічний дискурс. – 2011. – № 10. – С. 251–255.

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] // Офіційний портал Верховної Ради України. – Режим доступу: http: zakon2. rada.gov.ua/laws/show/344/2013

11. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.11 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс] // Офіційний портал Верховної ради України. – Режим доступу: http: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF

12. Резолюція І Міжнародної конференції «Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України» (6–7 жовтня 2011 р., м. Київ) // Економіка і управління. – 2011. – № 4. – С. 137–139.

13. Пшенична Л.В. Інноваційна парадигма управління як фактор розвитку вищого навчального закладу / Л.В. Пшенична // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 6 (32). – С. 316–326.

14. Чайка В.М. Основні підходи до розробки концепції і системи підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності / В.М. Чайка Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. пр. №. 2 (10) / редкол.: А.С. Дем'янчук, В.І. Борейко та ін.; Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. акад. Степана Дем'янчука. – Рівне: МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. – С. 174–181.

15. Кульбашна Я.А. Формування науково-дослідної компетентності у майбутніх стоматологів / Я.А. Кульбашна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – № 3–4. – С. 85–89.

16. Бордовский Г.А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста / Г.А. Бордовский // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – 1999. – № VII. – С. 3–7.

17. Brockhoff K. Forschung Und Entwicklung: Planung Und Kontrolle / Von Klaus Brockhoff. – [5, Erg. UndErw. Aufl.]. – München; Wien: R. OldenbourgVerlag, 1999. – 500 p.

References

1. Androschuk, G.A., Zhyliaev, I.B., Chizhevsky, B.G., Shevchenko N.M. (2009). *Stratehiya innovatsiynoho rozvytku Ukrayiny na 2010–2020 roky v umovakh hlobalizatsiynykh vyklykiv* [The strategy of innovative development of Ukraine for 2010-2020 in the conditions of globalization challenges]. Kyiv. Parliamentary Publishing House. 632 p. (In Ukrainian).

2. Official Portal of Verkhovna Rada of Ukraine. *Zakon Ukrayiny "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine 'On Higher Education']. *Ofitsiynyy portal VerkhovnoyiradyUkrayiny.* Available at: http: zakon2.rada.gov.ua. (In Ukrainian).

3. Odyahaylo, B.M., Moskalenko, O.M. *Intelektualna sutnist innovatsiyno-informatsiynoyi ekonomiky* [Intellectual essence of innovation and information economy]. Scientific notes of the University 'STEP'. 2013, no. 33, pp. 48-55.

4. Santo, B. *Sila innovacionnogo samorazvitija* [The strength of innovation developemnt]. *Innovatsii* [Innovations]. 2004, no. 2 (69). pp. 6-15. (In Russian).

5. Ratovska, S.V. *Teoretychni zasady vprovadzhennya osvitnikh innovatsiy u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh* [Theoretical principles of implementation of educational innovation in higher educational institutions]. *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. Pedahohika i psykholohiya* [Problems of modern teacher education. Pedagogy and Psychology]. 2013, no. 38 (2), pp. 235-246. (In Ukrainian).

6. Mashkina, L.A. *Pidhotovka studentiv do vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy v doshkil'nykh zakladakh.* [Preparing students for the introduction of innovative technologies in pre-schools]. *Nauka i osvita* [Science and education]. 2013, no. 3, pp. 108-111. (In Ukrainian).

7. Academy of Pedagogical Science of Ukraine. (2009). *Bila knyha natsional'noyi osvity Ukrayiny* [The White Book of National Education of Ukraine]. Ed. V.G. Kremen. K. 185 p. (In Ukrainian)

8. Lytvynova, L. *Naukovi shkoly Natsional'noyi biblioteky Ukrayiny imeni V.I. Vernads'koho v informatsiyno-komunikatsiynomu prostori Ukrayiny* [Scientific schools of Vernadsky National Library of Ukraine in the area of Information and Communication of Ukraine]. *Naukovi pratsi Natsional'noyi biblioteky Ukrayiny imeni V. I. Vernads'koho* [Proceedings of the National Library of Ukraine named after VI Vernadskoho], 2014, no. 40, pp. 898-100. (In Ukrainian).

9. Konoval'chuk, M.V. *Suchasni kontseptsiyi kreatyvnoyi osvity molodshykh shkolyariv: problem ta perspektyvy* [Modern concepts creative education elementary school students: problems and prospects]. *Pedahohichnyy dyskurs* [Teaching discourse]. 2011, no. 10, pp. 251-255. (In Ukrainian).

10. Official Portal Verkhovna Rada of Ukraine. *Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini naperiod do 2021 roku* [The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period till 2021]. Available at: http: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013. (In Ukrainian).

11. Official Portal Verkhovna Rada of Ukraine. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23.11.11.* No 1341 "*Pro zatverdzhennya Natsional'noyi ramky kvalifikatsiy*" [The Cabinet of Ministers of Ukraine from 23.11.11 g. No. 1341 "On approval of the National Qualifications Framework"]. Available at: http: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF. (In Ukrainian).

12. *Rezolyutsiya I mizhnarodnoyi konferentsiyi "Efektyvnist' orhanizatsiyno-ekonomichnoho mekhanizmu innovatsiynoho rozvytku vyshchoyi osvity Ukrayiny" (6-7 zhovtnya 2011, m. Kyev)* [Resolution of international conference "The effectiveness of the organizational and economic mechanism of innovative development of higher education in Ukraine" (6-7 October 2011, m. Kyiv)]. *Ekonomika i upravlinnya* [Economics and Management] 2011, no. 4, pp. 137-139. (In Ukrainian).

13. Pshenychna, L.V. *Innovatsiyna paradyhma upravlinnya yak factor rozvytku vyshchoho navchal'noho zakladu.* [Innovation management paradigm as a factor in the development of higher education institution] *Pedahohichninauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi* [Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technologies] 2013, no. 6 (32), pp. 316-326. (In Ukrainian).

14. Chayka, V.M. *Osnovni pidkhody do rozrobky kontseptsiyi i systemy pidhotovky maybutn'oho vchytelya do innovatsiynoyi pedahohichnoyi diyal'nosti* [The main approaches to concept development and training future teachers for innovative educational activities]. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ* [Psycho-pedagogical foundations of humanization of educational process in schools and universities]. Collection of Research Papers. Ed. Demyanchuk A., Boreyko V.I. et al. Intern. econ.-humanitarian university named after Acad. Stephen Demianchuk. Rivne: MEGU named after Acad. C. Demyanchuk Publ. 2013, no. 2, pp. 174-181. (In Ukrainian).

15. Kul'bashna, Ya.A. *Formuvannya naukovo-doslidnoyi kompetentnosti u maybutnikh stomatolohiv* [Formation of research competence of future dentists]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka* [Continuing professional education: Theory and Practice]. 2013, no. 3-4, pp. 85-89. (In Ukrainian).

16. Bordovskiy, G.A. *Nauchno-issledovatelskaya deyatelnost reshayuschee uslovie povyisheniya kachestva podgotovki spetsialista* [Research activity is a decisive condition for improving the quality of specialist training] *Podgotovka spetsialista v oblasti obrazovaniya: Nauchno-issledovatelskaya deyatelnost v sovershenstvovanii professionalnoy podgotovki* [Training in Education: Research activities to improve vocational training]. 1999, no. 7, pp. 3-7. (In Russian).

17. Brockhoff, K. (1999). Forschung UndEntwicklung: PlanungUndKontrolle [5, Erg. UndErw. Aufl.], Munchen; Wien: R. Oldenbourg Verlag. 500 p.

В статье проведен анализ новых нормативних документов по регулированию высшего образования в Украине, в частности его исследовательско-инновационной составляющей; осуществлен обзор современных подходов к определению понятия специалистов исследовательско-инновационного типа и необходимости их подготовки; обозначены актуальные проблемы организационного, концептуального и методического обеспечения исследовательско-инновационной деятельности будущих специалистов в процессе обучения в магистратуре.

Ключевые слова: научная, инновационная деятельность, подготовка специалистов исследовательско-инновационного типа, магистратура, исследовательско инновационная деятельность высших учебных заведений.

In the paper is considered an analysis of new regulatory documents concerning there gelation of hig here ducationin Ukraine, including its research an dinnovation component; carriedout review of current approaches on the definition of research and innovation specialists and the need for such training; outlined current issues regarding organizational, conceptual and methodological maintenance of research and innovation activity of future specialists training by Master's degree programme.

Key words: research, innovation activity, training of research and innovation specialists, Master's degree programme, research and innovation activities of higher educational institution.

Одержано 9.10.2015.

УДК 371.132

О.О. МИШАК,
асистент кафедри англійської філології
Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО АГРАРНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Розглянуто питання педагогічної діяльності викладача вищого аграрного навчального закладу в умовах гуманізації освіти. Визначено сукупність якостей, необхідних викладачам для реалізації гуманістично орієнтованої діяльності в підготовці фахівців. Зроблено спробу здійснити аналіз причин, що перешкоджають викладачам використовувати педагогічно доцільні гуманістичні принципи у правильному підборі змісту, технологій, форм і методів навчання.

Ключові слова: гуманізація освіти, оцінювання діяльності викладача, гуманістичні цінності, професійні знання, професійні вміння.

Актуальність. Характерною особливістю сучасних освітніх програм стає їх спрямованість на гуманізацію професійної підготовки, метою якої є подвійний процес: загальнопрофесійний розвиток і професійне самовиховання індивідуально-особистісних якостей. Говорячи про гуманізацію освіти, педагоги зосереджуються здебільшого на створенні умов для розвитку особистості студента і забувають про іншого рівноправного суб'єкта навчального процесу – викладача і його розвиток як фахівця й особистості.

У той же час гуманізацію, на думку І.А. Зязюна, «неможливо звести до якихось конкретних технологій чи методів – це цілісна орієнтація, в основі якої перебудова особистісних установок педагога» [3, с. 9–11].

Про актуальність підготовки викладачів, здатних здійснювати навчання майбутніх фахівців на гуманістичних засадах, свідчать численні публікації останніх років.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аспекти формування особистості педагога, технологічні питання удосконалення підготовки фахівців у вищих аграрних навчальних закладах висвітлено у дослідженнях І. Блозви, І. Буцика, Д. Геляровської, О. Дьоміна, В. Ільїна, Н. Журавської, Т. Іщенко, П. Лузана, В. Манька, А. Сущенка. Розвиток педагога як особистості і професіонала стало предметом дослідження Е. Зеєра, К. Левітана, І. Лушнікова.

Мета статті полягає у дослідженні педагогічної діяльності викладача вищої школи в контексті гуманізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що ефективність гуманізації вищої освіти визначається сформованістю викладача як особистості. Ми приєднуємося до думки А. Сущенка про необхідність приділення особливої уваги особистості викладача, сприяння процесу самореалізації його гуманістичного потенціалу у педагогічній діяльності, об'єктивації гуманістичних резервів як елементів мотиваційної сфери та структури особистості [5, с. 38].

Сучасні вимоги до особистості педагога полягають у тому, що: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах» [1, с. 412].

© *О.О. Мишак, 2015*

Відповідно до теоретичного дослідження нами визначено сукупність якостей, необхідних викладачам для реалізації гуманістично орієнтованої діяльності в підготовці фахівців.

Професійні знання: методологічні – включають змістовні поняття про гуманізм, гуманність, гуманітаризацію освіти; соціально-гуманітарну та професійну підготовку; основні напрями гуманістичної спрямованості, а також загальні принципи психолого-педагогічних явищ; теоретичні – визначення гуманістичної спрямованості дисциплін соціально-гуманітарного та спеціального циклів; особистісно-орієнтована дидактика; процеси гуманізації та гуманітаризації в професійній освіті, цілі та завдання гуманістичної освіти; принципи, форми і методи гуманістичного навчання; методичні – особливості соціально-гуманітарної та професійної підготовки в аграрному ВНЗ; технологічні – засоби і прийоми гуманізації освіти.

Професійні вміння: гностичні – вміння створити психологічний клімат довіри, форми спілкування в процесі навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості; вміння коректно формулювати і аргументувати, відстоюючи свою думку; уникати авторитаризму і зверхності; інформаційні – прагнення і здатність адаптувати навчальну інформацію відповідно до індивідуальних потреб і можливостей студентів, бути орієнтованим на їхні інтереси і потреби; організаторські – вміння організовувати навчально-виховну та позанавчальну роботу з кожним студентом, активізувати його здібності; комунікативні – вміння викликати довіру, створювати ситуацію успіху, співчуття і спільності в розв'язанні поставлених завдань; враховувати індивідуальні особливості, вміння бути емпатійним; технологічні – вміння залучити студента до розв'язання поставлених на занятті завдань, використовуючи принципи гуманізму, емоційно-позитивну атмосферу в процесі навчання; прикладні – вміння враховувати і контролювати прояви своїх індивідуальних особливостей в ситуації взаємодії [4, с. 60].

Вважаємо, що результативність процесу гуманізації освіти у вищій школі зумовлюється особливостями педагогічної діяльності викладача, яка виявляється не тільки у правильному підборі змісту, технологій, форм і методів навчання, а й у систематичній цілеспрямованій роботі над собою, у розвитку та вдосконаленні моральних якостей власної особистості.

Сьогодні підходити до навчального процесу у вищій школі так, як це було раніше, не раціонально. Безапеляційна влада авторитарної педагогіки надто розділяє викладача і студента. Вона затьмарює рівноправність двох сторін (викладач — студент), гнітить, не дає можливості молодим людям всебічно проявити себе. Необхідно віддавати перевагу демократичній педагогіці, співпраці, яка ставить перед собою мету рівноправних відносин між студентами і викладачами, руйнує бар'єр між тим, хто навчає, і тим, кого навчають. Це педагогіка взаємної довіри і поваги, співдружності і творчості.

На жаль, на сучасному етапі дотримання викладачами педагогічно доцільних гуманістичних принципів у правильному доборі змісту, технологій, форм і методів навчання майже не реалізується. Переважна більшість викладачів схиляється до використання традиційних форм навчання, керуючись при цьому різними причинами.

Вважаємо, що однією з домінантних причин неактивної участі викладача у вирішенні завдань гуманізації освіти є питання оцінювання педагогічної діяльності викладачів університетів України. Вивчивши досвід означеної роботи в Національному університеті біоресурсів та природокористування України, ми дійшли висновку, що серед можливого спектра джерел оцінювання викладача аграрного університету використовується лише один – самооцінка. Розглянемо цей аспект докладніше.

Рейтинг сучасного викладача вищих аграрних навчальних закладів визначається за результатами його навчальної, навчально-методичної, наукової, виховної діяльностей та впровадження наукових досягнень у виробництво. Викладач, маючи детальну методику щодо оцінювання його навчально-науково-методичних здобутків за рік, самостійно визначає свій рейтинг. На результати його навчальної роботи суттєво впливає кількість виконаних навчальних годин; в оцінюванні результатів методичної роботи домінує кількість опублікованих методичних рекомендацій та їх обсяг (в друкованих аркушах); наукові здобутки, переважно, визначаються кількістю доповідей на науково-методичних конференціях, статей, монографій. При підбитті підсумків виховної роботи враховується кількість проведених виховних заходів – бесід зі студентами, екскурсій, вечорів, конкурсів тощо.

Таким чином, в рейтинговому оцінюванні педагогічної діяльності викладача аграрного ВНЗ акценти зроблені на кількісних показниках його роботи, а якісні показники педаго-

гічної діяльності лишаються поза увагою. Мова йде про лекційну майстерність викладача, його вміння реалізовувати сучасні дидактичні технології, педагогічну техніку, вагомість наукових здобутків (розроблені наукові технології, методики, системи, а не кількість надрукованих наукових статей) та ін. [2, с. 57].

У зв'язку з цим, вважаємо, для вирішення цієї проблеми доцільним звернутися до досвіду системи вищої освіти США, де домінують підходи, згідно з якими якість роботи викладача є визначальним критерієм оцінювання його діяльності. Оцінювання проводиться на основі комплексного вивчення діяльності викладача, де джерелами його оцінки є: систематичний формальний рейтинг у студентів; неформальний рейтинг у студентів; оцінка керівника; рейтинг серед колег; оцінювання комітету викладачів; зміст конспектів курсу, що викладається; участь викладача в робочих семінарах; залишкові знання студентів; результати іспитів; популярність елективних курсів (кількість студентів, що їх відвідує); самооцінка (підсумкова доповідь викладача).

Варто відзначити, що оцінювання педагогічної діяльності викладачів університетів США є різнобічним, у ньому задіяні колеги, адміністрація, студенти, громадськість. Слід сказати, що домінуючими показниками при оцінюванні педагогічної майстерності викладача є думки студентів та результати його навчальної роботи. Зокрема після оволодіння курсом студентам пропонується оцінити його важливість, корисність, логічність змісту тощо. Крім того, респонденти оцінюють педагогічну техніку викладача, особистісні якості, ставлення до студентів, визначають сильні і слабкі його сторони.

Слід наголосити на тому, що результати оцінювання викладачів студентами доступні широкому загалу. Для того, щоб не помилитися у правильності свого вибору, студенти знайомляться зі змістом і послідовністю курсу та результатами анкетування викладача своїми попередниками (переважно курс викладають декілька викладачів). У свою чергу, і для викладачів корисною є інформація про ставлення студентів до пропонованого курсу та до нього як до педагога. Вважаємо, що висвітлений досвід організації оцінювання педагогічної діяльності викладачів університетів США може стати цінним джерелом ідей для формування особистості викладача вищої школи, здатного здійснювати навчання студентів на гуманістичних засадах.

Важливою причиною гальмування процесу формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього фахівця вважаємо однобоке розуміння освітньої діяльності викладачами ВНЗ. На відміну від викладачів вищих навчальних закладів педагогічного профілю, які мають професійну вищу педагогічну освіту, збагачену особистим досвідом викладання в школі і досвідом педагогічних досліджень в аспірантурі педагогічного ВНЗ, викладачі багатьох ВНЗ іншого профілю (технічних, економічних, медичних, сільськогосподарських тощо) не мають професійної психолого-педагогічної підготовки, а є фахівцями з різних предметних галузей, не орієнтованих на освітню діяльність.

Специфікою вищої аграрної освіти є те, що викладачі ВНЗ в більшості своїй мають фахову сільськогосподарську освіту, ставлячись до педагогічної діяльності як до виробничої сфери. В організації навчально-виховного процесу у зв'язку з таким розумінням освітньої діяльності виникають певні труднощі. У практиці навчання недостатньо реалізується аксіологічний потенціал дисциплін загальнокультурної і професійної підготовки суспільствознавства. Більшість викладачів своїм основним завданням вбачає забезпечення засвоєння студентами інженерно-технічних спеціальностей необхідних знань, умінь і навичок, а формування гуманістичних цінностей вважає прерогативою сім'ї, церкви, громадських організацій та відповідних посадових осіб у ВНЗ (кураторів академічних груп, заступників деканів з виховної роботи, студентського активу тощо).

Висновки. Особливої значущості набуває проблема розвитку особистості викладача вищої школи, здатного здійснювати навчання студентів в умовах гуманізації освіти. На жаль, належна робота в цьому напрямі в навчальних закладах не має чіткої цілеспрямованості і послідовності, а то й зовсім відсутня. Традиційна система навчання, що відрізняється стійкістю і консерватизмом, не сприяє формуванню особистості викладача вищої школи, здатного здійснювати навчання майбутніх фахівців на гуманістичних засадах.

Актуальними перспективами подальших досліджень є вивчення форм і методів підготовки викладача і його розвиток як фахівця й особистості.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

2. Вощевська О.В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вощевська Ольга Володимирівна. – Тернопіль, 2008. – 125 с.

3. Зязюн І.А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна у новому контексті: філософія освіти. – Львів: Світ, 1999. – С. 5–12.

4. Нерух Н.Б. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів в процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нерух Наталія Василівна. – К., 2009. – 298 с.

5. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В. Сущенко. – Харків, 2004. – 44 с.

References

1. Volkova, N.P. (2002). *Pedahohika: Posibnyk dlia studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv* [Pedagogy: A Handbook for university students]. Kyiv. Publishing House Academy. 576 p. (In Ukrainian).

2. Voschevs'ka, O.V. (2008). *Profesijna pidhotovka inzheneriv-ahrarnykiv v systemi vyschoi osvity SShA: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04* [Training agrarian engineers in higher education in the United States: Thesis. candidate. ped. Sciences: 13.00.04]. Ternopil'. 125 p. (In Ukrainian).

3. Ziaziun, I. A. (1999). *Suchasna osvita v konteksti humanistychnoi filosofii* [Modern Education in the context of humanistic philosophy]. *Dialoh kul'tur: Ukraina u novomu konteksti: filosofiia osvity* [Dialogue of Cultures: Ukraine in a new context: the philosophy of education]. Lviv: World Publ, pp. 5-12. (In Ukrainian).

4. Nerukh, N.B. (2009). *Formuvannia humanistychnoi spriamovanosti majbutnikh ahronomiv v protsesi vyvchennia sotsiohumanitarnykh dystsyplin: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04* [Formation of humanistic orientation of future agronomists in the study of humanities disciplines Thesis candidate. ped. sciences: 13.00.04]. Kyiv. 298 p. (In Ukrainian).

5. Suschenko, A.V. (2004). *Teoretyko-metodychni osnovy humanizatsii pedahohichnoi diial'nosti vchytelia v osnovnij shkoli: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra. ped. nauk: 13.00.04 'Teoriia i metodyka profesijnoi osvity'* [Theoretical and methodological foundations of educational humanization of the teacher in the elementary school: Thesis. Thesis for obtaining sciences. Dr. degree. ped. sciences: 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education]. Kharkiv. 44 p. (In Ukrainian).

Рассмотрены вопросы педагогической деятельности преподавателя высшего аграрного учебного заведения в условиях гуманизации образования. Определена совокупность качеств, необходимых преподавателям для реализации гуманистически ориентированной деятельности в подготовке специалистов. Сделана попытка осуществить анализ причин, препятствующих преподавателям использовать педагогически целесообразные гуманистические принципы в правильном подборе содержания, технологий, форм и методов обучения.

Ключевые слова: гуманизация образования, оценка деятельности преподавателя, профессиональные знания, профессиональные умения.

The article deals with the issue of educational activities of university lecturers in the terms of humanization of education. The set of skills necessary for teachers to implement humanistic-oriented activities in training has been defined. The attempt to analyze the reasons that prevent teachers from using pedagogically humanistic principles of proper selection of content, technologies, forms and methods of training has been made.

Key words: humanization of education, evaluation of teacher activities, humanistic values, professional knowledge, professional skills.

Одержано 21.10.2015.

УДК 331.361:356.13

Д.О. МОВЧАН,
аспірант, старший викладач кафедри кримінально-правових дисциплін Університету митної справи та фінансів, м. Дніпропетровськ

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ МИТНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу проблем професійної підготовки митників згідно з міжнародними професійними стандартами, які були розроблені Всесвітньою митною організацією. У статті описуються переваги системи електронного навчання Всесвітньої митної організації та наводяться дистанційні тематичні курси для митних офіцерів. Розкрито погляди автора на електронне навчання в умовах глобалізації.

Ключові слова: електронне навчання, Всесвітня митна організація, професійні стандарти.

Постановка проблеми. Ресурси та можливості глобальних освітніх мереж, міжнародні інформаційні ресурси допомагають знайти різні форми та засоби, завдяки яким у системі неперервної професійної освіти митників уможливлюється імплементація міжнародних професійних стандартів Всесвітньої митної організації (далі – ВМО). Саме стійка тенденція щодо інтегрування ІКТ (зокрема глобальних освітніх мереж) до все більшої кількості навчальних дисциплін та спецкурсів дає можливість впроваджувати інновації, підвищувати професійну кваліфікацію як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, а також обмінюватися досвідом.

ВМО робить ставку на те, що підвищення рівня інформаційної компетентності дозволить також позитивно впливати на процес удосконалення комунікативної компетенції шляхом використання можливостей навчання та підвищення кваліфікації за дистанційною та змішаною формами навчання.

Проектом PICARD ВМО – Партнерство в галузі наукових митних досліджень та академічного розвитку (www.wcoomd.org) – з імплементації Рамкових стандартів безпеки SAFE [1] та Міжнародною мережею митних університетів (InCU) [2] зроблено перші кроки щодо спільної міжнародної проектної діяльності, створення віртуальних осередків науковців, що досліджують проблеми в галузі митної справи. Серед головних увага зосереджена на ключових і професійних компетенціях менеджерів у галузі митної справи середнього, підвищеного та високого рівнів. Високі вимоги висуваються до окремих компонентів комунікативної компетенції, пов'язаних, насамперед, з політично-орієнтованою комунікативною культурою, здатністю аналізувати мовленнєву ситуацію і відповідно до неї обирати програму мовленнєвої поведінки, правилами ділового етикету та інтеркультурних умовностей; інформаційна ж компетенція має бути сформована на рівні актуального та інноваційного прийняття управлінських рішень.

Серед головних своїх програм розвитку ВМО виділяє інформаційні технології і виконання цієї програми вбачає у підтримці, насамперед, електронного навчання. Слід зазначити, що частіше зустрічається в науково-методичній літературі термін «дистанційне навчання». Рамкові стандарти безпеки і спрощення світової торгівлі передбачають також використання передової електронної інформації для ідентифікації вантажів з високим ступенем ризику. Розуміння цих кроків, які впливають і в подальшому будуть впливати на педагогічні умови формування компетенцій фахівців, дає процес глобалізації, який і прописує наведений далі політичний контекст і обумовлює актуальність дослідження.

© *Д.О. Мовчан, 2015*

Аналіз останніх досліджень. З різних аспектів питанням професійної підготовки митних офіцерів присвячені праці визнаних митною спільнотою науковців Ф. Альтемьоллера, Д. Віддоусана, М. Вольффганга, А. Крастиньша, О. Павленко тощо. Проте їхня увага насамперед зосереджена на обговоренні та впровадженні професійних стандартів для митної професії в різних регіонах світу, на різних рівнях підготовки (бакалавр, магістр) та в різних, у тому числі й структурно, навчальних закладах; на кореляції професійних та освітніх стандартів у зазначеній галузі; на формуванні компетентностей та вивченні окремих інструментів інституційного розвитку митних служб, що стосуються розвитку людського потенціалу. У працях О. Павленко [3; 4] було започатковано дослідження щодо застосування технологій відкритої освіти й дистанційного навчання в системі професійної підготовки митників. Проте нами не відслідковано динаміку у вивченні питання.

Формулювання мети. З огляду на вищезазначене метою нашої статті є виявлення динаміки розвитку дистанційного навчання в галузі митної справи, його стратегічних переваг та регіональних і національних недоліків, що дасть змогу ефективно і з мінімальними витратами розбудовувати національні системи навчання в галузі митної справи.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення ефективної та результативної роботи національних митних адміністрацій та їх реагування на будь-які виклики, що виникають внаслідок змін митного середовища, як це робила б єдина митна адміністрація, було укладено Митні прототипи, 2007 р. [5] та 23 травня 2007 р. Рішенням Європейського Парламенту та Ради було затверджено Програму дій для митниці у Співтоваристві "Митниця 2013" (далі – Програма) [6].

Виконання положень Програми було заплановане на період з 1 січня 2008 р. до 31 грудня 2013 р. та координувалося й організовувалося Європейською Комісією та державами-членами в межах спільної політики, розробленої Групою митної політики. Комісії допомагав Комітет з питань «Митниці 2013», держави-учасниці були представлені посадовими особами відповідних митних адміністрацій. Програмою було передбачено і можливість участі у певних видах її заходів окремих представників бізнесу, правових та наукових кіл, а також інших операторів, які мають стосунок до зовнішньої торгівлі. Так, у ст. 12 Програми закріплюється обов'язок держав-учасниць разом з Комісією сприяти взаємодії між національними навчальними закладами, особливо шляхом: встановлення стандартів навчання; розвитку вже існуючих програм та (там, де це необхідно) розвитку вже існуючих навчальних модулів, використовуючи дистанційне навчання для забезпечення загального процесу навчання посадових осіб, що стосується митних правил та процедур, і надає можливість здобути необхідні професійні навички та знання; надання доступу там, де це необхідно, до навчальних курсів з митної тематики для представників усіх держав-учасниць, де ці курси вже викладаються для їх власних посадових осіб; там, де це необхідно, забезпечення необхідною інфраструктурою та обладнанням для дистанційного навчання в галузі митної справи.

З метою розвитку інституційних спроможностей митних адміністрацій ВМО проводить і надалі проводитиме діагностичну оцінку за вісьмома стратегічними напрямами, серед яких: розвиток кадрових ресурсів та інформаційних технологій [3].

Одним із яскравих прикладів запровадження технології глобальної освіти можна визнати технологію, яку поширює Всесвітній митний навчальний центр (WorldCustomsCentreofLearning), що діє при ВМО. У своїй діяльності Навчальний центр використовує новітні освітні технології, які однаково підходять і для того, щоб передати первинні знання, і для модернізації вже набутих.

Виявлено, що організаційною формою передавання знань та навичок у Навчальному центрі ВМО є тренінги, під якими розуміють динамічний, найбільш пристосований до потреб замовника пакет інноваційних методів навчання, підкріплений залученням до процесу навчання міжнародних експертів-тренерів. Окремо слід зазначити, що при Навчальному центрі зібрані найкращі, найбільш досвідчені експерти з усього світу.

З'ясовано, що Навчальний центр при ВМО пропонує свої освітні програми для двох груп замовників: митних адміністрацій (митних служб) та приватного сектора (бізнесу), має широку платформу курсів (www.wcoomd.org), а саме:

1) очне (контактне) навчання (on-sitetraining): безпосередня робота тренерів з групами навчання, що передбачає теоретичні курси та практичні заняття під керівництвом міжнародних тренерів-експертів;

2) електронне навчання (e-learning): нові можливості прогресивних освітніх технологій дистанційного навчання в галузі митної справи з досягнення якості освіти для великої контактної аудиторії;

3) курси на замовлення (tailor-madecourses): розроблені на замовлення навчальні курси, які найбільшою мірою задовольняють потреби замовника;

4) змішане навчання (blendedlearning): новий популярний метод навчання, який комбінує можливості контактного та дистанційного навчання.

Окрім курсів, Навчальний центр ВМО пропонує брати участь в семінарах та публікуватися на сайті. Проте найбільш всеохоплюючим та найпоширенішим інструментом електронного навчання в галузі митної справи стала платформа CLiKC (www.wcoomd.org).

Стратегічним для розуміння ролі електронного навчання та використання його модулів є підхід колишнього Генерального секретаря ВМО Мішеля Дане, який 25 листопада 2005 року коментував, що тільки забезпечення актуальними навчальними інструментами мільйона митних офіцерів по всьому світу, кожен з яких потребує навчання, щоб отримати найвищий рівень професіоналізму та знань, дозволить їм розвиватися та бути більш ефективними [4]. Таким навчальним інструментом є, на його думку, дистанційне навчання, яке відповідає всім всеохоплюючим підходам до навчання. Задля зазначеної стратегічної мети ВМО й було у 2003 р. започатковано програму дистанційного навчання CLiKC. Актуальність і важливість для безпеки держав, для безпеки ланцюга постачань знань, які передаються шляхом послуговування зазначеною платформою CLiKC, підкреслює той факт, що доступ до платформи мають виключно митні офіцери країн – членів ВМО.

Це дає можливість митним адміністраціям і митним офіцерам виконувати їхню місію найкращим відповідно до їхніх можливостей чином та забезпечує їх необхідними повноваженнями і знаннями для того, щоб служити інтересам економіки та суспільства. Упровадження дистанційних тематичних програм навчання в галузі митної справи було розпочато з найбільш проблемних сфер: визначення митної вартості, гармонізована система опису та кодування товарів та аналіз ризиків. У подальші роки ця навчальна програма ВМО активно розвивалася. Статистика лише за два перші роки (2003–2005 рр.) засвідчила, що 20000 митних офіцерів та більше 1000 торгових операторів у 174 країнах – членах ВМО є безпосередніми користувачами дистанційних модулів. CLiKC увібрала в себе кращий світовий досвід з митної справи та митні «ноу-хау», а Навчальний центр ВМО має мережу акредитованих англо-, франко- та російськомовних експертів-тренерів ВМО, які забезпечують на високому рівні підтримку навчального процесу.

Схвальні відгуки митних адміністрацій щодо програми дистанційного навчання підштовхнули ВМО до розвитку програм, які б задовольнили потреби приватного сектора (експортери, імпортери, митні брокери, декларанти, клірингові агенти, юристи, радники, адміністратори, студенти та ін.).

Виявлено, що програма CLiKC має два головні компоненти: систему онлайн-управління навчанням та діалогові мультимедійні модулі. Навчання є інтерактивним і доступним чотирма мовами (англійська, іспанська, французька, частково російська) як для початкової базової підготовки, так і для підвищення кваліфікації.

Ми згодні з думками інших науковців (група розробників навчальних модулів ВМО, О. Павленко, О. Трякіна та ін.) щодо переваг дистанційного навчання, серед яких, насамперед, слід зазначити:

– легкий доступ до навчальних модулів (через систему Інтернет та Інтранет);

– врахування потреб користувача (широке коло навчальних модулів дозволяє задовольняти специфічні сфери інтересів користувачів, планувати навчання та створювати індивідуальний розклад занять);

– гнучкість, яку забезпечує онлайн-платформа (навчання індивідуальне, колективне, в парах у будь-який зручний для користувача час та в будь-якому зручному місці; навчання за власним бажанням);

– стимулювання процесу навчання (удосконалення аналітичних та пізнавальних навичок: вміщує детальні приклади та пояснення, практичні та контрольні вправи, має доступ до широкого кола підтримуючого навчального матеріалу);

– інтерактивність (застосування сучасних технологій для адаптивного навчання, повного використання потенціалу користувача шляхом заохочення через мультимедійні рішення);

– система оцінки: відображає лінію зростання та успіху (інструмент статистичного моніторингу дозволяє переглядати результати та бали, оцінку виконання кожного модуля за допомогою відповідних контрольних вправ).

Подальшим інноваційним кроком у розвитку електронного навчання, яке пропонує ВМО, стало започаткування Спільноти навчаючої мережі (CommunityLearningNetwork) [7].

Висновок. Підсумовуючи, можна зазначити, що програма електронного навчання ВМО є глобальним інноваційним інструментом, який пропонує інтегроване середовище для навчання. ВМО пропонує митним адміністраціям підкріпити цю програму традиційними короткотерміновими навчальними курсами.

Проте слід визнати і наявність певних перепон на шляху поширення електронного навчання, головними з яких є: потреба у певних фінансових внесках від митних адміністрацій (плата за курси, за встановлення програми); непідготовленість матеріально-технічної бази; слабка поінформованість всередині митних адміністрацій щодо програми тощо.

Впровадження в практику підготовки кадрового потенціалу митних служб вищезазначеного інструмента Всесвітньої митної організації – електронного навчання – сприяє транскордонному, актуальному, активному та гнучкому навчанню митних офіцерів на різних рівнях: національному, регіональному, глобальному.

Список використаних джерел

1. WCOSAFEFrameworkofStandards (June 2007) [Electronic resourse]. – Avaliable at: www.wcoomd.org

2. International Network of Customs Universities (InCU) [Electronic resourse]. − Avaliable at: http: incu.org/cgi-bin/allegro.pl?institutional.

3. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Павленко. – Дніпропетровськ, 2010. – 539 с.

4. Павленко О.О. Концептуальні основи розробки та упровадження міжнародних стандартів, механізмів та інструментів (на прикладі професійних стандартів Всесвітньої митної організації) [Електронний ресурс] / О.О. Павленко. – Режим доступу: http: www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE

5. Customs Blueprints – Pathways to modern customs / EuropeanCommission. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities. – 2007. – 89 p.

6. Програма дій для митниці у Співтоваристві «Митниця 2013» Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: ec.europa.eu/taxation_ customs/customs/cooperation_ programmes/customs2013/index_en.htm

7. Спільнота навчаючої мережі (CLN) CommunityLearningNetwork [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: www.cln.org/index.html

References

1. WCO SAFE Framework of Standards (June 2007). Available at: www.wcoomd.org

2. International Network of Customs Universities (InCU). Available at: http: incu.org/cgi-bin/allegro.pl?institutional.

3. Pavlenko, O.O. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi osvity* [Forming Communicative Competency of Customs Officers under the System of Continual Professional Education]: dis. ... dokt. ped. nauk: speciality 13.00.04 Theory and methodology of vocational training. Dnipropetrovsk. 539 p.

4. Pavlenko, O.O. *Kontseptualni osnovy rozrobky ta uprovadzhennia mizhnarodnykh standartiv, mekhanizmiv ta instrumentiv (na prykladi profesiinykh standartiv Vsesvitnoi mytnoi orhanizatsii)* [Conceptual approaches to the open education technologies and distance learning application in the system of customs officers professional education]. Available at: http: www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE

5. Customs Blueprints. Path ways to modern customs. European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities. 2007. 89 p.

6. The Customs 2013 Programme European Commission. *Prohrama dii dlia mytnytsi u Spivtovarystvi "Mytnytsia 2013*". Available at:http:ec.europa.eu/taxation_customs/customs/cooperation_programmes/customs2013/index_en.htm

7. Community Learning Network. *Spilnota navchaiuchoi merezhi (CLN)*. Available at: http: www.cln.org/index.html

Статья посвящена анализу проблем профессиональной подготовки таможенников в соответствии с международными профессиональными стандартами, которые были разработаны Всемирной таможенной организацией. В статье описываются преимущества системы электронного обучения Всемирной таможенной организации и указаны дистанционные тематические курсы для таможенных офицеров. Раскрыты взгляды автора на электронное обучение в условиях глобализации.

Ключевые слова: электронное обучение, Всемирная таможенная организация, профессиональные стандарты.

The article deals with the analysis of the issues of professional education of customs officers according to the international standards developed by the World Customs Organization. The advantages of the E-learning system of the World Customs Organization are described and the distance thematic courses for customs officers are presented in this article. The author's view point on the E-learning in the context of globalization is given in the article.

Key words: E-learning, the World Customs Organization, professional standards.

Одержано 21.10.2015.

УДК: 371.13:378

І.В. ОЛІЙНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто основні підходи до визначення понять «професіоналізм», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність», види компетенцій; визначено критерії та показники професіоналізму педагога; на основі аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури здійснено диференціацію зазначених понять, визначено та структуровано види педагогічної компетентності.

Ключові слова: вища освіта, педагогічна діяльність, професіоналізм, компетентнісний підхід, компетенція.

Сучасні перетворення в державі зумовили вимогу суспільно-державного замовлення до професійної підготовки фахівців у вищій школі й висунули нові орієнтири в розвитку педагогічної освіти в цілому.

На цей час в Україні активно розгортаються процеси комплексної модернізації системи загальної та професійної освіти. Динаміка сучасного суспільного розвитку вимагає серйозного перегляду і переоцінки існуючої на цей момент освітньої системи. Зміни, що відбуваються в останнє десятиліття в технологіях виробництва, економічних і соціальних відносинах, зумовили якісно нові вимоги до кадрового ресурсу та професійного потенціалу. Сьогодні успішна професійна і соціальна кар'єра фахівця неможлива без готовності опановувати нові технології, адаптуватися до інших умов праці, постійно «доводити» свій професійний рівень у тій якості, що є необхідною при вирішенні нових професійних завдань.

На сучасному етапі пошуку найбільш ефективних шляхів використання людських ресурсів майже в усіх сферах діяльності все більше уваги стали приділяти компетентнісному підходу.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури було встановлено, що проблема реалізації ідеї компетентнісного підходу була предметом досліджень таких учених, як: І. Зимня, А. Хуторський, С. Шишов Е. Зеєр, В. Кальней та ін. Шляхи застосування активних методів у формуванні професійних компетенцій досліджували у своїх працях Г. Голуб, Л. Юрова та ін. Науковці В. Болотов, І. Єфремова та ін. вивчали професійну компетентність як показник якості освіти. Серед розробників моделі фахівців на основі компетентнісного підходу відомі такі дослідники, як: В. Кан-Калик, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Фрідман та ін.

Досить часто у науково-педагогічній літературі поняття «компетентність», «компетенція» та «професіоналізм» використовують як синонімічні через їх неоднозначний переклад та різне тлумачення. У той же час аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що не існує єдиного підходу до трактування понять «компетентність» і «компетенція».

Отже, для з'ясування значення кожного із зазначених понять перейдемо до ґрунтовного аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури.

Так, наприклад, Є. Рогов розглядає поняття «професіоналізм» як «сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються з людиною в процесі оволодін-

© *І.В. Олійник, 2015*

ня і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [10, с. 122].

Дослідниця Н. Кузьміна розглядає професіоналізм у діяльнісному аспекті й трактує це поняття як якісну характеристику суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою опанування сучасним змістом і засобами вирішення професійних завдань, продуктивними засобами її здійснення [7].

Дещо інше тлумачення зазначеного поняття знаходимо у працях В. Вакуленко, яка визначає професіоналізм як сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь і здібностей педагога, його значущих особистісних якостей, високий рівень технологічності, культури і майстерності, творчий підхід до організації педагогічної діяльності, здатність до рефлексії, готовність до постійного саморозвитку [3, с. 72].

Резюмуючи вищезазначені визначення цього поняття, можемо констатувати, що професіоналізм – це інтегральна характеристика особистості педагога, що полягає у володінні ним певними видами професійної діяльності й наявності професійно важливих психологічних якостей, що забезпечують ефективне вирішення професійних завдань у процесі педагогічної взаємодії.

Вважаємо за доцільне зазначити, що професіоналізм педагога повинен відповідати ряду критеріїв, серед яких найбільш значущими є такі:

– *об'єктивні:* ефективність педагогічної діяльності (її основних видів – навчальної, розвиваючої, виховної, а також допоміжних у праці педагога – діагностичної, корекційної, консультативної, організаційно-управлінської, самоосвітньої тощо);

– *суб'єктивні:* стійка педагогічна спрямованість (жага до професійного удосконалення), розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога, позитивне ставлення до себе як до професіонала;

– *процесуальні:* використання педагогом соціально прийнятних, гуманістично спрямованих способів, технологій у своїй діяльності;

– *результативні:* досягнення результатів у професійній сфері відповідно до суспільних вимог (формування якостей особистості студента, що забезпечують його підготовленість до самореалізації в суспільстві).

Рівень професіоналізму педагога визначають етапи його руху до високих показників педагогічної праці:

– рівень оволодіння професією, професійна адаптація, первинне засвоєння норм, менталітету, необхідних прийомів, технологій;

– рівень педагогічної майстерності як використання на високому рівні кращих зразків передового педагогічного досвіду; оволодіння наявними в межах професії прийомами індивідуального підходу до студентів, методами передавання знань; здійснення особистісно-орієнтованого навчання тощо;

– рівень самоактуалізації та саморозвитку педагога в межах професії, свідоме удосконалення позитивних та подолання негативних якостей, індивідуального стилю;

– рівень педагогічної творчості, в основі якої – збагачення педагогом професійного досвіду за рахунок особистого творчого внеску, авторських пропозицій, що стосуються окремих завдань, прийомів, засобів, методів, форм організації педагогічного процесу, так і створюють нові педагогічні системи навчання і виховання [1, с. 330].

Професіоналізм педагога містить три складові (рис. 1), кожна з яких лежить в основі професійної компетентності, під якою розуміють здатність фахівця до вирішення певного класу професійних завдань [80, с. 331].

Так, сформованість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності є підставою для декількох видів компетентності – предметної, методичної, діагностичної, інноваційної, дослідницької. Сформованість педагога як суб'єкта педагогічного спілкування підвищує його комунікативну, перцептивну, управлінську компетентність. Зрілість особистості педагога посилює його особистісно-індивідуальну компетентність.

Компетенція (від лат. competentia) в перекладі означає коло питань, у яких особистість добре обізнана, має високий рівень пізнання та власний досвід. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання і здібності, що дозволяють їй формулювати обґрунтовані судження. Поняття «компетенція» виступає як центральне в модернізації змісту осві-

ти, тому що поєднує в собі інтелектуальну та практичну складові результату освіти, інтегрує близькоспоріднені вміння та знання, що належать до широких сфер культури та діяльності.

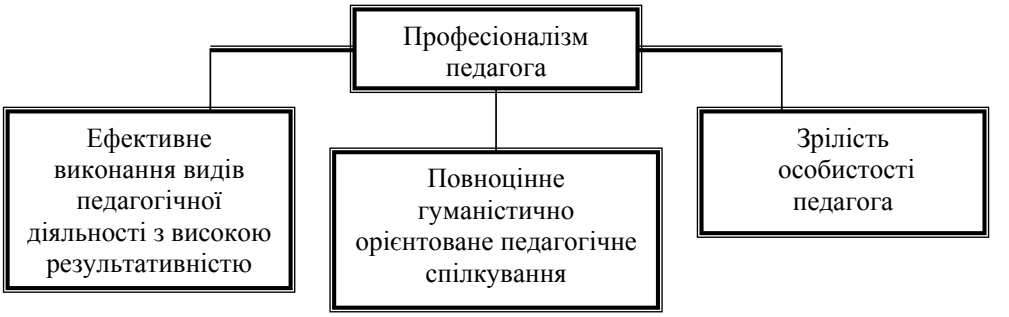

Рис. 1. Складові професіоналізму педагога

У своєму дослідженні поділяємо точку зору А. Хуторського, згідно з якою компетенція включає «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються у відношенні до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності у відношенні до них», а компетентність передбачає «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до себе і предмету діяльності» [14].

Іншого звучання зазначене поняття набуває у дослідженнях В. Шадрикова, який визначає компетенцію як системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей. В освітньому процесі спостерігається певна діалектика у формуванні компетенцій. Цей процес відбувається на основі знань, умінь, особистісних якостей, які самі по собі не є компетенціями, а лише виступають як умова для їх формування [15, с. 15–16].

Цікавою є позиція дослідниці Г. Селевко, яка визначає компетенцію як освітній результат, який проявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях виконувати поставлені завдання; форма поєднання знань, умінь та навичок, що дає можливість ставити мету і знаходити шляхи її досягнення в процесі перетворення навколишнього середовища [11, с. 138].

Вагомим у цьому аспекті є погляд європейських науковців (проект TUNING) на тлумачення поняття «компетенція», що включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати та розуміти), знання, як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті) [16, с. 28–32].

Компетенція – це наявність вроджених або набутих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності педагога: уміння працювати з аудиторією, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, схильність до безперервної освіти, терпіння, емпатія, здатність до психолого-педагогічного спостереження та аналізу педагогічних явищ.

Переходячи до аналізу поняття «компетентність», перш за все варто зазначити, що воно трактувалося як сукупність юридично встановлених повноважень, прав і обов'язків конкретного органу або посадової особи. Однак вплив англомовних джерел змінив значення цього поняття: «компетенція – сфера діяльності, значуща для ефективної роботи організації, у якій індивід повинен проявити певні знання, уміння, поведінкові навички, гнучкі здібності й професійно важливі якості особистості» [9, с. 5].

Як сукупність знаннєвих компонентів у структурі свідомості людини визначає компетентність А. Бєлкін. Під компетенціями ж він має на увазі сукупність тих соціальних функцій, якими володіє людина при реалізації соціально значущих прав і обов'язків членів суспільства, соціальної групи, колективу [2].

Дослідниця І. Зимня розглядає компетентність як актуальну, сформовану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини [6, с. 16], а компетенції як внутрішні, потенційні, прихо-

вані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які проявляються у компетентної людини [6, с. 18]. Вона виділяє структуру компетентності, згідно з якою:

– компетентність є ширшою за знання і уміння, які є її складовими;

– компетентність включає емоційно-вольову регуляцію поведінкового прояву;

– зміст компетентності є значущим для суб'єкта її реалізації;

– будучи активним проявом особистості в її діяльності та поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю фахівця до її реалізації в ситуації, яка того вимагає [6, с. 19].

Д. Погонишева зазначає, що професійна компетентність є вищим компонентом особистості, яку прийнято розуміти як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівців, що відображатиме рівень знань, умінь і навичок, досвіду, здібностей, достатніх для здійснення професійної діяльності. До складу професійної компетентності дослідниця включає мобільність знання; гнучкість; критичність мислення; системний і міждисциплінарний стиль мислення; інформаційну грамотність тощо [8].

У нашому розумінні компетентність – узагальнена акмеологічна категорія, інтегративний особистісний ресурс, що здатний забезпечити успішну діяльність викладача за рахунок засвоєних ефективних стратегій і проявляється: в рівні володіння предметом, який він викладає; його педагогічній, психологічній, методичній грамотності; наявності практичного та соціального досвіду, готовності до саморозвитку і самовдосконалення професійної діяльності.

Досить часто поняття «компетенція» і «компетентність» використовуються як синоніми. Але ми, як і більшість дослідників, вважаємо за необхідне диференціювати ці поняття, не порушуючи їх діалектичного зв'язку.

Цінними і слушними для нашого дослідження стали роздуми Б. Хасана щодо різниці між зазначеними поняттями. Автор стверджує, що компетенція – це характеристика місця, а не особи, тобто це параметр соціальної ролі, який в особистісному плані проявляється як компетентність – відповідність особи місцю, яке вона займає. Інакше кажучи – це здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і очікувань. Рівень компетентності – це характеристика результатів освітньої практики для окремої людини. Таким чином, компетенція – це те, на що претендують, або те, що призначається, що має бути досягнутим; компетентність – це те, чого досягла конкретна людина [13].

Поняття «компетенція» і «компетентність» у сфері професійної освіти трактував Е. Зеєр: компетентність людини визначає її знання, уміння і досвід, здатність мобілізовувати їх в конкретній соціально-професійній ситуації; компетенції – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [5]. Як зазначає автор, серед компетенцій є такі, що представляють знання у формі понять, принципів, змістоутворюючих положень, вони існують як багатофункціональні, міжпредметні, трансдисциплінарні.

Отже, компетентність конкретної особистості – поняття вужче, ніж професіоналізм. Фахівець може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не бути компетентним у вирішенні всіх професійних питань.

Професійна педагогічна компетентність складається з професійних педагогічних знань і вмінь, професійних педагогічних позицій (як стійких відносин педагога до справи, до студентів, до колег, до себе), професійно важливих якостей особистості. З огляду на це у межах нашого дослідження розглядаємо такі види професійної компетентності, як: спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна (рис. 2).

Зазначені види компетентності означають, по суті, зрілість людини в професійній діяльності, професійному спілкуванні, становленні особистості професіонала, її індивідуальності.

Як вважає В. Сластьонін, феномен компетентності, пов'язаний зі сферою професійної освіти, з одного боку, обмежений нормативною базою підготовки фахівця, у ролі якої виступають державний освітній стандарт, кваліфікаційні характеристики, що визначають основні параметри формування професійної компетентності, а з іншого – є протиріччя у становленні фахівця як суб'єкта власного професійного розвитку, тобто професійну підготовку здійснюють зовнішні структури, такі як інститути та університети, а професійне становлення особистості в основному є результатом її власного внутрішнього руху, коли професіоналізм стає цінністю для особистості [12, с. 25–34].

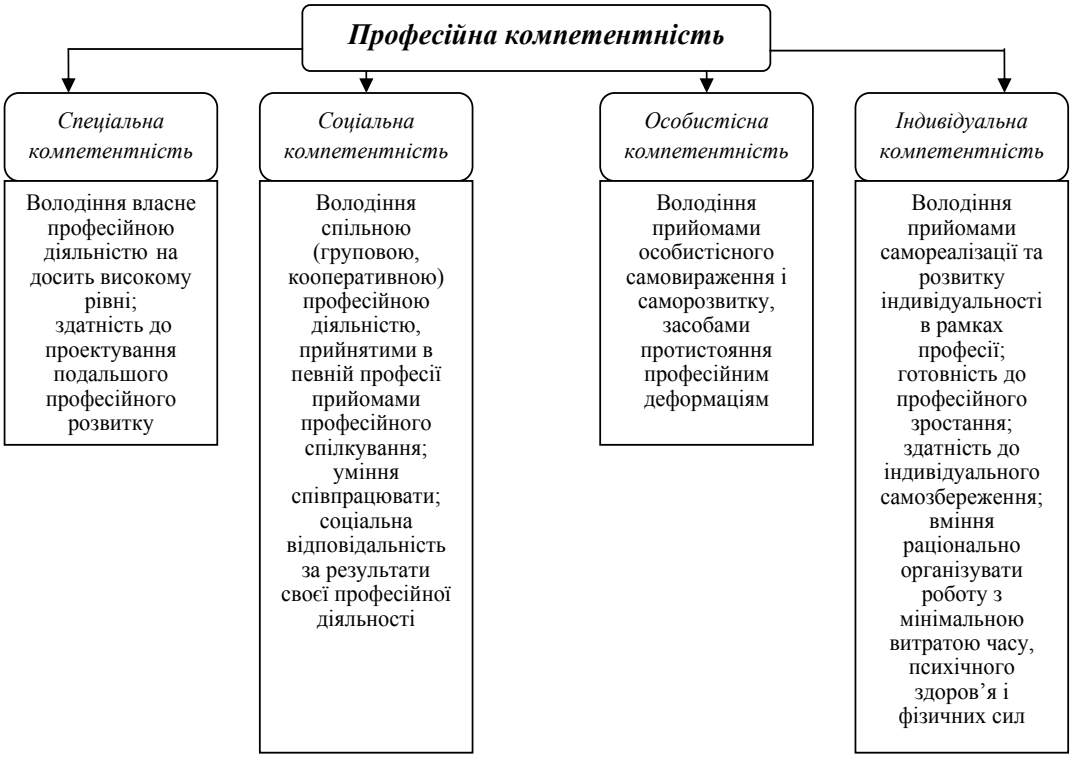

Рис. 2. Види професійної компетентності

Цілком погоджуємося з твердженням А. Вербицького, який вказує на те, що реалізація компетентнісного підходу в освіті означає зміну всієї педагогічної системи, перехід до нового типу навчання і виховання [4, с. 39–46]. Компетентнісний підхід передбачає не засвоєння студентами знань і умінь в окремому вигляді, а оволодіння ними в комплексі, у зв'язку, з чим змінюється система методів навчання. В основі відбору та конструювання методів навчання лежить структура відповідних компетенцій та функції, які вони виконують в освіті.

Отже, ми встановили, що поняття «компетентність», по-перше, розглядається в контексті професійної діяльності, по-друге, розуміється як комплексний особистісний ресурс, що інтегрує різні компетенції людини, по-третє, характеризує ступінь підготовленості людини до діяльності і характеру її здійснення, по-четверте, формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності.

За такого підходу компетенції характеризуються як загальна здатність, яка проявляється і формується в діяльності, базована на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині здійснювати зв'язок між знанням і ситуацією, виявляти процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що передбачають дію за аналогією зі зразком, компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Аналіз наведених визначень дозволяє зробити такий висновок. Незалежно від трактування, поняття «компетентність» завжди розглядається в контексті діяльності; розуміється як важлива системоутворююча властивість особистості, що являє собою інтеграцію різних компетенцій людини; характеризує ступінь підготовленості людини до певної діяльності, характер і ефективність її реалізації; формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Белкин А.С. Комптентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004.

3. Вакуленко В.М. Сутність і структура педагогічного професіоналізму / В.М. Вакуленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер: Педагогіка і психологія: зб. статей: вип. 4. – К.: Пед. преса, 2002. – С. 66–73.

4. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.

6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

8. Погонышева Д.А. Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Д.А. Погонышева // Педагогика. – 2009. – № 10.

9. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: монография / под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 243 с.

10. Рогов В.И. Личность в педагогической деятельности / В.И. Рогов. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1994. – 240 с.

11. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

12. Сластенин В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Сластенин, С.Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 25–34.

13. Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М., 2004.

14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: http: eidos.ru/journal/2002/0423.htm

15. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В.Д. Шадриков // Вест. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 15–21.

16. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Access mode: http www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm; – tuning.unideusto.org/tuningeu

References

1. Derkach, A.A. (2002). *Akmeologija* [Akmeology]. Textbook. Moscow: RAGS Press. 650 p. (In Russian).

2. Belkin, A.S. (2004). *Komptentnost'. Professionalizm. Masterstvo*. [Competence. Professionalism. Craftsmanship]. Cheljabinsk. (In Russian).

3. Vakulenko, V.M. (2002). *Sutnist' i struktura pedahohichnoho profesionalizmu* [The essence and structure of teacher professionalism]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser: Pedahohika i psykholohiia*. [Problems of modern teacher education. August: Pedagogy and Psychology. Coll. articles:]. Kyiv: Ped.presa Publ. Issue 4, pp. 66-73. (In Ukrainian).

4. Verbickij, A. *Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode* [Context training in competence approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2006, no. 11, pp. 39-46. (In Russian).

5. Zeer, Je.F., Pavlova, A.M., Symanjuk, Je.Je. (2005). *Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod: Ucheb. posobie* [The modernization of vocational education: competence approach. Instruction manual]. Moscow. (In Russian).

6. Zimnjaja, I.A. (2005). *Obshhaja kul'tura i social'no-professional'naja kompetentnost' cheloveka* [General culture and social and professional competence of the person]. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher education today]. No. 11. (In Russian).

7. Kuz'mina, N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija* [The professionalism of the individual teacher and trainers]. Moscow: Vysshaja shkola Publ. 1990. 119 p. (In Russian).

8. Pogonysheva, D.A. (2009). *Modelirovanie kak metod realizacii kompetentnostnogo podhoda v professio- nal'nom obrazovanii* [Modeling as a method of implementation of competent approach in vocational education]. *Pedagogika*. [Pedagogy]. No. 10. (In Russian).

9. Bordovskikh, G.A., Radionova, N.F., Tryapitsyna, A.V. (2010). *Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatel'skogo sostava k proektirovaniju obrazovatel'nogo processa v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Monografija* [Develop training programs for faculty members to design the educational process in the context of competence approach: monograph]. Ed. by SPitersburg. Publishing house RSPU named after Herzen. 243 p. (In Russian).

10. Rogov, V.I. (1994). *Lichnost' v pedagogicheskoj dejatel'nosti.* [The person in the educational activities]. Rostov-on-Don: RGPU Publ. 240 p. (In Russian).

11. Selevko, G. *Kompetentnosti i ih klassifikacija* [Competence and their classification] *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2004, no. 4, pp. 138-143. (In Russian).

12. Slastenin, V.A., Perevalov S.G. *Pedagogicheskaja dejatel'nost' kak tvorcheskij process* [Educational activity as a creative process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Teacher education and science]. 2005, No. 1, pp. 25-34. (In Russian).

13. Hasan, B.I., Sergomanov, P.A. (2004). *Psihologija konflikta i peregovory* [Psychology of conflict and peregovory]. Moscow. (In Russian).

14. Hutorskoj, A.V. *Kljuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty* [Key competencies and education standards]. Access: http: eidos.ru/journal/2002/0423.htm (In Russian).

15. Shadrikov, V.D. *Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavljajushhie professional'noj kompetentnosti* [Personal qualities of the teacher as components of professional competence]. Herald of Jaroslavskiy state university named after P.G. Demidov. Series "Psychology". 2006, No. 1, pp. 15-21. (In Russian).

16. Tuning Educational Structures in Europe. Access mode: http www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm; tuning.unideusto.org/tuningeu

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятий «профессионализм», «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность» виды компетенций; определены критерии и показатели профессионализма педагога; на основе анализа научно-педагогической и психологической литературы осуществлена дифференциация указанных понятий, определены и стуктурированны виды педагогической компетентности.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическая деятельность, профессионализм, компетентностный подход, компетенция.

The articles considers the basic approaches to defining the concepts of «professionalism», «competence», «professional competence»; types of competences; criteria and indicators of teacher professionalism are determined. On the basis of analysis of scientific pedagogical and psychological literature the differentiation of indicated definitions is given, and types of pedagogical competence are structured.

Key words: higher education, pedagogical activity, professionalism, competence approach, competence.

Одержано 9.10.2015.

УДК 35.088.6:315.713

O.O. PAVLENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

N.S. TIMCHENKO-MIKHAILIDI,
PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

O.O. TRIAKINA,
PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

V.B. PUGACH,
Master of Higher School Pedagogics, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

THE DEVELOPMENTAL PROFESSIONALLY FOCUSED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A STRATEGIC COMPONENT OF TRAINING MANAGERS OF ORGANIZATIONS

The paper considers the most effective methods of developing Customs managers' competencies within the professionally focused educational environment in view of the strategical aim to train Customs administration staff in accordance with the global tendency of trade facilitation and demand for greater compliance with Customs rules by stakeholders. Certain knowledge in a legislative framework, risk-based and client-oriented approaches as well as skills in making pre-arrival screening and clearance, post clearance audit, enforcement and recognition, appropriate decision-making are pointed out as the key factors to improve Customs managers' professional training as well as increase their competence in global trade facilitation and security.

Key words: the developmental professionally focused education environment, strategic component, professional training, Customs managers, global trade facilitation, competence, risk-based and client-oriented approaches.

Problem statement. In view of current challenges and tasks related to, on the one hand, high level of intervention by Customs, thus hindering international flow of goods, and high level of non-compliance by importers (exporters), on the other hand, there is a demand for a revised approach to training Customs staff to deal with abovementioned issues. Taking into account the tendency of trade facilitation, any professional training of Customs officers should involve risk-based and client-oriented approach.

Another important aspect in training Customs personnel is studying the legislation base, which is crucial in any regulatory compliance management approach as it will enable Customs officers to choose objectives to meet and give the power to carry out necessary tasks to meet the chosen objectives. It also includes looking into the risk-based compliance management that reflects the risk management strategy taken by the administration as well as practicing risk management techniques, which rely on the provision of accurate and timely information in order not to impede the flow of legitimate trade or travel [3].

© *O.O. Pavlenko, N.S. Timchenko-Mikhailidi, O.O. Triakina, V.B. Pugach, 2015*

Analysis of recent researches and publications. Different kinds of research have been done to analyze the contemporary stage of Customs staff professional training worldwide. The leading role belongs to the World Customs Organization, which experts and scientists have been developing the most effective training instruments and ways of their uniform implementation into different curricula. At the European level research work is aimed at the development of the methodology for determining the learning outcomes in the context of international, national and institutional guidelines.

The Ukrainian and foreign scientists studied the issues of developing the academic training of Customs officers (A. Gubin [5], D. Widdowson [15]), the ways of international instruments of trade facilitation implementation in the continuous vocational training of Customs personnel (O. Pavlenko [9]), the application of education indicators into the system of Customs staff training (J. Johnstone [7]), the use of innovative methods and models for the professionally directed training of Customs officers (S. Jeannard [6], A. Poro [10]), the methods of Customs management training in accordance with the international Professional Standards of Customs officers (O. Triakina [13]). The abovementioned researches emphasized key priorities of Customs staff training: competence in global trade facilitation and security, European harmonized system of Customs processes and procedures, client-oriented approach, high level of moral and ethical conduct, dignity, responsible fulfillment of Customs assignments. They also underlined the existing contradiction between the high demand of stakeholders for smooth flow of goods and lack of proper knowledge and skills of Customs officers to promote trade facilitation.

Purpose of the article. Taking into account the increasing demand for trade facilitation while fewer violations of Customs regulations, which is clearly reflected in relevant requirements from the Ukrainian government, it is reasonable to study the key factors to develop a professionally focused educational environment as a strategic component of training managers of organizations, in particular, Customs managers.

Main material. Our research has revealed that the most effective method to learn trade facilitation is studying an existing legislative framework and ways to amend it. The main approach here is to review Customs laws and develop a provision on the facilitation of trade through risk management that will determine the manner, documentation requirements and timing regarding to inspection and clearance of imported goods and provide for flexibility on goods declaration procedures as well as give the administration possibility to move from its current compliance management approach to the risk-based one. As Ch. Seng stated [11], under such a revised law the administration will have reporting methods setup to cater for complier and non-complier and will be provided with principles for risk-based operating procedures, administrative procedures and inter-agency arrangements.

In addition, such a method helps to improve a communication competency, as the new laws have to be developed in consultation with all import and export related ministries and agencies together with private sector such as the Chamber of Commerce, the Association of Entrepreneurs and the Association of Forwarders as well as leadership competence, as their development involves strategy issues, particularly the trade facilitation and improving investment climate objectives [3].

It should be noted that Customs officers are to be trained to carry out the risk identification and analysis continuously – pre-arrival, at arrival and post clearance – and make a response in accordance with the level of risk. Resource intensive interventions such as comprehensive audits and cargo searches are to be undertaken in response to identified high risks [4]. The sanctions are to be connected with importers' behavior and motivation that is shown in tables 1 and 2 [2]:

Table 1

Importer categories (behavior and motivation)

Low risk	Medium risk	Medium risk	High risk
Self regulation – Informed self assessment – Management is compliance orientated – Includes accredited clients	Assisted self regulation – Not yet compliant – Attempting compliance – Developing internal control systems	Directed regulation – Resistance to compliance – Lack of compliance – Limited/poor systems	Enforced regulation – Deliberate non compliance – Criminal intent – Illegal activity

Table 2

Methods of Customs operational response

– Education and training – Maximum pre-arrival/ departure clearance – Minimum real time pre-clearance intervention – Some compliance verification: X-ray; checks of documents and goods – Sanctions may be imposed	– Education and training – Some real time pre-clearance intervention – Some post clearance checking – Some compliance verification: X-ray; checks of documents and goods – Sanctions may be imposed	– Pre and post clearance intervention – Post clearance comprehensive audit – Pre-clearance major examination – Sanctions may be imposed	– Pre and post clearance intervention – Comprehensive audit – Cargo searches (may be covert) – Surveillance – Investigations by multi disciplined teams – Sanctions imposed

It is seen from tables 1 and 2 that Customs officers should be taught which operational instrument is to be applied in a particular professional situation, in particular, the high-risk cargoes require the strictest measures.

We believe that the next important element of studying risk-based approach is skills in making compliance assessment that involves assessing the levels of compliance of the members of the business community with selected methods. When developing strategies to assess compliance, it is important to consider a key principle of the revised Kyoto Convention—that Customs control should be limited to what is necessary to ensure compliance with the Customs law [9]. According to this principle, administrative regimes should be as simple as practicable, and should provide the trading community with cost-efficient ways of demonstrating compliance with the law [12].

The choice of assessing methods depends on the level of risk of a certain member. In A. Murray's opinion [8, p. 48], if an entity «is judged to represent a relatively low risk, the level of regulatory scrutiny may be reduced, with greater reliance being placed on a company's self-assessment». On the other hand, a high risk entity may be subject to strict control and scrutiny.

What is more, the following order of methods should be applied: the documentary check is the first step followed by physical inspection carried out based on senior customs officer's suspicion of discrepancy with the declaration [4]. Pre-arrival screening and clearance and post clearance audit methods are to be used as the main methods of risk-based approach.

Hence, in accordance with views of some scientists [8] we consider the pre-arrival screening and clearance for air and sea express consignments with the help of automated systems to be the most efficient operational instruments to enhance compliance. They include automated documentary assessment, selective examination, and the setup of x-ray facilities to address the potential risk of non-compliance. This identifying should be based on intelligence, emerging trends, the previous compliance record of consignees and consignors, and so on [14].

The further element of risk-based compliance management to be included into any Customs officers' training consists of two aspects: enforcement and recognition. According to risk-based approach toward compliance, enforcement methods utilized by the Customs administration should vary depending on risk levels. Thus the administration should thoroughly determine the reasons for non-compliance if it is a result of control problem of the company under investigation, ambiguity of administration and regulation requirements or intentional attempt to break the law. The enforcement methods to these situations should be varied beginning from running awareness seminars to more strict measures [1].

They are vividly shown in a pyramid approach toward enforcement provided by I. Ayres and J. Braithwaite [2] that includes such measures as the strictest ones on the peak of the pyramid – license revocation, license suspension and criminal and administration penalty. At the bottom of the pyramid less strict measures such as warning letters and persuasion are depicted. Therefore, we consider the usage of all the enforcement methods from a pyramid approach depending on the level of non-compliance to be rather useful in improving the level of importers' compliance. In our opinion, training Customs managers to respond appropriately will help unintentional non-compliers correct their irregularities by themselves without applying sanctions thus upholding the level of confidence and collaboration between customs and business partners as well as raising the level of compliance on the whole.

What is more, it is important to notice that different decisions will be needed to address honest mistakes, on the one hand, and deliberate attempts to evade duty on the other. For example, industry familiarization seminars and information brochures may be consequences of mistakes that result from a lack of understanding of the relevant regulatory provisions. However, if someone regularly commits a revenue fraud, a rigorous enforcement approach is likely to be required [15].

Consequently, while enforcement should concern with methods used by the administration to ensure compliance with laws and regulations, recognition, on the other hand, should be used by the administration to acknowledge members of the business community that deemed to be relatively trustworthy and relatively low-risk of non-compliance. In opinion of some scientists [12], the rewards should include self-assessment of their liabilities and entitlements, less onerous reporting requirements, periodic payment arrangement and simplified procedures.

The last element of risk-based compliance approach to be taught is an appropriate range of client service strategies, including effective consultation arrangements, clear administrative guidelines and public information. In other words, client services are concerned with keeping the trading community informed about Customs rules and other regulations affecting them. To highlight the importance of client service strategies, we must notice that it is reflected in the Revised Kyoto Convention's General Principles which include the requirement that "the Customs shall institute and maintain formal consultative relationships with the trade to increase co-operation and facilitate participation in establishing the most effective methods of working commensurate with national provisions and international agreements (Revised Kyoto Convention, Standard 1.3) [16].

Conclusions and further researches directions. Taking into account the contemporary situation with poor compliance to the statutory Customs provisions including valuation procedures, classification process, rules of origin, Customs regimes rules as well as following the adoption of the WTO Valuation Agreement and Harmonized System and movement towards European integration, the Ukrainian government and Customs authorities must guarantee the unhampered flow of goods at the international market, on the one hand, and make importers comply with the new provisions, on the other hand. In order to meet all the challenges it is necessary to develop a professionally focused educational environment in order to train Customs managers in Customs legislation issues, risk-based compliance management, compliance assessment, pre-arrival screening, clearance and post clearance audit methods, enforcement and recognition appliance mechanisms as well as client service strategies.

The future researches in this area can include looking for the most effective training methods in order to achieve necessary competencies in providing a proper Customs compliance audit, updating intelligence strategies and targeting capabilities as well as improving decision-making processes at a strategic and operational level.

References

1. Australian Customs (2001), Regulatory Philosophy, available at: www.customs.gov.au/.../CMR_20040624_regulatory_philosophy1.p... (accessed 26 October 2015).

2. Ayres, I., Braithwaite, J (1992), Responsive Regulation: Transcending the Deregulation Debate, New York, Oxford University Press, 208 p.

3. Consulting Service Report (2008), Terms of Reference for Consulting Services: Cambodia Facilitation of Trade through Risk Management, available at: www.slideshare.net/.../risk-based-compliance-management-a-case-of (accessed 23 October 2015).

4. Customs & Regulatory Compliance (2011), The Right Tools for Complying with the Rules, available at: http://www.descartes.com/customs-regulatory-compliance-retail (accessed 23 October 2015).

5. Gubin, A (2013), Developing performance measurement for the Russian Customs Service, World Customs Journal, no. 2, Volume 5, pp. 95 – 104, available at: http://www.worldcustomsjournal.org/media/wcj/-2011/2/Gubin.pdf (accessed 26 October 2015).

6. Jeannard, S (2011), Customs research : a new approach is possible, WCO News, no. 64, p. 35.

7. Johnstone, J. N. (1981), Indicators of education systems, Paris, UNESCO-IIEP, London, Kogan Page, 317 p.

8. Murray, A (2009), Study Guide: Regulatory Compliance Management, Canberra, Center for Customs and Excise Studies, University of Canberra

9. Pavlenko, O. O (2010), *Formuvannja komunikatyvnoi' kompetencii' fahivciv mytnoi' sluzhby v systemi neperervnoi' osvity*. Dis. dokt. ped. nauk : spec. 13.00.04 "Teorija i metodyka profesijnoi' osvity" [Forming communicative competency of Customs officers under the system of lifelong professional education. Dr. ped. sci. diss.: specialty 13.00.04 "Theory and methods of professional education"], Dnipropetrovsk, Ukraine, 539 p.

10. Poro, A (2011), European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool, WCO News, no. 64, pp. 32 – 33

11. Seng, Ch (2008), Toward Risk-based Compliance Management: A Case of Cambodia General Department of Customs and Excise, available at: www.slideshare.net/.../risk-based-compliance-management-a-case-of (accessed 24 October 2015)

12. Sparrow, M (2000), The Regulatory Craft, Washington D.C., Brookings Institution Press, 345 p.

13. Triakina, O.O. (2015), Pidgotovka magistriv v galuzi mytnoi' spravy na zasadah mizhnarodnyh profesijnyh standartiv mytnykiv. Dis. kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 "Teorija i metodyka profesijnoi' osvity" [Training of masters in the field of Customs affairs in accordance with the international Professional Standards of Customs officers. PhD ped. sci. diss.: specialty 13.00.04 "Theory and methods of professional education"], Zaporizhzhia, Ukraine, 358 p.

14. Using knowledge: a must for Customs' competence and inter-connectivity (2014), WCO News, no. 74, pp. 32−33

15. Widdowson, D. (2004), Managing Risk in the Customs Context, in Lue De Wolf & Lose B Sokol (eds), Customs modernization handbook, Washington D.C., World Bank, pp. 91–99

16. World Customs Organisation (1999), Revised Kyoto Convention on the Simplification and Harmonisation of Customs Procedures, Guidelines to Specific Annex H – Customs Offences, Brussels

У статті розглянуто найбільш ефективні засоби розвитку компетенцій митних менеджерів у професійно спрямованому освітньому середовищі з огляду на стратегічні цілі підготовки співробітників митної адміністрації у відповідності до глобальної тенденції спрощення процедур торгівлі та потреби у підвищенні рівня дотримання митних правил суб'єктами зовнішньоекономічної діяльності. Певні знання законодавчої бази, методів управління ризиками та клієнт-орієнтованого підходу, а також уміння проводити попередню перевірку та оформлення, пост-аудит, застосовувати санкції та заохочення, приймати відповідні рішення виділено як ключові фактори для удосконалення професійної підготовки митних менеджерів та збільшення їх компетентності в питаннях спрощення та безпеки процедур міжнародної торгівлі.

Ключові слова: розвивальне професійно спрямоване освітнє середовище, стратегічна складова, професійна підготовка, митні менеджери, спрощення процедур міжнародної торгівлі, компетентність, клієнт-орієнтований та ризик-орієнтований підходи.

В статье рассмотрены наиболее эффективные способы развития компетенций таможенных менеджеров в профессионально направленной образовательной среде с учетом стратегических целей подготовки сотрудников таможенной администрации в соответствии с глобальной тенденцией упрощения процедур торговли и потребностью в повышении уровня соблюдения таможенных правил субъектами внешнеэкономической деятельности. Определенные знания законодательной базы, методов управления рисками и клиент-ориентированного подхода, а также умение проводить предварительную проверку и оформление, пост-аудит, применять санкции и поощрения, принимать соответствующие решения выделено как ключевые факторы для улучшения профессиональной подготовки таможенных менеджеров и увеличения их компетентности в вопросах упрощения и безопасности процедур международной торговли.

Ключевые слова: развивающая профессионально направленная образовательная среда, стратегический компонент, профессиональная подготовка, сотрудники таможни, упрощение процедур международной торговли, компетентность, клиент-ориентированный и риск-ориентированный подходы.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378:373.43

Т.А. ПАХОМОВА,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Запорожского национального университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ФИЛОЛОГА

Статья посвящена вопросу использования художественных текстов в процессе обучения магистрантов иностранным языкам. Рассмотрены подходы к возможным лингводидактическим путям решения проблемы. Показана зависимость между уровнем сформированности профессиональной иноязычной компетентности филологов и методической организацией изучения художественного текста. Определены основные характеристики профессиональной иноязычной компетентности филологов как интегративной способности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интегративность, филологическая подготовка магистров, иноязычное образование.

Постановка проблемы. Значение литературных произведений в системе языкового образования общепризнано. Практически не существует методик, которые бы игнорировали возможности использования художественных текстов в изучении иностранного языка. Однако коммуникативно-эстетическая сторона вопроса продолжает традиционно выноситься за рамки задач лингводидактики, что ограничивает возможности художественного (то есть основного) воздействия литературного текста на формирование профессиональной коммуникативной компетентности студента-филолога. В связи с этим особую актуальность приобретает теоретическое обоснование и практическое решение проблемы эффективного с точки зрения филологической подготовки использования художественных произведений в контексте формирования иноязычной читательской компетентности студентов-магистрантов.

Анализ последних исследований и публикаций. Использование художественного текста в процессе овладения иностранным языком – проблема для методики преподавания в высшей школе не новая. На сегодняшний день накоплен значительный опыт ее решения в контексте различных подходов. В методике преподавания иностранных языков (Т.О. Вдовина, Е.Д. Матрон, Л.П. Рудакова, C. Brumfit, R. Carter, T. Dagnew, G. Lazar) особое внимание уделяется лингвистическому анализу текста, различным методам его интерпретации, рассмотрению художественных средств и т. п. Установлено, что в зависимости от цели рассмотрения литературного текста перечисленные аспекты требуют определенной методической организации. Если наряду с задачей формирования иноязычной компетенции решаются вопросы профессиональной подготовки будущего специалиста в области филологии, то оказывается недостаточной и характеристика языковых средств, и языковая практика, и ознакомление с содержанием произведения. Профессиональный подход к художественному образу требует особой способности целостного восприятия созданного писателем мира, которая не возникает путем простого сложения других, болем простых умений и навыков. Результаты анализа методических, литературоведческих, лингвистических исследований

© *Т.А. Пахомова, 2015*

свидетельствуют о том, что проблема формирования коммуникативной профессиональной иноязычной компетентности филолога как интегративной способности до сих пор не была предметом специального исследования в методике преподавания в высшей школе.

Целью данной статьи является исследование особенностей формировании у студентов-магистрантов коммуникативной профессиональной компетентности филолога в процессе чтения художественных текстов на продвинутом этапе обучения иностранному языку.

Изложение основного материала. Традиционно в процессе обучения иностранного языка профилирующими являются коммуникативная и профессиональная компетентности. Для современной методики преподавания в высшей школе характерно углубленное внимание к рассмотрению базовых составляющих коммуникативной компетентности. Профессиональная компетентность стала объектом исследований в основном в последние годы. Можно сказать, что и коммуникативная, и профессиональная кометентности находятся в самом центре современных методических исследований. Более сложные по своему составу так называемые интегративные компетентности пока еще редко попадают в поле зрения методистов, что можно объяснить сложностью самого процесса одновременного формирования разных способностей. Задача заключается не в том, чтобы подготовить специалиста к двум видам деятельности – к коммуникативной на иностранном языке и к профессиональной, а в том, чтобы добиться интегративности – сформировать способность к общению на иностранном языке в профессиональной сфере. А это уже другой, более высокий уровень решения проблемы. В этом отношении литературные тексты как материал для обучения имеют неограниченные возможности. В современном филологическом образовании наблюдается определенное противоречие между функционирующей парадигмой языкового образования и процессом формирования языковой личности будущего специалиста. Этот момент имеет место в процессе подготовки специалистов практически по всем специальностям. Он связан с неготовностью преподавателя-лингвиста к обучению иностранным языкам на основе предметного содержания профилирующих дисциплин. Казалось бы, применительно к филологической подготовке эта проблема не должна возникать, так как преподаватель – сам филолог и является специалистом по таким профилирующим дисциплинам, как языкознание и литературоведение. Но она возникает. В данном случае сложность определяется не новизной предметного содержания, как в других дисциплинах, а интегративным подходом к процессу формирования компетентности. Художественный текст – это совершенно особенный материал для обучения иностранному языку. Его неограниченные возможности объясняются самой природой художественности, которая по сути и есть целостность и интегративность. Процесс ее реализации требует таких учебных условий, при которых этот специфический материал поведет за собой изучающих иностранный язык. Сегодня это требование не подвергается сомнению, однако оно носит в значительной степени декларативный характер. Причины этого связаны и с природой художественности (материал изучения), и с природой интегративности (результат изучения). Интегративные способности нельзя сформировать путем сложения других, болем простых компетентностей. Интегративность – это способность воспринимать и воссоздавать целое через взаимодействие. Для этого необходимо состояние связности между частями и функциями. Для определения наиболее эффективных путей использования художественного текста в формировании профессиональной компетентности прежде всего необходимо определить компоненты компетентности, подлежащие формированию. Показателями профессионализма филолога являются два основных аспекта: лингвистический и литературоведческий. Что касается лингвистики (языкознания), то можно сказать, что филологическая подготовка в соответствии с действующими программами – это преимущественно подготовка лингвистов. Литературоведческий аспект и по месту в учебном процессе, и по объему материала как бы дополняет языковедческий. Использование художественных текстов имеет место и в литературоведческих курсах, и в лингвистических, но ракурс их рассмотрения различается и зависит от специфики изучаемых дисциплин. Один и тот же художественный текст (произведение) и в том, и в другом случае используется с целью формирования у студентов-магистрантов профессиональной компетентности филолога, только следует учитывать, что в каждой отдельно взятой учебной ситуации

формируется какая-то определенная сторона этой компетентности. Если сравнить перечень знаний, умений и навыков, предлагаемый учебными программами в цикле литературоведческих дисциплин, с аналогичным перечнем лингвистических курсов, то очевидна одна особенность, которая имеет место только при использовании в учебном процессе художественного текста. Один и тот же художественный текст может рассматриваться и как предмет эстетического анализа, и тогда речь идет о произведении; и как предмет интерпретации, которая фокусируется на лингвистическом анализе, в этом случае речь идет уже о тексте. Хотя и то, и другое – это проявления филологического анализа и соответствущих умений филолога. Общепризнано, что наиболее эффективный способ практического овладения иностранным языком в искусственных, т. е. учебных условиях на продвинутом этапе обучения – анализ художественного произведения, что обусловлено спецификой литературного текста как второй реальности. Эта реальность (художественный мир), в отличие от первой жизненной реальности, позволяет видеть ее как образ реального мира. Так происходит создание в восприятии читателя целостной картины мира, частью которой является языковая картина. Интегративность как способ постижения реальности приводит к целостному восприятию образной системы художественного произведения.

К моменту обучения в магистратуре у студентов сформированы базовые языковые, речевые, стратегические, социокультурные компетентности. В контексте профессиональной компетентности филолога среди билингвальных, личностных, екстралингвистических, переводческих, стратегических, информационно-технологических особое место занимают умения интерпретации художественных текстов, связанные со способностями студентов к постижению художественного мира литературного произведения. В магистратуре встает задача их интеграции, которая частично решалась и на уровне подготовки бакалавров, но тогда она была как бы сопутствующей, «сопровождающей» основные, перечисленные выше. Теперь же на уровне магистерской подготовки она становится основной. Для этого в читательской интерпретации литературного произведения должны переплетаться все виды филологического анализа текста. Соотношения между ними самые разнообразные и определяются как спецификой художественного мира изучаемого текста, так и характером учебной ситуации. Не последнюю роль играют и индивидуальные особенности студентов-магистрантов как читателей. Часть этих особенностей определяется учебной подготовкой, а часть – врожденными наклонностями. Все студенты в своей читательской деятельности проходят в развитии ряд стадий: «период наивного реализма», «стадия нравственного эгоцентризма», «эпоха связей» и т. д. Все проходят, но не все благополучно преодолевают недостатки каждого периода. Конечно, главную роль в их преодолении играет организация чтения художественных произведений на родном языке, однако нельзя не учитывать возможности иноязычных текстов в формировании читательской компетентности как интегративного свойства личности. В магистратуре преподаватель, как правило, имеет дело с уже сложившимися типами читателя. Это либо сензитивный/«медленный» (slow) читатель, либо широкоинформированный/«быстрый» (fast). Каждый из этих типов требует использования при изучении литературных текстов своей методики, в идеале даже своей программы. Для сензитивного читателя наиболее эффективна методика с лингвостилистическим или критическим анализом. «Быстрый» читатель наиболее успешен при применении лингвистического анализа, кроме этого, он ориентирован на навыки скорочтения. Существуют универсальные приемы, приемлемые в обучении обоих типов читателей:

1. Prediction (What comes next?). Этот прием широко использовался в варианте, который К.С. Станиславский в своей знаменитой системе называл технологией «если бы». Современная версия предполагает, что в ключевых моментах чтения текста требуется остановка («stopping place») и делаются предположения относительно дальнейшего развития действия. Для методики иностранных языков этот прием на первый взгляд не является новым. Развитие антиципации всегда рассматривалось как важный момент речевого развития. Однако применительно к художественным текстам здесь имеет место специфический подход, связанный с особыми учебными процедурами, направленными на сохранение целостности предмета изучения.

2. Close procedure. Работа с подтекстом играет особую роль в постижении художественного смысла произведения. Необходим анализ каждого из уровней текста, в том чис-

ле и так называемый микростилистический, когда важно значение порядка слов, частота использования слов/звуков и т. д.

3. Summary (What's it all about?). Прием, который можно отнести к методической классике. Он настолько широко используется на всех уровнях обучения иностранных языков, что не требует особых комментариев. Умение кратко изложить содержание любого текста, в том числе и художественного, формируется у учащихся параллельно с применением приема компрессии. Особое внимание методисты уделяют ему, начиная с начальной школы. При использовании художественного текста, в отличие от любого другого, акценты ставятся на вопросах «как» изображено, а не «что». В этом заключается специфика.

4. Forum (Debating opposing viewpoints). Обсуждение различных точек зрения особенно интересно в ситуациях чтения литературного произведения. Любое высокохудожественное произведение допускает множественность его толкований, что само по себе порождает обсуждение, варианты трактований.

5. Guided re-writing. Самый спорный из перечисленных приемов. Он предполагает внесение изменений в произведение. Вопрос о допустимости подобных действий не имеет однозначного ответа, можно только отметить, что прием используется с учебными целями. Например, студентам предлагается заменить кольцевую композицию линейной или монолог диалогом. Использование перечисленных приемов в работе с художественным текстом зависит от лингвистического опыта студентов. Магистранты, как правило, уже имеют представление о литературе как феномене духовной культуры, у них накоплен достаточный читательский опыт, они имеют достаточную лингвистическую подготовку. Более того, они могут выполнять читательскую деятельность на эстетическом уровне. Работа с читателями такого уровня эффективна, так как художественный текст перестает использоваться с так называемой инструментальной целью, то есть как инструмент в изучении языка. Интегративный подход, в отличие от инструментального, позволяет овладевать иностранным языком в контексте художественного образа.

Выводы. Таким образом, использование художественны текстов в процессе формирования у студентов-магистрантов иноязычной профессиональной компетентности основывается на требовании интегративности как базовом в современном языковом образовании. Оно наиболее соответствует целостной природе литературного произведения как материала овладения иностранным языком и позволяет избежать недостатков инструментального подхода к художественному образу. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методики изучения иноязычных художественных текстов, основанной на принципе интегративности и направленной на совершенствование профессиональной филологической подготовки студентов.

Список использованных источников

1. Вдовіна Т.О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування / Т.О. Вдовіна // Іноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 34–37.

2. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка: учебное пособие / Е.Д. Матрон. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.

3. Рудакова Л.П. Засвоєння соціокультурної інформації у процесі читання художньої літератури у мовному вузі / Л.П. Рудакова Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 27–29.

4. Brumfit C. Literature and language teaching / C. Brumfit, R. Carter. – Oxford University Press, 1986. – 289 p.

5. Dagnew T. Integrating Literature and Language Teaching / T. Dagnew. – LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 196 p.

6. Lazar G. Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers / G. Lazar. – Cambridge Teacher Training and Development, 1993. – 204 p.

References

1. Vdovina, T.O. (2004). *Model navchannia maibutnikh uchiteliv inozemnoi movu chitannia khudozhnich tvoriv v aspekti mizhkulturnogo spilkuvannia* [The model of future foreign language

teachers training to read texts in terms of intercultural communication]. *Inozemni movu* [Foreign langauges]. 2004, no. 4, pp. 34-37. (In Ukrainian).

2. Matron, E.D. (2002). *Khudozhestvennoe proizvedenie na urokakh inostrannogo iazuka* [Artwork in a foreign language class]. Flinta Publ. Moscow. Russia. 296 p. (In Russian)

3. Rudakova, L.P. (1996). *Zasvoennia sockiokulturnoi informachii u protsesi chitannia khudozhioi literatury u movnomu vuzi* [The acquisition of socio-cultural information in the process of reading literature in foreign language higher educational establishment]. *Inozemni movu* [Foreign langauges]. No. 2, pp. 27-29. (In Ukrainian).

4. Brumfit, C., Carter, R. (1986). Literature and Language Teaching. Oxford University Press. Oxford.UK. 289 p.

5. Dagnew, T. (2014). Integrating Literature and Language Teaching. LAP Lambert Academic Publishing. 196 p.

6. Lazar, G. (1993). Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers. Cambridge Teacher Training and Develomment. Cambridge. UK. 204 p.

Статтю присвячено питанню використання художніх текстів у процесі навчання іноземних мов. Розглядаються підходи до можливих лінгводидактичних шляхів вирішення проблеми. Продемонстровано залежність між рівнем сформованості професійної компетентності філолога та методичної організації вивчення художніх текстів. Визначено основні характеристики професійної іншомовної компетентності філологів як інтегративної здатності.

Ключові слова: професійна компетентність, інтегративність, філологічна підготовка магістрів, іншомовна освіта.

The article is devoted to the problem of using fictional texts in the process of teaching foreign language to masters. The approaches to possible linguadidactic ways of solving the problem are discussed. The relation between the level of professional linguistic competence and the procedural organization of the study of fictional texts is revealed. Major characteristics of professional linguistic competence of philologists as an integrative ability are defined.

Key words: professional competence, integrativity, philological education of masters, linguistic education.

Одержано 9.10.2015.

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

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті автори доводять доцільність застосування культурологічного підходу до вирішення проблем професійної економічної освіти. У роботі узагальнено досвід вітчизняних та зарубіжних учених щодо розробки організаційно-методичних заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності майбутнього економіста.

Ключові слова: культурологічний підхід, міжкультурна компетентність, професійна підготовка, технологія.

Постановка проблеми. У період суттєвих перетворень та переосмислення суспільних, соціально-педагогічних процесів та явищ активізується пошук їх об'єктивних методологічних засад. Досліджуючи проблеми педагогіки, психології, соціології, лінгводидактики та інших наук, дослідники стверджують, що узагальненою методологічною основою виступає культурологічний підхід. Саме культурологічна складова професійної освіти може відіграти вирішальну роль у взаємодії європейських держав зі створення єдиного освітнього простору, оскільки життєздатність і ефективність кожної цивілізації значною мірою визначається її культурою.

Сучасна педагогічна теорія та практика відмовилися від спрощеного розуміння культурологічного підходу, що ще донедавна полягав в основному у введенні до навчальних планів нових дисциплін соціокультурного змісту. Культурологічний підхід повинен розглядатися передусім у контексті загальнофілософського розуміння культури.

Отже, культурологічний підхід до дослідження проблем освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння і трансляції цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості.

Метою статті є обґрунтування суті культурологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутнього економіста та опис організаційно-методичних положень, що сприяють формуванню його міжкультурної компетентності.

Нова парадигма іншомовної освіти зумовлює актуальність проблеми полікультурного навчання, в центрі якого перебуває особистість, що володіє багатомовною і полікультурною компетентністю. Зважаючи на це, у сучасній методиці є очевидною переорієнтація лінгводидактичних і методичних досліджень на проблеми міжкультурної комунікації, точніше на проблеми формування здібності у тих, хто вивчає мову, ефективно брати участь у міжкультурній комунікації. Відображаючи сучасні наукові розробки з цієї проблеми, Ю. Пассов пропонує «культурну модель» формування компетентності майбутніх фахівців.

© *О.О. Пейчева, Р.В. Келембет, 2015*

Професійна компетентність діяча сфери іншомовної освіти розглядається вченим з позицій соціокультурного підходу до навчання мов і трактується як частина загальної культури людства. Він зазначає, що професійна компетентність діяча сфери іншомовної освіти ґрунтується на міжпредметній координації навчальних дисциплін, що викладаються у закладі освіти.

На сьогодні як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці, знаходимо багато плідних ідей у працях, присвячених полікультурній освіті. Н. Баришніков, В. Борисенков, О. Гукаленко, А. Данилюк, Ю. Давидов, П. Сисиєв, В. Сафонова розглядають полікультурну освіту не тільки як феномен культури, але і як парадигму освіти XXI ст.

Становлення міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни спочатку було обумовлено суто практичними інтересами американських політиків і бізнесменів. Після Другої світової війни активно розширилися сфери впливу американської політики, економіки й культури. Урядовці й бізнесмени, які працювали за кордоном, часто виявляли свою безпорадність і нездатність розібратися в ситуаціях непорозуміння, що виникали під час роботи з представниками інших культур. Нерідко це призводило до конфліктів, взаємної неприязні, образ. Навіть досконале знання відповідних мов не могло підготувати їх до складних проблем роботи за кордоном. Поступово виникло усвідомлення необхідності вивчення не тільки мов, але й культур інших народів, їхніх звичаїв, традицій, норм поведінки.

Датою народження міжкультурної комунікації як академічної дисципліни вважають 1954 р., коли побачила у світ книга Е. Холла і Д. Трагер «Culture as Communication», в якій автори вперше запропонували для широкого вживання термін «міжкультурна комунікація», що відображала, на їхню думку, особливу галузь людських відносин. Розвиваючи свої ідеї про взаємозв'язок культури й комунікації, вони дійшли висновку про необхідність навчання культурі («якщо культура вивчається, то це означає, що вона може бути і викладена»).

Нам імпонує визначення І. Халєєвої: «Міжкультурна комунікація – це сукупність специфічних процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. Вона виникає між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, але при цьому не усвідомлюють і не сприймають чужерідність партнера» [5, с. 8–14].

Аналіз зарубіжного досвіду розробки технологій формування міжкультурної компетентності дозволяє виокремити такі технології:

– *кросс-культурний аналіз і коментування профільних автентичних текстів* здійснюється за допомогою аналізу і зіставлення культурних відмінностей з точки зору норм; професійної поведінки носіїв іноземної мови, їхнього професійного світогляду, професійно значущих якостей в умовах здійснення професійної діяльності, ситуаціях міжкультурної комунікації, відображених у текстах професійної спрямованості;

– *контекстне спостереження* полягає в аналізі і виявленні особливостей професійної поведінки представників іншої культури, особливостей вербальних і невербальних відмінностей, які супроводжують спостережуване здійснення професійної діяльності, основою спостереження є мульти-, медіа- і відеонаочність;

– *критичні інциденти*. Загальною метою використання технології критичних інцидентів є надання студентам можливості ознайомитися із прикладами виникнення заплутаних проблем або конфліктних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися у процесі інтеракції з іншокультурними комунікантами, або в процесі адаптації до іншої культури;

– *міжкультурний сензитатор.* Ця технологія покликана розвивати у студентів здатність відчувати міжкультурні відмінності іншомовних комунікантів, а саме: особливості сприйняття, інтерпретації, поведінки, норм, цінностей та ставлень;

– *технологія тренінгу.* У найбільш загальному значенні метою кожного тренінгу є розвиток і формування певних якостей особистості, які підвищують її здатності вирішувати різноманітні життєві питання і проблеми. Фахівці розрізняють чотири основні види тренінгової технології: інформаційну підготовку, діяльність симуляції (імітаційну), вправи для практичного виконання завдань і групо-динамічні вправи. Серед варіантів тренінгових технологій: тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг та тренінг професійномовної сенситивності [3, с. 58].

Г. Єлізарова, Л. Халяпіна пропонують лінгвометодичну модель навчання, яка спрямована на формування вторинної (або полікультурної) мовної особистості. Вони наголошу-

ють, що вторинна (полікультурна) особистість – це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність. Полікультурній особистості властиве розуміння системи «культура» як в її глобальному прояві, так і в національно-специфічному варіанті. Культурне розмаїття, культурний плюралізм сприймається такою особою як прояв глибинних основ творчого потенціалу і самовизначення людини в часі і просторі. Отже, формування полікультурної мовної особистості в процесі навчання іноземних мов ставить на меті набуття знань про нову концептосферу загальносвітового, національного і особистісного характеру [1, с. 8–20].

Слід наголосити, що ефективність культурологічного підходу до процесу формування професійної компетентності майбутнього економіста обумовлена дотриманням таких принципів, розроблених В. Сафоновою [4, с. 17–24]:

– принцип дидактичної культуровідповідності. Виявляється у відборі матеріалу для навчальної мети, необхідності визначити ціннісне значення і значущість відібраного матеріалу, у визначеності доцільності використання цього матеріалу з урахуванням вікового та інтелектуального потенціалу студентів;

– принцип діалогу культур і цивілізацій. Виявляється у необхідності аналізу автентичних матеріалів з точки зору можливості потенційного їх використання при моделюванні культурного простору за принципом кола, яке розширюється (від етнічних субкультур до світової культури); в побудові дидактичної моделі на основі контрастивно-порівняльного вивчення культур і цивілізацій з погляду історичного аналізу; використання культурознавчого матеріалу про рідну країну;

– принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Виявляється у використанні серії завдань, які ускладнюються поступово і спрямовані на збір, інтерпретацію і узагальнення культурознавчої інформації; в розвитку полікультурної компетентності, яка допомагає орієнтуватися у комунікативних нормах; у виборі прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування.

Ми поділяємо думку О. Івашко, що розвиток полікультурної особистості майбутнього економіста буде успішним, якщо буде виконаний такий комплекс організаційно-педагогічних умов: заохочення студентів до участі у міжнародних наукових конференціях та програмах; проведення міжкультурних тренінгів; організація тематичних зустрічей з представниками інших країн; проведення культурних заходів, які б надавали можливість пізнати традиції різних країн. Використання «Європейського мовного портфеля» сприяє усуненню комунікативного бар'єра, створює умови для творчості, формує позитивні ціннісні орієнтації у студентів у відношенні до культури інших народів, виховує толерантне ставлення студентів до культурних відмінностей, допомагає подолати негативні етнічні стереотипи [4, с. 345–349].

Не менш важливим засобом формування полікультурної особистості майбутнього економіста є спрямування навчального процесу на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

У всіх науках про культуру простежуються два основні напрями дослідження міжкультурної комунікації: перший з них має описовий характер, його завданням є виявлення, опис та інтерпретація повсякденної поведінки людей з метою пояснення глибинних причин і детермінуючих факторів їхньої культури; у другому напрямі предметом дослідження є види культурної діяльності соціальних груп та індивідів, їхні норми, правила й цінності. Знання останніх дозволяє швидко та ефективно вирішувати ситуації міжкультурного непорозуміння. Виходячи з цих двох напрямів, вважаємо за доречне поєднувати лекційні і практичні форми навчання міжкультурної комунікації. В курсі лекцій студентів ознайомлюють з найістотнішими особливостями різних культур, які можуть виявитися перешкодою при встановленні контактів з їх представниками. У ході практичних занять студенти отримують можливість пережити почуття й емоції, що виникають у реальних ситуаціях міжкультурної комунікації, проаналізувати власну поведінку й поведінку партнерів.

Запровадження курсу в практику вищих навчальних закладів забезпечується трьома підходами до міжкультурної комунікації: пояснювальним, критичним і функціональним. Мета пояснювального підходу полягає в тому, щоб зрозуміти і описати, але не передбачити поведінку людини, при цьому основна увага концентрується на розумінні комунікатив-

них моделей усередині окремої культурної групи. Критичний підхід включає багато положень пояснювального підходу, проте його метою є вивчення історичного контексту комунікації, пояснення людської поведінки, а через нього – зміна життя людей. Основним методом критичного підходу є аналіз текстів, особливо тих, які створюються засобами масової інформації (телепередачі, відеоматеріали, публікації у пресі), які і роблять основний внесок у формування сучасної культури. Проте вони не вступають у прямі контакти з комунікантами, не досліджують міжкультурні взаємодії. Функціональний підхід пов'язаний з теорією комунікаційного пристосування, яка стверджує, що в ситуаціях міжкультурної комунікації люди часто змінюють моделі своєї комунікативної поведінки, пристосовуючись до моделей партнерів зі спілкування. Наприклад, під час спілкування з іноземцем ми можемо говорити повільніше, яскравіше й виразніше, використовуючи менше жаргонної лексики, тим самим полегшувати процес спілкування для співрозмовника.

Міжкультурний фахівець зовнішньоекономічної діяльності, до якого відносимо: технологію ведення ділових переговорів з іншокультурними комунікантами, тренінг проведення ділових зустрічей із представниками різних культур, тренінг прийняття рішень, тренінг вирішення конфліктних ситуацій в умовах міжкультурної комунікації, тренінг подолання наслідків стресових ситуацій в умовах міжкультурного ділового дискурсу та тренінг толерантної поведінки у процесі ведення міжкультурного ділового дискурсу.

Слід зазначити, що формуванню міжкультурної компетентності майбутнього економіста сприяє презентація екстралінгвістичної інформації не за тематичним принципом (у вигляді розмовних тем, топіків), а за проблемно-тематичним (ситуативно-тематичним). Оскільки тем для обговорення існує небагато, для них характерна повторюваність на кожному етапі вивчення іноземної мови, однак у межах однієї теми можна сформулювати безліч проблем відповідно до вікових особливостей. Зазвичай розмовна тема дещо абстрагована, ізольована від того, хто вивчає мову, відтак, у практиці вищих навчальних закладів непоодинокими є випадки простого заучування, що, на жаль, унеможливлює свідоме перенесення студентами вже набутих знань з однієї сфери спілкування до іншої, зі знайомої ситуації на неочікувану.

Таким чином, головна відмітна риса сформованої полікультурної мовної особистості полягає в її готовності до полікультурного функціонування на всіх рівнях міжкультурної комунікації: загальносвітовому (глобальному), володіючи потенціалами загальнопланетарного мовного співтовариства; міжетнічному (міжнаціональному), культивуючи в собі готовність до сприйняття етнокультурних концептів представників різних лінгвокультур; міжособистісному, володіючи здатністю з розумінням ставитися до індивідуальних аспектів концептосфери особистості. Вторинна (полікультурна) особистість – це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність. Фахівець-економіст зі сформованою полікультурною компетентністю – це особа, яка не тільки володіє кількома мовами, а також має глибокі знання з культури та історії, як свого народу, так і інших народів світу, вчить уникати расизму, ксенофобії, егоцентризму, готова до діалогу культур, до самовдосконалення протягом всього життя.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці інтегрованого спецкурсу для студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів, що забезпечить формування міжкулькультурної компетентності.

Список використаних джерел

1. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина Языковое образование в вузе: методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 8–20.

2. Івашко О. Аналіз досвіду формування полікультурної компетенції майбутніх учителів-філологів / О. Івашко // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 травня 2009 р. – Маріуполь. – 2009. – С. 345–349.

3. Korhonen K.E. Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students Jyvaskyla / K.E. Korhonen. – University of Jyvaskyla, 2002. – 226 p.

4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

5. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1. – С. 8–14.

References

1. Elizarova, G.V., Haljapina, L.P. (2005). *Formirovanie polikul'turnoj lichnosti kak trebovanie novoj global'noj situacii* [Formation of a multicultural personality as a requirement of the new global situation]. *Jazykovoe obrazovanie v vuze: metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej vysshej shkoly, aspirantov i studentov* [Language training in higher educational establishments: the textbook for high school teachers and students]. SPeterburg. KARO Publ., pp. 8-20. (In Russian).

2. Ivashko, O. (2009). *Analiz dosvidu formuvannia polikul'turnoi kompetentsii majbutnikh uchyteliv-filolohiv* [The analysis of the formation of multicultural competence of future teachers-philologists]. *Aktual'ni problemy filolohii: movoznavstvo, literaturoznavstvo, metodyka vykladannia filolohichnykh dystsyplin* [Proceedings of Ukrainian scientific-practical conference "Relevant problems of philology, linguistics, literature, methodology of philological sciences". 27 May 2009. Mariupol', pp 345-349. (In Ukrainian).

3. Korhonen, K.E. (2002). Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students Jyvaskyla. University of Jyvaskyla. 226 p.

4. Safonova, V.V. *Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo jazykovogo obrazovanija* [Cultural studies in the modern language education]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages in school]. 2001, no. 3, pp. 17–24. (In Russian).

5. Haleeva, I.I. *O gendernyh podhodah k teorii obuchenija jazykam i kul'turam* [About the gender approach to the theory of learning languages and cultures]. *Izvestija Rossijskoj Akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2000, no. 1, pp. 8-14. (In Russian).

В статье авторы доказывают целесообразность применения культурологического подхода к решению проблем профессионального экономического образования. В работе обобщен опыт отечественных и зарубежных ученых по разработке организационно-методических мероприятий, направленных на формирование межкультурной компетентности будущего экономиста.

Ключевые слова: культурологический подход, межкультурная компетентность, профессиональная подготовка, технология.

In this article the authors demonstrate the feasibility of cultural approach to solving problems of professional economists' education. The paper summarizes the experiences of domestic and foreign scientists in creating organizational and methodical activities. The main aim of which is intercultural future economists' competence forming.

Key words: cultural studies approach, intercultural competence, training, technology.

Одержано 9.10.2015.

УДК 37.036+37.013.42

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

ПЕДАГОГІЧНА СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті на основі проведеного теоретико-методичного аналізу розкрито педагогічну стратегію професійної підготовки креативних соціальних педагогів в умовах вишу; подано аналіз ефективних форм реалізації творчої складової в структурі підготовки соціальних педагогів – лекцій, семінарів, занять самостійного характеру; описано блокову структуру (бакалаврат, спеціалітет, магістратура) професійної підготовки креативних соціальних педагогів.

Ключові слова: творчість, креативність, процес формування креативності, соціальні педагоги, навчальний процес, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Система підготовки майбутніх спеціалістів будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливіші з яких: наявність замовлень на підготовку спеціалістів, здатних приймати креативні рішення; забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки; організація процесу підготовки як формування професійно-ціннісного ставлення до освоєння нового виду діяльності; удосконалення науково-методичного забезпечення цієї підготовки.

Окрім того, сучасний стан розвитку суспільства в Україні вимагає від професійної освіти творчої орієтованості навчально-виховного процесу, певної новизни, яка зумовлює формування креативної особистості, здатної до креативної діяльності та творчого пошуку в професійній сфері. Поряд із цим метою сучасної освіти є формування конкурентноспроможного фахівця своєї сфери, здатного втілювати креативну та інноваційну складові в професійну діяльність. На підставі цього однією з вимог до реалізації окресленої мети є упровадження в навчальний процес креативного підходу та педагогічних технологій, що регламентуватимуть формування креативної особистості в процесі професійної підготовки.

Аналіз основних досліджень. Проблема становлення креативної особистості майбутнього фахівця достатньо ґрунтовно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів (С. Гончаренко, В. Гриньова, Г. Гребенюк, В. Кушнір, В. Лозова, О. Мєщанінова, А. Нісімчук, М. Романенко, П. Сікорський, Л. Сущенко, О. Шпак; теорії формування та розвитку творчої особистості В. Андрєєв, Л. Божович, Ю. Гільбух, Н. Кичук, О. Лук, В. Моляко, С. Сисоєва); теорії та практики соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, І. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Оржеховська, В. Поліщук, С. Савченко, С. Харченко, Л. Штефан, Т. Яркіна); теорії та практики підготовки фахівців соціальної сфери – соціального працівника й соціального педагога (вітчизняні вчені І. Грига, О. Гура, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Ковчина, Л. Міщик, С. Харченко та ін.; російські дослідники С. Белічева, В. Бочарова, М. Галагузова, Л. Гуслякова, В. Жуков, Н. Клушина, П. Павленок, А. Панов, В. Сластьонін, Л. Топчий, М. Фірсов, Е. Холостова, Б. Шапіро, Н. Шмельова, Н. Щукіна та ін.).

© *Л.Й. Петришин, 2015*

Формування мети статті полягає в обґрунтуванні педагогічної стратегії підготовки креативних соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Під час організації педагогічного процесу, спрямованого на формування креативної особистості соціального педагога, потрібно переосмислити та видозмінити зміст професійної підготовки фахівця соціальної сфери. Крім цього, доцільно змінити всі складові, що визначають стан навчально-виховного простору вишу, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати педагогічні технології до процесу формування креативності СП, що дасть змогу найбільш ефективно реалізувати поставлені завдання під час об'єкт-суб'єктної взаємодії СП і викладачів та науково-педагогічних працівників вишу. Зауважимо, що в процесі формування креативної особистості слід надавати перевагу методам та формам, що мають творчий та дослідницький характер і тісно взаємодіють із напрямами теоретичної, методичної й особистісно-професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Найбільш ефективними для реалізації творчої складової в структурі підготовки майбутніх соціальних педагогів є лекції, семінари, практичні заняття та самостійна і науково-дослідна й педагогічна практика. Поряд із цим слід використовувати як виховні, так і психологічні форми, які будуть актуальними у формуванні креативного майбутнього соціального педагога.

Оскільки лекція є найважливішою формою організації навчального процесу вишу і сприяє реалізації мотиваційної складової під час опанування креативних знань та креативної діяльності в професійній сфері, активізації діяльності майбутніх соціальних педагогів, ми вважаємо за доцільне використовувати проблемні лекції, лекції з продукуванням креативних ідей, лекції-майстерні, лекції-інтерактиви, лекції-прес-конференції. Названі види лекцій підвищуватимуть аналітико-синтетичну діяльність об'єкта (майбутніх соціальних педагогів), допомагатимуть у продукуванні креативних ідей, даватимуть креативні знання, в основі яких лежатиме креативний пошук вирішення соціально-педагогічної проблеми з подальшою реалізацією креативної компетентності з фаху. У науковій теорії встановлено, що лекції різного виду належать до неімітаційних методів, які зумовлюють активізацію творчо-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, а також зазначено, що лекція має бути гнучкою, диференційованою, її слід проводити з урахуванням особливостей вивчення предмета й специфіки аудиторії та психолого-педагогічних закономірностей процесу пізнання [7, с. 6]. Зміст проблемної лекції ми тлумачимо як побудову проблемної ситуації, яку здійснює викладач. Ця проблемна ситуація в об'єкт-суб'єктній взаємодії стимулюватиме майбутніх соціальних педагогів до прояву креативної ініціативи під час репрезентації креативно нестандартного рішення соціально-педагогічної проблеми та до позитивної мотивації оволодіння креативною діяльністю. Застосування проблемних лекцій під час формування креативної особистості СП полягатиме в дотриманні таких *вимог до будови проблемної ситуації*: інформація, яка потребуватиме вирішення, має бути різносторонньою та спонукати студента реалізувати власні ціннісні орієнтації у репрезентації власної креативної ідеї; проблема, що потребує креативного вирішення, повинна відповідати навчальному процесу; проблема повинна породжувати креативну ініціативу МСП, давати змогу репрезентувати креативно-нестандартне рішення [3; 4; 9].

Проблемні лекції слід використовувати під час вивчення таких нормативних дисциплін для «бакалавра соціальної педагогіки»: «Педагогіка обдарованості», «Основи корекційної педагогіки» та «Соціально-педагогічна робота в громаді». Сьогодні однією з актуальних є лекція із вбудованими паузами, яку в цьому науковому дослідження ми адаптували й у подальшому називатимемо *лекція з продукування креативних ідей*. Цей вид лекцій передбачає швидку зміну уваги студентів, яка, у свою чергу, змінює вид діяльності з метою активізації творчого мислення та розумової діяльності студентів. Лекції, які спрямовані на продукування креативних ідей, орієнтовані на підвищення ефективності навчального процесу та внесення в нього творчої складової, що спонукає до появи усвідомлених мотивів (вияву креативної ініціативи, прагнення креативної самореалізації, репрезентування креативного вирішення проблеми) у проведенні лекції з фаху. Водночас лекції, які спрямовані на продукування креативних ідей, ми будували на науковій теорії дослідника В. Просецького, який, розглядаючи природу інтелектуальної творчості в аспекті перетворення потенційної кре-

ативності в реальну, відзначив, що креативність є поєднанням наслідування, творчого наслідування, репродуктивного наслідування і справжньої творчості, які ґрунтуються на креативній ідеї [8]. У ході лекцій ми використовували паузи, які давали можливість соціальним педагогам продукувати креативні ідеї для розв'язання поданих у лекції ситуативних завдань соціально-педагогіного характеру. Лекції цього типу слід використовувати у процесі вивчення дисциплін нормативного характеру для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр соціальної педагогіки», зокрема «Педагогіка сімейного виховання», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Основи красномовства». Так, у курсі «Педагогіка сімейного виховання» вивчення теми «Сім'я у системі виховних інститутів: робота соціального педагога з батьками» студентам пропонували три паузи від 5 до 10 хв для продукування креативних ідей, які характеризували б особливості роботи соціального педагога із сім'єю в різних видах виховних інститутів. У паузі студентам репрезентували слайдові зображення трьох виховних інститутів: сім'я, родина, навчальні заклади. Студенти, майбутні соціальні педагоги, у вигляді аналітичної таблиці повинні були репрезентувати креативні ідеї щодо роботи із сім'єю в кожному з означених виховних інститутів.

У формуванні креативної особистості соціального педагога слід забезпечити креативну взаємодію викладача як суб'єкта та майбутніх соціальних педагогів як об'єктів за допомогою лекцій-майстерень, які слід використовувати під час опанування курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст соціальної педагогіки» циклу навчальних дисциплін фахової підготовки, зокрема «Технології професійного спілкування», «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Лекції-майстерні спонукають студентів до творчих пошуків, розвитку творчого мислення, креативності, а отже, формування себе як креативної особистості фахівця соціальної сфери. Лекції-майстерні передбачають 20 хвилин вільного обговорення теми, а також майстерного репрезентування креативної ідеї на основі отриманих креативних знань та використання технік креативності, що попередньо були вивчені на початку лекції, відтак, відбувалось узагальнення матеріалу. Тематика лекцій-майстерень повинна вирізнятися попередньою підготовкою теми лекції спільно із групою студентів: лектор-викладач окреслює важливі ключові аспекти теми, що повинні мати творчий характер, а майбутні учасники лекції, які будуть продукувати ідеї на базі вивченого, повинні обміркувати тему та зробити необхідні нотатки для її вільного обговорення та обґрунтування власної креативної пропозиції практичного характеру.

У науковій теорії виділено три види лекцій-майстерень: тематична, демократична та експериментальна. Тематичну та експериментальну лекцію слід використовувати у процесі вивчення курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності», а демократичну форму лекції-майстерні – у вивченні предмета «Технології професійного спілкування». Тематичну лекцію-майстерню здебільшого слід використовувати під час вивчення першого теоретичного модуля з курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Зауважимо, що робота студентів, соціальних педагогів, повинна передбачати коригування продукованих креативних ідей інноваційного характеру, а сам процес лекції повинен спрямовуватися на дискусійне обговорення креативної пропозиції та прийняття або відхилення креативної форми вирішення соціально-педагогічної проблеми.

Експериментальну лекцію-майстерню слід використовувати у другому модулі курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Ця лекція повинна бути орієнтована на використання креативних технік, що сприяють розвитку в студентів, майбутніх соціальних педагогів, креативного мислення, нестандартного бачення проблеми, продукують креативні варіанти вирішення проблеми, а лектор-викладач вислуховує усі варіанти вирішення соціально-педагогічних проблем і наприкінці лекції вказує на позитивне і негативне, що озвучили студенти під час опанування креативних технік. Особливістю інтуїтивних креативних технік є те, що за нетривалий період усно або письмово можна генерувати чимало творчих ідей та асоціацій. Ці методи найбільше підходять для роботи в групах, позаяк одна ідея зумовлює іншу. У цьому разі задіюється асоціальна карта, яка передбачає подальшу творчу діяльність у вирішенні професійних проблем.

Загалом ми визначили такі основні правила в роботі з інтуїтивними техніками: будь-яка ідея в креативному процесі корисна; у пошуку ідей не можна давати жодних оцінок;

ніхто із учасників не має права авторства на ідею; чим більше ідей висловлюють, тим краще це для вирішення проблеми.

Дискурсивні креативні техніки характеризуються системним підходом. Ці техніки дають змогу чітко проаналізувати проблему, вивчити її найменші деталі, охопити проблему повністю, творчо підійти до неї та розробити конструктивне її вирішення.

Комбіновані креативні техніки об'єднують елементи як інтуїтивних, так і дискурсивних технік. Вони поєднують фази інтуїтивного збору інформації, творчих ідей з етапами логічного та структурованого творчого мислення особистості.

Демократичну лекцію-майстерню слід використовувати в опануванні майбутніми соціальними педагогами курсу «Технології професійного спілкування». Ця техніка орієнтована на використання та практичне відпрацювання в лекції брейн-стормінгу (мозкового штурму) та кейс-методу. Під час лекції викладач провокує креативну діяльність студентів, майбутніх соціальних педагогів і спонукає обмін думками й позиціями, що суперечать певним канонам, нормам, умовам, які, своєю чергою, і є основою для пошуку креативних рішень проблеми, креативної ініціативи та креативної самореалізації.

Позитивний ефект лекцій-майстерень полягає: *в активізації творчих здібностей студентів; в реалізації принципів творчого самовираження та самореалізації особистості й формуванні креативної позиції; розвитку інтересу до предмета, зокрема, його творчого характеру, в пасивних студентів; забезпеченні активізації, внутрішньої мотивації, зокрема професійних мотивів (репрезентація креативного вирішення проблеми, креативна професійна самореалізація); забезпеченні творчої стратегії в процесі викладання, засвоєння й підвищення якості викладання навчального матеріалу; створенні позитивних умов для творчо-креативної об'єкт-суб'єктної взаємодії; опануванні креативних умінь і навичок на базі отриманих креативних знань.*

У сучасному освітньому просторі також широко використовуються для підготовки фахівців соціальної сфери інтерактивні лекції зі застосуванням інтерактивних технологій. Ці лекції використовують для забезпечення активної участі студентів у навчальному процесі та наданні їм можливості обговорювати певні спільні моменти; водночас мультимедійні технології дозволяють студентові сприймати інформацію одночасно кількома органами чуття. Змістовно наповнені інтерактивні лекції зі застосуванням мульмедійних технологій навчання слід використовувати в оволодінні дисциплінами на вибір, зокрема «Креативна педагогіка», «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Під час їх проведення ми пропонуємо студентам переглянути відеоінформацію, яка містить елементи анімації та демонструє основні змістові складові предмета «Креативна педагогіка»: *місце креативної педагогіки в системі наук, категоріальний апарат креативної педагогіки, основні підходи до проблеми креативності в пізнавальній та професійній діяльності, методи та засоби активізації творчого мислення в навчанні, формування креативної особистості як конкурентноспроможного фахівця соціальної сфери.* У ході інтерактивних лекцій із зазначених курсів, розглядаючи креативну педагогіку, слід спершу дати її визначення, потім сформувати категоріальний апарат, проаналізувати підходи, які супроводжуються демонстрацією слайдів. Зауважимо, що в основу слайдів покладено порівняння креативності та творчості, подано характеристику креативної особистості, описано модель кеативності та креативного процесу, на основі яких і продукують креативні ідеї, приймають креативні рішення, розвивають креативні уміння і навички, виявляють креативну компетентність. Під час інтерактивних лекцій студентам надається змога задавати питання, вести обговорення теми, висловлювати власні думки, застосовувати креативні здібності для знаходження інноваційних шляхів самореалізації і самоактуалізації особистості МСП як фахівця соціальної сфери.

Для опанування курсу «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій» слід використовувати інтерактивні лекції зі застосуванням ігрових технологій, які повинні виконувати кілька функцій: навчальну, самореалізації, розвивальну, соціалізуючу. У навчальному процесі опанування курсу ми, зокрема, використовували такі педагогічні ігри, як розвивальні та соціалізуючі [9, с. 103]. Суть цих ігор полягає у формуванні в СП позитивного ставлення до набутих креативних знань, умінь і навичок та у виробленні готовності до їх реалізації в професійному середовищі; саморегуляції та самоорганізації креа-

тивної діяльності, активного розвитку креативної компетентності для прийняття оптимально позитивних рішень у професійній сфері. Забезпечення найбільш оптимального результату формування в МСП креативності як професійно-особистісної властивості зумовило застосування лекції-прес-конференції для вивчення цих же курсів, які повинні були забезпечити: формування в студентів необхідності креативної діяльності у професійній сфері та її соціальної значущості; репрезентацію знань студентів за допомогою креативних технік, тактик, методик, що спричиняє ефективність креативної професійної діяльності соціального педагога; збагачення студентів, соціальних педагогів, креативними знаннями в циклах професійної підготовки; репрезентацію креативних знань, умінь і навичок та застосування їх у соціальній сфері соціальними педагогами у вигляді конференційних повідомлень, лекцій.

Для реалізації попередньо поставлених завдань студентам слід було підготувати конференційне повідомлення за означеною темою та розробити його мультимедійний супровід. Прес-конференція передбачала перегляд конференційних повідомлень на соціально-педагогічну тематику, зокрема розв'язання соціально-педагогічних проблем за допомогою креативних технік, методик і технологій, застосовуючи які майбутній соціальний педагог мав виявити свою професійну компетентність як фахівець та студент освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Таким чином, адаптація та синтенція лекцій як основи педагогічної технології формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів дала нам змогу констатувати, що для *бакалаврату* слід використовувати здебільшого проблемні лекції з продукування креативних ідей, спрямовуючи їх здебільшого на те, щоб МСП набули креативних знань та продукували на їхній основі креативні ідеї, пропозиції; для *спеціалітету* – використовувати адаптовані лекції-майстерні трьох видів (тематичну, демократичну, експериментальну), які, своєю чергою, передбачали оволодіння студентами теоретичним та практичним навчальним матеріалом, отриманим на основі креативних технік, методик, спрямованих на розвиток та оптимізацію креативних вмінь та навичок; для *магістратури* – використовувати інтерактивні лекції та лекції-прес-конференції, які базуються на набутих у процесі бакалаврату креативних знаннях, а в процесі спеціалітету – уміннях і навичках і спрямовані на реалізацію креативної компетентності СП у професійній підготовці. Під час використаних та адаптованих лекцій слід звернути увагу на реалізацію таких *функцій*: **інформаційної**, що забезпечує формування системи знань про креативність; **мотиваційної**, що відповідає за розвиток мотиваційної складової, спрямованої на креативну діяльність СП; **розвивальної**, яка вівдповідає за розвиток творчого мислення та спонукає в навчальній діяльності застосовувати креативні здібності.

Доцільно зазначити, що використання описаного виду лекцій сприятиме підвищенню ефективності в підготовці соціальних педагогів, формуванню в них бази знань про креативність, що становитиме основу креативної особистості майбутніх соціальних педагогів, здатних до креативної професійної діяльності.

У тісному взаємозв'язку з лекційними заняттями слід використовувати семінарські заняття, які допомагають досягати таких цілей: *навчально-пізнавальних* – що забезпечували набуття практичних знань про креативність; *самоосвітніх* – сприяли формуванню готовності до креативної діяльності майбутніх соціальних педагогів та виробленню стійкої соціальної позиції. Окрім цього, слід зауважити, що в процесі семінарських занять відбувається системне поглиблення та закріплення знань студентів (МСП) про особиливості креативної діяльності в професійній сфері. Під час вибору семінарських занять для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» слід керуватися загальнодидактичними вимогами, зокрема доступністю, проблемністю, науковістю, єдністю форм і змісту [1; 3; 4; 6; 12].

Залежно від матеріалу лекційних занять і завдань, які викладач ставив перед собою, та для успішної реалізації формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів ми пропонуємо обрати такі видові форми семінарів: *семінари-дискусії, семінари-бесіди* (*для ОКХ «бакалавр»*), що будуть спрямовані на реалізацію таких *завдань*: забезпечення системного повторення, поглиблення і закріплення знань креативного характеру та знань МСП про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери; формування в студентів інтересів, спонукань та переконань про необхідність креатив-

ності як професійної властивості фахівців соціальної сфери; *семінар-практикум*, семінар-тренінг (*для ОКХ «спеціаліст»*), що у своїй основі реалізуватимуть такі *завдання*: формування креативних умінь і навичок та уміння їх застосовувати в майбутній професійній діяльності; уміння використовувати креативні знання для вирішення професійних практичних завдань; *кейс-семінар та семінар-сценарій* (*для ОКХ «магістр»*), які регламентуватимуть вирішення таких *завдань*: уміння оптимально використовувати теоретичні знання про суть креативної діяльності та системно застосовувати креативні уміння і навички в професійній сфері; реалізувати креативну компетентність у процесі соціально-педагогічної роботи.

Найбільш ефективними формами семінарських занять для МСП у процесі формування їх креативності ми вважаємо семінар-дискусію, семінар-тренінг та семінар-сценарій. Під час семінару-дискусії ми вважаємо за доцільне використовувати креативні техніки (*біоніка, ПУЛ для письмового зібрання ідей, метод кластерів, метод галереї, колективний блокнот)*, які були спрямовані на досягнення таких результатів: майбутні соціальні педагоги вчилися чітко й логічно, комунікативно правильно формувати креативні ідеї, вміти їх аргументувати, вміти вислуховувати опонента та набувати досвід креативної діяльності. Семінари-дискусії ми пропонуємо обрати в процесі вивчення таких нормативних дисциплін, як «Педагогіка обдарованості», «Корекційна педагогіка» та «Соціально-педагогічна робота в громаді».

Під час навчання студентів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» ми пропонуємо використовувати *семінари-тренінги*, що повинні бути спрямовані на вирішення таких *завдань*: оптимізація знань про креативність як особистісно-професійну властивість; формування креативних вмінь і навичок, підтримання індивідуальних проявів креативної самостійності та активності в процесі продукування креативних ідей. У вивченні таких навчальних дисциплін, як «Технології професійного спілкування» та «Інноваційні технології в соціально-педагогічній діяльності», необхідно використовувати такі *креативні тренінги: «Розвиток креативності С. Гіпіуса», «Креативність та інновації» О. Кириченка, «Тренінг креативності» М. Нікульцевої.* У структурній побудові семінару-тренінгу слід застосовувати групові тренінги, які найбільш ефективні у викладанні соціально-гуманітарних наук. Інтерпретуючи семінари-тренінги крізь призму формування креативного майбутнього соціального педагога, до їх основної частини слід долучати й такі методи, як дискусія, мозковий штурм, рольова гра, обговорення проблеми в мікрогрупі. Водночас слід дотримуватися пластичної структури побудови семінару-тренінгу, яка не регламентуватиметься обов'язковим порядком проходження.

Особливо важливим, на нашу думку, для формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є використання розроблених семінарів-сценаріїв для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Зазначена форма роботи повинна бути спрямована на виявлення креативної компетентності в професійній сфері та певну її сценарну інтерпретацію у вирішенні соціально-педагогічних проблем різного характеру. У процесі використання семінарів-сценаріїв необхідно зреалізувати такі *завдання*: *активізувати методи стимулювання креативності; виявити бар'єри у формуванні креативності СП; сформувати готовність застосовувати креативні знання, уміння і навички в професійній сфері; сформувати вміння реалізовувати креативну компетентність у професійній сфері.*

Варто наголосити, що семінари-сценарії слід регламентувати проявом практичного результату – *творчої розробки сценічного характеру*, яка полягатиме в розв'язанні соціально-педагогічної проблеми та матиме профілактичний, корекційний, превентивний, виховний та розвивальний характер у різних соціально-педагогічних сферах. Цей вид семінарів необхідно застосовувати під час засвоєння дисциплін самостійного вибору, призначених для студентів-магістрів (магістрів соціальної педагогіки), зокрема: «Креативна педагогіка», «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій». Крім цього, можна використовувати сценічні розробки з такої тематики: «Сценарії соціальних дійств для різних вікових категорій школярів», «Повір у себе» (орієнтований на дітей з особливими фізичними потребами); «Кохання усім серцем – це природно» (для молоді), «Все починається з родини», «Шануй неньку, шануй матір» (сімейне свято), «Бережи здоров'я з молоду» (для учнів старших класів), «Я такий – яким створив мене Господь» (за-

хід із дітьми-інвалідами), «Почуй ближнього» (для дітей зі зниженим слухом). Конструюючи та інтерпретуючи семінари-сценарії, до їх структури необхідно долучати окремі компоненти арт-технологій, метод синектики та кейс-метод. Крім цього, побудова семінару-сценарію повинна відбуватися за такою **структурою:** *окреслення напряму сценічної дії; висунення креативної ідеї до побудови сценарію соціально-педагогічного характеру; узгодження спільних ідей та здійснення їх аналізу; групування креативних ідей відповідно до структурних елементів сценарію (формулювання задуму сценарію, визначання епізодів сценарію, пошук кульмінаційного моменту, визначення конфлікту); конструювання сценарного плану (тема сценарію, ідея, основні епізоди, композиція, дійові особи, засоби театралізації, назва сценарію); визначення порядку епізодів сценарію та їх опрацювання; підбиття підсумків.*

Зауважимо, що ефективність семінарів-сценаріїв у формуванні креативної особистості майбутніх соціальних педагогів вирізняється можливістю студентів виявити в сукупності та певному синтезі як креативні знання, уміння й навички, так і креативну компетентність.

Ми вважаємо, що описана інтерпретація семінарських занять у процесі формування креативності майбутніх соціальних педагогів під час професійної підготовки допоможе оптимізувати процес формування креативної особистості на різних рівнях та сприятиме поглибленню та практичному закріпленню знань про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери.

У процесі модернізації вищої професійної освіти передбачено підвищення якості самостійної роботи студентів у професійній підготовці. Саме самостійна робота є компонентом навчальної діяльності студентів і вирізняється саморозвитком, самоактуалізацією особистості в творчій самостійній роботі, передбачає у формуванні креативного спеціаліста здатність самостійно генерувати нові креативні ідеї, методики і технології, які дадуть змогу реалізувати креативну компетентність на практиці в професійній сфері. У своїй практиці нами було використано кілька блоків самостійної роботи студентів, які були спрямовані на самоактуалізацію, саморозвиток, самореалізацію креативних умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів у професійній діяльності. *Перший блок* присвячений репродуктивному виду самостійної роботи і спрямований на засвоєння креативності як особистісно-професійної властивості, його мета полягала в ґрунтовному оволодінні навчальним матеріалом. *Другий блок* регламентував творчий вид самостійної роботи, мета якого полягала в продукуванні креативних ідей, спрямованих на вирішення проблем та ситуацій соціально-педагогічного плану. *Третій блок* орієнтував студентів на креативну самостійну роботу, яка полягала у веденні *«Щоденника креативізації»*, який визначав основні форми й методи креативного зростання особистості МСП в професійній підготовці, а також визначав шляхи реалізації креативної компетенції студентів. Основні змістові складові *«Щоденника креативізації»* передбачали: визначення власного креативного потенціалу та креативних здібностей, особистісні рекомендації щодо формування креативної особистості, складання програми формування креативності, продукування креативних ідей у соціально-педагогічній сфері. Завершальною складовою *«Щоденника креативізації»* був розділ з опису власних вражень майбутнього соціального педагога від творчої діяльності, отриманих у процесі пізнання себе як креативної особистості, самоактуалізації креативних особливостей та самореалізації креативної компетентності в професійній діяльності.

Висновки. Реалізація та активізація процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є необхідною умовою підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможного креативного фахівця, забезпечить формування креативності в СП, що надасть можливість на міцній науковій основі та за допомогою сформованої креативної компетентності ефективно вирішувати професійні завдання, суттєво підвищити рівень професійної підготовки фахівця соціальної сфери.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій / А.М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань: Казан. ун-т, 1996. – 567 с.

3. Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери / А.Й. Капська // Науковий часопис: серія 11. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2004. – № 1 (23). – С. 19–29.

4. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, А.Й. Капська [та ін.]; за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: НДПУ, 2000. – 372 с.

5. Купенко О.В. Педагогічні методи розвитку студента як суб'єкта соціального простору / О.В. Купенко // Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. – Х., 2008. – Вип. 20. – С. 258–264.

6. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти / Л.І. Міщик; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя: Промінь, 1997. – 370 с.

7. Огородник І.В. Історія філософської думки в Україні: курс лекцій: навч. посіб. для вузів / І.В. Огородник, В.В. Огородник. – К.: Вища шк.; Знання, 1999. – 543 с.

8. Просецкий В.А. Психологияподражания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / В.А. Просецкий. – М., 1974. – 53 с.

9. Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу Матеріали Міжн. наук.-практ. Конф., 13–14 груд. 2007 року. – Чернівці: Рута, 2007. – 383 с.

10. Тверезовська Н.Т. Теоретичні та методичні основи розробки і впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищої школи / Н.Т. Тверезовська // Пробл. освіти: наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – К., 2007. – Вип. 47. – С. 3–7.

11. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: наукове видання / за заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2008. – 424 с.

12. 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.

References

1. Aleksiuk, A.M. (1993). Pedagogy of High School: [course of lectures]. Kyiv. ISDO. 220 p.

2. Andrieiev, V.I. (1996). Pedagogy of Creative Development: innovative course. Book 1. Qazan. Qazan University. 567 p.

3. Kapska, A.Y. (2004). The Structure of Professional Training of Specialists in the Sphere of Social Pedagogy Scientific journal: series 11. Kyiv. National Pedagogical University named after M.P.Drahomanov. No. 1 (23), pp. 19-29.

4. Kapska, A.Y., Bezpalko, O.V., Vainola, R.Kh. et al. (2000). Technologies of social and pedagogical work: [textbook]. Editor Prof. A.Y.Kapska]. Kyiv. National Pedagogical University. 372 p.

5. Kupenko, O.V. Pedagogical Methods of Students' Development Problems of engineering education: collection of scientific articles. Kharkiv. 2008. Edition 20, pp. 258-264.

6. Mishchyk, L.I. (1997). Theoretical and Methodological Basics of Professional Development of a Social Pedagogue in Universities. Zaporizhzhia National University. Zaporizhzhia: Promin Publ. 370 p.

7. Ohorodnyk, I.V., Ohorodnyk, V.V. (1999). The History of Philosophy in Ukraine: course of lectures: textbook. Kyiv. Vushcha Shkola. Znannia Publ. 543 p.

8. Prosetskyi, V.A. (1974). The Psychology of Imitation: author's abstract: special. 19.00.01 "General Psychology, Psychology of Individual, History of Psychology" Moscow. 53 p.

9. The Training of Social Psychologist and Social Workers in Ukraine within the Bologna process. Proc. of a conference. December 13-14, 2007. Chernivtsi: Ruta Publ. 2007. 383 p.

10. Tverezovska, N.T. (2007). Theoretical and Methodological Basics of Innovative Technologies within Higher Education. Problemy osvity: scientific-methodological collection, Ministry of Education and science of Ukraine, Institute of Innovative Technologies and Content of Education. Kyiv. Edition 47, pp. 3-7.

11. Sysoieva, S.O. (2008). Creativity and Technologies in scientific researches within continuous professional training: scientific edition. Editor. Kyiv: KIM Publ. 424 p.

12. Kharchenko, S.Ya., Krasnova, N.P., Kharchenko, L.P. (2005). Social and Pedagogical Technologies. Textbook for students of universities. Luhansk: Alma-mater Publ. 552 p.

В статье на основе проведенного теоретико-методического анализа раскрыта педагогическая стратегия профессиональной подготовки креативных социальных педагогов в условиях вуза; представлен анализ эффективных форм реализации творческого компонента в структуре подготовки социальных педагогов – лекций, семинаров, занятий самостоятельного характера; описана блочная структура (бакалавриат, специалитет, магистратура) профессиональной подготовки креативных социальных педагогов.

Ключевые слова: творчество, креативность, процесс формирования креативности, социальные педагоги, учебный процесс, профессиональная подготовка.

The article, on the basis of theoretical and methodological analysis, reveals the pedagogical strategy of training creative social workers at university. The analysis of effective forms of implementing the creative component in the structure of training social workers is given: in lectures, seminars, and independent studies. The block structure (on the bachelor, specialist, and MA levels) for training creative social workers is described.

Key words: creativity, the formation of creativity, social pedagogues, educational process, professional training.

Одержано 21.10.2015.

УДК 372.862

Г.С. ПОГРОМСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладних математики і механіки та інформатики Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Н.А. МАХРОВСЬКА,
кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри прикладних математики і механіки та інформатики Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНЖЕНЕРІЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНФОРМАТИКІВ

У статті описано методичні аспекти викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення» для студентів, які навчаються за напрямом «Системні науки та кібернетика». Надано рекомендації щодо створення навчально-методичного комплексу, наведено змістове наповнення теоретичного курсу із зазначеної дисципліни та рекомендовано форми проведення лекційних занять. З огляду на те, що курс «Інженерія програмного забезпечення» через його зв'язок із практичними потребами замовників має високу динамічність, обумовлену специфікою предметної галузі, що базується на сучасних інформаційних системах і технологіях їх побудови, особлива увага приділена розкриттю методики проведення лабораторних занять з курсу.

Ключові слова: інженерія програмного забезпечення, лабораторна робота, лекція, програмна інженерія, програмне забезпечення, стандарт, форма навчання, SWEBOK.

Постановка проблеми. Формування у студента усвідомлення соціальної значущості майбутньої професії, мотивації до отримання професійних знань, розуміння та освоєння основних концепцій і змісту програмної інженерії як методології індустріального проектування прикладних програмних продуктів є одними із завдань дисципліни «Інженерія програмного забезпечення». Зазначене є невід'ємною умовою при підготовці сучасних спеціалістів у ВНЗ для кар'єри у промисловості і науці з акцентом на формування компетенцій аналізу, проектування, перевірки, впровадження, застосування і підтримки системи програмного забезпечення.

Ця стаття є логічним продовженням матеріалу, викладеного в публікації авторів під назвою «Проблемні питання методики викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення» для спеціальності «Інформатика». У статті було здійснено аналіз стандартів з програмної інженерії. Досвід викладання програмної інженерії до теперішнього часу акумульовано у вигляді двох міжнародних стандартів:

1. Guide to the Software Engineering Body of Knowledge (SWEBOK) – сукупність знань з програмної інженерії, далі просто SWEBOK [7].

2. Software Engineering. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programsin Software Engineering – Рекомендації з викладання програмної інженерії та інформатики в університетах [10].

Розглянуто проблемні питання викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення» для спеціальності «Інформатика». Серед останніх виділено:

1. Необхідність будувати методику викладання дисципліни «Інженерія ПЗ» на базі промислового проекту. Останнє призводить до зайвого навантаження на студентів та до

© *Г.С. Погромська, Н.А. Махровська, 2015*

доцільності концентрувати увагу максимум на декількох проблемах в кожному спеціально підібраному середовищі, але в загальних рисах розкривати всі необхідні теми курсу, при тому що навчальний проект охоплює лише декілька ключових проблем.

2. Акцент на подібності курсу «Інженерія ПЗ» до інших інженерних дисциплін. Загальна ідея полягає в тому, що подібності превалюють, але, звичайно, існують і суттєві відмінності.

3. Планування в програмній інженерії здійснюється гірше, ніж в інших галузях.

4. Інтегрування адекватних методів проектування інтерфейсу користувача в процесі розробки ПЗ.

5. Відставання або ж випередження SWEBOK і SE 2004 в окремих галузях від практики.

6. Неоднорідність інженерії програмного забезпечення і відповідне ускладнення галузевої практики.

Аналіз останніх досліджень. Дидактичні та педагогічні питання викладання інженерії ПЗ висвітлюються у науково-дослідницьких працях авторів Л.-Б. Раккуна, М. Шоу, Д. Херіслеба, С. Лю, К. Такахаші, Т. Хаясі, В. Блік, Т.Ю. Морозової, З.С. Сейдаметова, В.А. Темненко, М.О. Сидорова, О.А. Орехова, І.Б. Мендзебровського та ін. [2–5; 8]. Авторами А. Келлі, Е. Річмондом, Е. Робертсом, Х. Влітом, Д. Лі, Ю. Ченом, М. Шоу, М. Луцьким, М. Сидоровим [1; 6; 9] та ін. порушуються питання методики та підходи, що використовуються у системі викладання інженерії ПЗ.

Формулювання мети. Метою цієї статті є опис окремих методичних аспектів викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення» для студентів, які навчаються за напрямом «Системні науки та кібернетика» спеціальності «Інформатика».

Виклад основного матеріалу. У першу чергу необхідне методичне забезпечення дисципліни. З цією метою на кафедрі «Прикладні математика, механіка та інформатика» авторами статті розроблено навчально-методичний комплекс дисципліни, який включає такі компоненти:

1. Навчальну програму дисципліни.

2. Робочу програму дисципліни.

3. Методичні матеріали з вивчення дисципліни для студентів у вигляді методичних рекомендацій, які містять: навчально-методичні матеріали для лекцій, навчально-методичні матеріали для лабораторних робіт, навчально-методичні матеріали для самостійної роботи.

4. Методичні матеріали для поточного контролю успішності студентів: завдання для виконання модульних контрольних робіт (у формі тестування) та комплексна контрольна робота.

5. Методичні матеріали для атестації студентів: питання та завдання до іспиту.

Теоретичні заняття у вигляді лекцій є традиційними для університетської освіти. Лекційний курс побудований на базі останнього стандарту в області програмної інженерії – SWEBOK 2004. Тематика лекцій відповідає назвам базових галузей знань програмної інженерії відповідно до проекту SWEBOK: 1) Software Requirements (Програмні вимоги); 2) Software Design (Проектування ПЗ); 3) Software Construction (Конструювання ПЗ); 4) Software Testing (Тестування ПЗ); 5) Software Maintenance (Супровід ПЗ); 6) Software Configuration Management (Конфігураційне управління ПЗ); 7) Software Engineering Management (Управління ПІ); 8) Software Engineering Process (Процеси ПІ); 9) Software Engineering Models and Methods (Моделі і методи програмної інженерії); 10) Software Quality (Якість ПЗ).

Відповідно до окреслених тем зміст лекцій є таким:

Тема 1. Вступ до інженерії ПЗ. Життєвий цикл ПЗ. (Поняття програмної інженерії. Основні визначення: інформатика, системотехніка, бізнес-реінжиніринг. Програмне забезпечення: визначення, властивості. Поняття процесу розробки ПЗ. Універсальний процес. Поточний процес. Конкретний процес. Стандартний процес. Удосконалення процесу. Pull / Push стратегії. Класичні моделі процесу: водоспадна модель, спіральна модель. Фази і види діяльності).

Тема 2. Робочий продукт, дисципліна обов'язків, проект. (Робочий продукт. Дисципліна зобов'язань. Проект. Управління проектами).

Тема 3. Архітектура ПЗ. (Архітектура ПЗ. Точка зору і характеристики точок зору. Множинність точок зору при розробці ПЗ, компонент архітектури, подання архітектури, сцена-

рій використання, методи оцінки архітектури / UML. Діаграми класів, діаграми взаємодії, діаграми сценаріїв, діаграми компонентів, діаграми розгортання).

Тема 4. Аналіз предметної області та вимоги до ПЗ. (Аналіз предметної галузі, схема Захмана, моделі предметної області, діаграми потоків даних, діаграми сутностей і зв'язків, функції ПЗ, вимоги до ПЗ, варіанти використання, дійові особи, діаграми варіантів використання. Види вимог: функціональні вимоги, нефункціональні вимоги. Властивості вимог: ясність і недвозначність, повнота і несуперечність, необхідний рівень деталізації, простежуваність, тестованість, перевірюваність, модифікованість. Формалізація вимог. Цикл роботи з вимогами).

Тема 5. Конфігураційне управління. (Поняття конфігураційного управління. Управління версіями. Поняття «гілки» проекту. Управління збірками. Засоби версійного контролю. Одиниці конфігураційного управління. Поняття baseline).

Тема 6. Якість ПЗ та методи його контролю. (Якість ПЗ, функціональність, надійність, зручність використання, продуктивність, зручність супроводу, можливість переносу, методи контролю якості, тестування, перевірка властивостей ПО на моделях, помилки в ПЗ. Стандартизація якості. Методи забезпечення якості ПЗ. Поняття тестування. Тестування чорної скрині. Тестування білої скрині. Інструменти тестування. Критерії тестування. Види тестування. Робота з помилками. Засоби контролю помилок – bug tracking systems).

Тема 7. Діаграмні техніки при роботі зі знаннями. (Випадки використання. Робота з вимогами. Випадки використання в управлінні розробкою. Ітеративний цикл автор / рецензент. Карти пам'яті).

Тема 8. MSF. CMMI. (IT-рішення. Основні принципи MSF. Модель команди: основні принципи, рольові кластери. Масштабування команди MSF. Модель процесу. Управління компромісами. Поняття CMMI. Рівні зрілості процесів за CMMI. Області удосконалення).

Тема 9. «Гнучкі» методи розробки. Уніфікований процес розробки та XP. (Загальний опис «гнучких» методів розробки ПЗ. Extreme Programming: загальний опис, основні принципи організації процесу. Scrum: загальний опис, ролі, практики. «Важкі» процеси розробки, «живі» методи розробки, уніфікований процес Rational, екстремальне програмування, моделі ПЗ).

Виклад кожної лекційної теми ведеться на такому рівні, щоб забезпечити студенту розуміння природи загальноприйнятих тем курсу «Інженерія ПЗ» і подальше успішне знаходження необхідних довідкових матеріалів. Необхідні студентам знання містяться в довідкових матеріалах, а не в керівництві SWEBOK. Проблему малого обсягу лекційних годин і великого обсягу теоретичного матеріалу долаємо таким чином: краще щось не встигнути, ніж щось не зрозуміти. Тому ми при необхідності зменшуємо обсяг теоретичних знань в курсі, які не піддаються практичному освоєнню, і більш поглиблено опрацьовуємо матеріал, що залишився. Використовуємо велику кількість «живих» прикладів у лекціях, застосовуючи відеоролики, комп'ютерні презентації. Під час проведення лекцій доцільним є застосування інтерактивної форми навчання: розбір конкретних ситуацій на прикладах під час вивчення та закріплення візуального моделювання та проектування.

Підтримується постійний зворотний зв'язок від студентів під час читання лекцій і проведення лабораторних занять. Особлива організація іспиту – в практико-орієнтованій формі.

Основний акцент в освоєнні курсу «Інженерія ПЗ» зроблено на лабораторних заняттях. Методика проведення лабораторних занять добре відпрацьована і проходить відповідно до практикуму з програмної інженерії, що оформлено у вигляді методичних рекомендацій до курсу.

Дисципліна через її зв'язок із практичними потребами замовників має високу динамічність, обумовлену специфікою предметної галузі, що базується на сучасних інформаційних системах і технологіях їх побудови. Як наслідок, для більш повного задоволення потреби особистості у здобутті освіти, адекватної потребам сучасного суспільства, тематика лабораторних робіт передбачає використання різних інструментальних засобів для розробки за вибором студента, також припустимі і вітаються особисті ініціативи студентів у пропонуванні тематики розробки програмного забезпечення.

Тематика лабораторних робіт передбачається така:

1. Аналіз завдання. Метою діяльності є сформувати навички роботи з реальними замовниками програмних систем; ідентифікації зацікавлених осіб та інтерв'ю з ними; аналі-

зу отриманого матеріалу; формулювання проблеми, її актуальності і потреб зацікавлених осіб.

2. Розробка моделі варіантів використання та їх специфікацій. За мету ставить сформувати навички розробки моделі варіантів використання та специфікації варіантів використання.

3. Розробка технічного завдання (Стадія «Технічне завдання»). Мета роботи – ознайомитися з правилами написання технічного завдання, сформувати навички розробки технічного завдання відповідно до ГОСТ 34.602-89.

4. Стадія «Ескізний проект». Мета – навчитися створювати формальні моделі і на їх основі визначати специфікації розроблюваного програмного забезпечення.

5. Етапи розробки ПЗ. Стадія «Реалізація». Мета – розробка програмного продукту відповідно до заданого варіанта.

6. Тестування програм методом «білої скрині». Метою роботи є вивчення методів тестування логіки програми, формалізовані описи результатів тестування і стандарти зі складання схем програм.

Пропонується наскрізна тема на всі виконувані лабораторні роботи. Як тему робіт можна використовувати одну з наданих викладачем або тему курсової роботи з об'єктно-орієнтованого програмування і для неї виконати етапи: бізнес-аналізу, бізнес-моделювання, проектування архітектури, і, звичайно ж, документування зазначених етапів.

Вправ у комп'ютерному класі не достатньо для формування повноцінного спеціаліста, тому передбачено індивідуальні завдання для самостійної роботи. Індивідуальні завдання являють собою індивідуальне дослідження, виконане студентом за заданою тематикою в години самостійної роботи із застосуванням засобів і можливостей інформаційних систем і технологій. Завдання для самостійної роботи має на меті:

– вироблення у студентів навичок самостійної роботи з наявною вихідною інформацією;

– практичну реалізацію студентами теоретичних знань з використанням інструментальних засобів інформаційних систем і технологій;

– формування і розвиток у студентів науково-дослідницьких навичок пошуку, вибору, аналізу та обробки технологічної інформації;

– комплексне застосування компетенцій, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, набутих студентами при вивченні дисципліни.

Професійно-орієнтоване індивідуальне завдання виконується за допомогою CASE-засобів CA ERwin Data Modeler, AllFusion Process Modeler 7 (BPwin), Rational Rose, середовище програмування (обирається студентом самостійно), наприклад MS Visual Studio, Borland C++ Builder, Borland Delphi, NetBeans, Eclipse PDT та ін. Завдання включає в себе в спрощеному вигляді весь комплекс робіт з проектування, створення та налагодження предметно-орієнтованої бази даних та програмного забезпечення з певної предметної галузі.

Звітними документами з лабораторного курсу є: 1) пояснювальна записка; 2) електронний файл програмного забезпечення, виконаний строго за своїм варіантом завдання.

Підсумковий звіт оформлюється у вигляді пояснювальної записки (шаблон структури документа надається викладачем) з додатками, якими виступають документи, розроблені при виконанні всіх лабораторних робіт.

Проміжні звіти (по кожній лабораторній роботі) і підсумковий звіт здаються в електронному та паперовому вигляді, за винятком деяких об'ємних документів, які допустимо включати в підсумковий звіт в електронному вигляді.

Звіт повинен містити документацію розробки програмного продукту. Для кожного варіанта завдання наводиться мінімальний набір характеристик предметної галузі автоматизованої інформаційної системи.

У підсумку зазначимо, що, виходячи з розглянутих проблемних питань та методичних аспектів викладання дисципліни «Інженерія програмного забезпечення», можна виділити узагальнені етапи для покращання системи викладання зазначеної дисципліни:

– викладання дисципліни з використанням новітніх методик навчання і додаванням більшого обсягу практичних проектів;

– систематична інтеграція прикладних та експериментальних досліджень з галузі інженерії програмного забезпечення у навчальний процес;

– зміцнення та посилення взаємодії освітніх закладів та професійних організацій для проведення практичних занять та досліджень;

– залучення студентів до міждисциплінарних досліджень та розробок;

– популяризація постійного та плідного самонавчання та вдосконалення власних знань студентів;

– постійне оновлення навчального плану.

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, можна зазначити, що програмна інженерія, зокрема курс «Інженерія програмного забезпечення», – це те, чому навчають студентів в університеті та продовжують навчати цьому ж на виробництві. Доречними з цього приводу є колективні роботи та наступність курсових робіт з переходом у дипломні роботи. Тому до перспектив подальшого дослідження віднесемо удосконалення групової методики при проведенні лабораторних робіт з дисципліни «Інженерія програмного забезпечення».

Список використаних джерел

1. Луцький М. Інформатизація процесів підготовки фахівців з програмного забезпечення / М. Луцький, М. Сидоров. – Київ: НАУ, 2010. – 57 с.

2. Морозова Т.Ю. Модель класифікації освітніх спеціальностей в IT-сфері / Т.Ю. Морозова // Інженерія програмного забезпечення. – Луганськ: Східноукраїнський університет ім. Володимира Даля. – 2010. – № 2. – С. 81–85.

3. Сейдаметова З.С. Факторы, влияющие на IT-образование: рынок труда, образовательные стандарты, языки программирования / З.С. Сейдаметова, В.А. Темненко Інженерія програмного забезпечення. – Київ: Національний авіаційний університет. – 2010. – № 1.– С. 62–71.

4. Сидоров М.О. Професійна практика програмної інженерії – досвід викладання / М.О. Сидоров, І.Б. Мендзебровський, О.А. Орехов Інженерія програмного забезпечення. – Київ: Національний авіаційний університет. – 2010. – № 2. – С. 56–65.

5. Bleek W.-G. Weaving Experiences from Software Engineering Training in Industry into Mass University Education / Wolf-Gideon Bleek, Carola Lilienthal, Axel Schmolitzky. – Department of Informatics: University of Hamburg Hamburg, Germany, 2004.

6. Kelley Ann E. A Software Engineering Curriculum Incorporating an Operational Formal Method / Ann E. Kelley. – Sobel Systems Analysis Department: Miami University Oxford, 2000.

7. Knowledge (SWEBOK), IEEE Computer Society 2004 Version [SWEBOK, 2004].

8. Raccoon L. A Leadership Primer for Software Engineers / L. Raccoon, 2012.

9. Shaw M. Software Engineering Education: a Roadmap. Institute for Software Research / Mary Shaw. – International Carnegie Mellon University Pittsburgh, 2000.

10. Software Engineering 2004. Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. A Volume of the Computing Curricula Series IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery, 2004 [SE, 2004].

References

1. Lutskyi, M. Sydorov, M. (2010). *Informatyzatsia protsesiv pidhotovky fakhivtsiv z prohramnoho zabezpechennia* [The computerization of the training software]. NAU, Kyiv. 57 p. (In Ukrainian).

2. Morozova, T.Yu (2010). *Model klasyfikatsii osvitnikh spetsialnostei v IT-sferi* [The model classification of educational professions in the IT field], *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia* [Software Engineering]. Vol 2, pp. 81-85. (In Ukrainian).

3. Sejdametova, Z.S., Temnenko, V.A. (2010). *Faktory, vly'yayushhy'e na IT-obrazovany'e: ry'nok truda, obrazovatel'ny'e standarty', yazy'ky' programmy'rovany'ya)* [Factors affecting the IT-education: the labor market, educational standards, programming languages]. *Inzheneriya programnogo zabezpechennya* [Software Engineering]. Kyiv National Aviation University. Eastern University. Vladimir Dal, Kyiv. Vol. 1, pp. 62–71. (In Russian).

4. Sydorov, M.O., Mendzebrovskyi, I.B., Orekhov, O.A. (2010). *Profesiina praktyka prohramnoi inzhenerii – dosvid vykladannia* [Professional practice of software engineering - teaching experience], *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia* [Software Engineering],

Natsionalnyi aviatsiinyi universytet [The National Aviation University]. Kyiv, vol. 2, pp. 56–65. (In Ukrainian).

5. Bleek, W.-G., Lilienthal, C., Schmolitzky, A. (2004). Weaving Experiences from Software Engineering Training in Industry into Mass University Education / Wolf-Gideon Bleek, Carola Lilienthal, Axel Schmolitzky. Department of Informatics: University of Hamburg Hamburg, Germany.

6. Kelley, Ann E. (2000). A Software Engineering Curriculum Incorporating an Operational Formal Method. Sobel Systems Analysis Department: Miami University. Oxford.

7. Knowledge (SWEBOK), IEEE Computer Society 2004 Version [SWEBOK, 2004].

8. Raccoon, L. A. (2012). Leadership Primer for Software Engineers.

9. Shaw, M. (2000). Software Engineering Education: a Roadmap. Institute for Software Research. International Carnegie Mellon University Pittsburgh.

10. Software Engineering (2004). Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering. A Volume of the Computing Curricula Series IEEE Computer Society, Association for Computing Machinery.

В статье описаны методические аспекты преподавания дисциплины «Инженерия программного обеспечения» для студентов, обучающихся по направлению «Системные науки и кибернетика». Даны рекомендации по созданию учебно-методического комплекса, приведены содержательное наполнение теоретического курса по указанной дисциплине и рекомендуемые формы проведения лекционных занятий. Учитывая то, что курс «Инженерия программного обеспечения» в силу его связи с практическими потребностями заказчиков имеет высокую динамичность, обусловленную спецификой предметной области, которая базируется на современных информационных системах и технологиях их построения, особое внимание уделено раскрытию методики проведения лабораторных занятий по курсу.

Ключевые слова: инженерия программного обеспечения, лабораторная работа, лекция, программная инженерия, программное обеспечение, стандарт, форма обучения, SWEBOK.

This article describes the methodological aspects of teaching students studying the discipline «System Sciences and Cybernetics». The recommendations for setting the educational and methodical complex for the discipline «Software Engineering» are presented. The semantic content of the theoretical course for a specified discipline and recommended forms of lectures are given. Taking into account the fact that the discipline and its relations to the practical needs of customers are highly dynamic due to the specifics of the subject based on modern information systems and technologies of their construction, special attention is paid to the description of methods of laboratory studies in the course.

Key words: software engineering, laboratory work, lectures, software engineering, software, standard, form of study, SWEBOK.

Одержано 9.10.2015.

УДК 167.7 + 373.6

А.П. САМОДРИН,
доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціально-гуманітарних дисциплін, завідувач лабораторії економіки освіти регіону Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ПРОФІЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ВИМІР ОСВІТИ У РЕГІОНІ

У статті порушуються проблеми підготовки свідомих діячів сучасної техносфери в епоху ноосфери, становлення системи освіти регіону біосфери.

В публікації йдеться про проблеми вдосконалення системи освіти України, умови трансформації освітнього простору країни в нову якість – ноосферну для супроводу державного адміністрування регіонів, можливості школи XXI ст. забезпечувати відповідну соціальну свідомість і нову етику на засадах профільно-професійної освіти.

Ключові слова: профільність, диференціація, діяльність, система освіти, регіон, особистість, учіння.

Актуальність. Щоб встигати у світі, треба випереджати в освіті… Посилення ролі когнітивізації є генеральним напрямом еволюції природи взагалі. І регіон, як фрагмент біосфери, не може бути окремим випадком… Сьогодні, як ніколи, актуалізується потреба в пошуковій активності, у самовизначенні, в усвідомленні власної перспективи – формулюванні освітньої мети в контексті «діалогу людини і природи»: зумовить елемент творчості, а той замовить особистості потрібний для цього капітал – необхідне знання, уміння видобути потрібне для життя з байдужого й для неї чужого створіння природи, – за В.І. Вернадським (1925) [1].

Ідеї консолідації освітнього ресурсу в напрямі інтеграції соціокультурного розвитку України в європейський і світовий простір у наш кризовий час стають все більш актуальними не тільки для теоретиків, але і для широкого кола практиків – учительського загалу країни, який безпосередньо прокладає дорогу в майбутнє.

Запит на освіту народжується в природі й зосереджується як Я-концепція в особистості. Тож регіоналізація освіти в складі людства не є політичною справою, а унікальним фізичним феноменом, пов'язаним з процесом вростання розуму в біосферу, посиленням цефалізації людського суспільства з настанням ноосфери (буде уточнено далі). Кризи в природі не існує *a priori* – є невідповідність освіти. *A posteriori* – криза школи є кризою економіки.

Рушійною силою навчання в сучасній школі й умовою побудови когнітивної сфери регіону визнано пізнавальний інтерес – головний чинник ноосферного розвитку, виробнича сила сучасної економіки освіти, в якій метаформа світу і метаформа світу людини синтезуються станом перетину «макрокосм-мікрокосм» – досягається МЕТА: освіченість як життєвий конструкт особистості, проективне мислення щодо дії за планом, уточнюючи (диференціюючи реальність) сенс життя з проявленням людської ірраціональності для побудови свідомості. Провідником освіти є наукова думка.

Стрімко змінюється під впливом наукової думки школа, від якої, по суті, найбільше залежить динаміка інноваційного процесу і сучасна цивілізація. Адже найкоротша дорога до цивілізації – освіта. Тож настає час, використовуючи глобальні й регіональні системи інформації, шляхом їх поєднання, навчитися школі добувати відповідні стратегії розвитку для певної території геосистеми, що можуть служити як орієнтири відбору змісту освіти, орга-

© *А.П. Самодрин, 2015*

нізації навчання та для побудови цілісного навчально-освітнього простору регіону, школи тощо, де освіта і навчання максимально співвідносяться як мета і результат.

З метою визначення стану дослідженості обраної проблеми у вищеозначеному контексті нами охоплено коло наукових думок, зокрема: В.І. Вернадського, М.С. Грушевського, О.О. Ігнатенка, В.Р. Ільченко, О.П. Ковальова, А.С. Макаренка, М.М. Мойсеєва, П.Г. Кузнєцова, Г.С. Сковороди, М.Ф. Федорова, Г. Хакена, М.Г. Холодного, Т. де Шарден [1–17] та ін. У статті стисло подано авторські роздуми як емпіричне узагальнення означеної проблеми і наводяться окремі висновки [10; 11].

Метою статті є спроба уточнення опорних, як на нас, методологічних і теоретичних положень щодо інтегративності профільно-професійної освіти для регіону як суто природної системи, допомога організаторам освіти якнайскоріше «намацати» в існуючій напівтемряві нарис освітньої системи для ясності впровадження до її складу профільності з отриманням більшої системної ясності нової мети (що це є?) для сучасного життя.

Основна частина. 1. М.С. Грушевський (1921 р.) підкреслював недосконалий поділ України на губернії й повіти, що залишається переважно й до сьогодні. Він пропонує здійснити «поділ на землі, більші від повітів, а менші від губерній». В їх рамках, на думку державотворця, розвивалось би те широке громадське самоврядування, яке «має на оці проект нашої конституції», будуючи нову Україну на основах децентралізації й полишаючи центральній виконавчій владі «справи, які зістаються поза межами діяльності установ місцевої і національної самоуправи, або дотикають цілої республіки». Треба, отже, «намацати й відокремити сі райони, а тоді й губернії й уїзди тратять всяку причину свого існування» [2, с. 215–216].

Розвиток вчення про регіон здійснюють сучасні науки: регіонологія, біосферологія, ноосферологія, культурологія, геологія, географія та ін. Педагогіка поки що аспектно торкається цієї проблеми. Поняття «регіон» походить від лат. regionis – область, округ. Це територія, що характеризується комплексом притаманних їй ознак: фізико-географічних, економічних, екологічних тощо. Аналіз наукових джерел дозволив нам (2005 р.) уточнити, що регіон становить цілісну, просторово-організовану форму життєдіяльності соціуму, є складним і комплексним явищем – біосферний простір (сегмент сфери життя) [10].

Така форма має свій зміст. Це взаємодія суб'єктів у процесі відтворення умов життєдіяльності; матеріально-речовинні фактори, що виступають основою відтворення; кількісні і якісні показники, що характеризують результат – рівень соціально-економічного розвитку. Крім цього, у регіоні існують функціональні внутрішньосистемні зв'язки, що випливають із відносин власності, відносин з розподілу предмета влади й повноважень. Регіон має самоврядний механізм, елементи якого взаємозалежні й доповнені механізмом зовнішнього регулювання. Такі якості, як відносна відокремленість, цілісність, комплексність, структурованість, підпорядкованість єдиної мети зв'язкам із зовнішнім середовищем, і визначають регіон як складну соціально-виробничу систему.

У контексті нашого викладу поняття «регіон» сформулював український учений О.П. Ковальов: «відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване до функціональної структури космобіотизованого геопростору» [6, с. 6].

У сучасній економічній науці класифікація регіонів України передбачає такі категорії: проблемні, відсталі, кризові, депресивні. Загалом ці поняття тісно переплітаються, проте мають і певні відмінності. Проблема чіткої класифікації регіону є дуже актуальною в цілому як для розробки стратегії розвитку території, так і для побудови моделі освітнього простору регіону.

На нинішньому етапі розвитку України поряд із центром усе активніше залучаються місцеві органи управління до вирішення проблем економічного й соціального розвитку регіонів, упровадження сучасних механізмів підтримки перш за все «депресивних» і «кризових територій» у контексті завдань сталого розвитку.

Слід констатувати, що сучасне життя потребує нового стану організації системи освіти у складі саме біосферного регіону – суто природної території, а кожна така територія потребує індивідуального підходу та побудови певної стратегії як програми розвитку на перспек-

тиву, що має внутрішню нелінійну динаміку. Тобто існує неабияка частка територій у регіоні, які характеризуються складністю адміністративного управління, коли мегаполіс простягається в межах кількох адміністративних областей, взаємодіє з територіями кількох аграрних районів (полісів) тощо. Деформованим стає розвиток культури таких регіонів. Сучасне село через регіональну неусвідомленість трансформує свій ресурс робочої сили в сусідню країну, іншу адміністративну область тощо, стаючи приреченим. У такому разі постає потреба або реформи кордонів, або ж відповідної координаційної політики розвитку ланок регіонів (регіону). Як правило, кризові та депресивні території знаходяться поблизу або безпосередньо у зонах екологічного лиха, де потрібна інша якість і концентрація управлінських рішень (інформації) у напрямі збереження й відновлення природних ресурсів.

Взаємодія мегаполіса (міста, системи міст) і поліса, полісів (села, сіл) супроводжується присутністю інфарктної зони, яка поширюється концентрично від центру мегаполіса (забруднення атмосфери, забруднення ґрунтових вод, інші шкідливі викиди технічного виробництва тощо) у напрямі аграрного сектора сільськогосподарського виробництва, може бути феноменом «на межі». Це, як правило, певна смуга, яка має власну динаміку розвитку. Сьогодні існує така інфарктна територія поки що поза «правилами» сучасної для країни оцінки розвитку регіону. Тож саме на такі території в першу чергу повинні бути спрямовані наукові сили й освітній потенціал країни для вирішення проблем розвитку.

Нами встановлено, що регіональну цілісність становлять показники, які виконуються одночасно:

1)адміністративно-територіальне управління біосферного регіону;
2)фізико-географічна структура регіону;
3)економічна складова регіону;
4)політико-адміністративний поділ території регіону;
5)етнічна структура регіону;
6)соціокультурна складова регіону;
7)правова сфера;
8)політична функція регіону;
9)єдина освітня сфера регіону (як інформаційне втілення пп. 1–8).

Сучасна людина не управляє біосферою, а лише бере участь у її еволюції, еволюціонує в складі біосфери і система освіти. Людство мало-помалу починає діяти розумно в інтересах-цілях своїх. Ця нова форма біогеохімічної енергії, яку можна назвати енергією людської культури або культурною біогеохімічною енергією, є тією формою біогеохімічної енергії, яка створює в цей час ноосферу. Саме біосферний регіон стає основою певного ноосферного каналу – забезпечує освіту регіону. Проблема регіональності в освіті опирається на такі принципи: 1) виховання єдності людини й природи; 2) освіта спрямована на пізнання фундаментальних принципів природи; 3) просвіта передбачає пізнання, розуміння й свідоме ставлення народних мас до оточуючих подій; 4) принцип антропоцентризму в освіті необхідно доповнити принципами біоцентризму й космоцентризму.

2. Середовище, у межах якого безпосередньо діє людина, наділене певною організацією – географічною. Його становлення пов’язане з поняттям про процес самотворення геопростору. Людина, пізнаючи геопростір, формує його відображення у власній свідомості (фізична географія) для організації господарської діяльності як системи (економічна географія). Економічна наука станом освіти допомагає людині власну діяльність спрямовувати в напрямі культурно-господарської еволюції, що приводить до становлення антропосфери регіону, а потім і регіональної клітини ноосфери. Проте цей процес, у свою чергу, впливає на саму людину. У ньому відображається явище регіоналізації – процес розгортання, становлення структури антропосфери.

Сьогодні питання супроводу регіональної політики (розвиток децентралізованого державного адміністрування) наштовхуються на завдання мати певну систему освіти для регіону й проблему вироблення методу – яким найкращим чином віднайти ті опорні точки, на яких буде створюватися фундамент учіння кожної людини і відтак – народних мас. В умовах регіоналізації потрібна система освіти, у рамках якої освіта помічатиме кожну особистість і всю неадекватність (в деталях) природних змін, будуватиме шляхи до ресурсів для їх компенсації. Діяльність людини, залучаючи або не залучаючи енергію ззовні (стосовно пев-

ної геосистеми), прагне до певної просторової кореляції та побудови (підсилення, послаблення) когерентності. Таким чином, регіон із соціально-виробничої сфери в рамках своєї цілісної системи освіти перетворюється на соціоприродну організацію – *антропологізація.*

3. Забезпечення принципу трансінтерналізації освіти стає координуючим началом побудови змісту освіти в умовах регіону:

а) орієнтованість на загальний соціокультурний розвиток екосистеми;

б) орієнтованість на розвиток певного регіону;

в) орієнтованість на розвиток найближчих регіональних сусідів;

д) орієнтованість на провідну роль творчого начала особистості в умовах колективно-розподіленої праці регіонального соціуму.

Соціоприродоформуючим началом система освіти стає в умовах педагогічної системи, що діє (або ж представлена віртуально) в рамках біосферного регіону в напрямі розвитку соціальних інститутів. Педагогічна система (території) – сукупність елементів, взаємодія яких приводить до високого ступеня організації процесу пізнання, забезпечує «резонансну» педагогічну дію як індивідуально-особистісний супровід категорії учнів у педагогічному полі (поле певної педагогічної діяльності), що в подальшому формує складену як профіль (території) функцію пізнання, мислення, певну свідомість, функцію прогресу регіону; сукупність людей регіону, які беруть участь у процесі учіння, сукупність необхідних знань – предмет учіння, сукупність людей, які роблять знання доступними для застосування; наявність компонентів управління системи; має тенденцію зростання ступеня профілізації навчання від периферії території – полісу (загальноосвітній профіль) до центру – мегаполіса (поліпрофільні школи або школи-профілі).

Положення регіонології, ноосферології, біосферології, перенесені в зміст навчання в поєднанні з економікою й педагогічною наукою, дозволяють розглянути регіон як цілісну систему, передбачають освітнє моделювання регіону як клітини біосфери і механізмів регіонального самоврядування.

4. На виконання наказу Міністерства освіти і науки України «Про утворення освітнього округу «Науково-навчальний комплекс багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» № 1193 від 14.10.2011 р.» маємо на сьогодні народжений на теренах Полтавської і Кіровоградської областей Дніпропетровським університетом імені Альфреда Нобеля феномен інновації, утворення, що об'єднує 26 закладів освіти Кременчуччини (складові: Кременчук, Комсомольськ, Світловодськ; Кременчуцький, Світловодський, Онуфріївський, Козельщинський, Глобинський райони). Експеримент розраховано на 25 років і далі.

Як приклад, у рамках розвитку Науково-навчального комплексу (далі – ННК, Комплекс) багаторівневої безперервної освіти «Профільна освіта регіону» беззаперечним лідером середньої освіти Кременчуччини стає Кременчуцька гімназія № 5 імені Т.Г. Шевченка, інноваційний розвиток навчального середовища якої передбачає суттєві нововведення у змістовій, проектно-технологічній, виховній та управлінській складових навчально-виховної діяльності. У 2014 р. Кременчуцька гімназія № 5 імені Т.Г. Шевченка розпочала дослідно-експериментальну роботу за темою «Модульно-цільове проектування дидактичних одиниць в навчальному процесі гімназії: регіональний аспект» (наказ МОН України № 1017 від 9.09.2014 р.), отримавши до 2020 р. статус експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня.

Відомий принцип А. Ле Шательє говорить: зовнішні впливи, що виводять систему із термодинамічної рівноваги, викликають в ній процеси, які намагаються ослабити результати цих впливів, або ж – система, виведена з рівноваги, прагне повернутися до неї, ми додамо: діючи сортаментно, профільно [13, с. 705]. З упорядкуванням людини за сортом дії в соціальній кооперації утворюватиметься «критична величина потенційної дії» (квазінеперервний процес) – напруження думки і, як наслідок, – вибух творчості як потік спорідненої праці – інноваційної діяльності. Цей процес забезпечується системою освіти через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму. За задумом, інноваційно спрямована педагогічною наукою на психологічній основі педагогічна система утворить синергію творчості – «резонансну» педагогічну дію як індивідуально-особистісний супровід категорії учнів у напрямі освітньої мети, що в подальшому сформує складену як профіль регіону функцію пізнання, мислення, певну свідомість, функцію інноваційності.

5. Траєкторія розвитку кожної особистості в епоху ноосфери стає по суті розв'язком-продуктом інноваційно діючої педагогічної системи. Для педагогіки XXI ст. маємо ідею проектної освіти – побудова колективної творчої праці на перспективу на світоглядно-науковому рівні: синхронізацію процесу «особистість – соціум – природа» здійснювати глобально як користь, смисл, ефект в контексті профільності, професійності технізації життя соціуму планети.

Диференціація наукового знання школою реалізується не загалом, не індивідуальнісно, а унікальними «клітинами учіння, пізнання, творчості», збудованими умовами цілісної картини світу в психотипі особистості. Це і є – профільність – паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю. Профільність – спектр органічної енергії, синтезованої в актові дії, спрямованої як користь – в цьому її доцільність, є проявом особистісної дії, індивідуального стилю, засобом особистісного, індивідуального виміру, переживанням протяжності часу – звідси походить увесь спектр профілю і морфологія його «символу-образу-знака». Профільність має «свою одиницю часу», своє учіння.

Отже, профільність – є вираженням досконалості органічного світу, є результатом дії закону природи про апріорну єдність людей у світі, одночасно – умовою до-будови світу нашою свідомістю – самоскладанням у напрямі, що дозволяє наш інтерес (Inter + esse): когерентне хвильове енергетичне узгодження конгруентним способом альтернатив у синергійній фрактальності як добудові нового взаємосхожим образом, що розгортається, будуючи простір-час для цілей поліморфізму і синхронізму як «ситуативну домінанту» – властивість переважаючу лише в певний момент («земне життя» людини). Кореляційний зв'язок між соціальною і морфологічною організацією людини не повинен бути поза проблемою ні профільного навчання, ні профільно-професійної освіти, що передбачає (через особистість) удосконалення біосоціального виміру людства – гармонізувати стан антропотизації в напрямі антропологізації. Невід'ємною складовою антропологізації є технізація і технологізація людської діяльності і освіти – утворення ноосферної логіки професійної дії на рівні профільно-професійно-технічної освіти. Діюча система професійної освіти потребує переосмислення і оптимізації на основі логіки профільності. Іншими словами – якщо життя вносить асиметрію в симетрію світу, то принцип профільності, долучений до проектування системи освіти – найкращий спосіб (шлях) відновити людині цю симетрію.

6. Смисли життя утримує людська особистість… Освітня криза відтіняє стан, коли темпи перебігу процесів не відповідають рівню особистісних відображень знань про ці процеси. Освіті ж належить стихійні процеси життя зробити свідомими, забезпеченими смислами, олюдненими. У свою чергу, суспільство до стану «цивілізація» переносить ідея, забезпечена освітою як мета, метаформа. Ідея взагалі не суб'єктивна, але і не об'єктивна, вона проективна, – за М.Ф. Федоровим [14]. Додамо – вона: освітня. Наразі, під гаслом збагачення якості освіти, сучасна школа здійснює «охолодження» точок зростання соціальної активності й часто руйнацію процесів самоорганізації особистості в напрямі соціальної кооптації, виробляє надплинність виробничої сили за рахунок формального впровадження технології профільного навчання. Тож, яка освіта – така і економіка…

Система профільного навчання в складі системи освіти регіону найліпше організовує зближення стратегії розвитку соціально-економічної сфери і біосфери, використовуючи особистісний потенціал кожного учня – учіння, стає гнучкою технологією трансформації навчання у той варіант школи, який би найкраще втілював завдання особистісно орієнтованої допрофесійної підготовки, де учіння – звільнена для творчості особистість – відшукає «свою працю». У разі такого відшукування праця зникає, натомість з'являється «творча дія» – потік захоплення людини. У свою чергу, системі профільного навчання як природовідповідному процесу, по суті, як і природі в цілому, притаманне поняття «розвиток». Воно стосується всього масиву параметрів цієї системи, яку ми спостерігаємо з позиції як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, стосується всіх виокремлених елементів, а також її (системи) структури як системи різноманітних зв'язків.

Без проектування і планування системи навчання у регіоні (освітня мета, спосіб внесення знань до особистості) ноосфера території не зможе ні сама цефалізуватися – «принцип Дж. Дана» – (цефалізація – від грец. «kephale – голова» – утворювання голови, в со-

ціології – очолювання, об'єднання розумом, володарювання), ні цефалізувати біосферу регіону, тож головне нині для системи освіти регіону – навчити сучасну людину управляти біоконституціями людей, управляти психічною енергією, мисленням в умовах природи на противагу поведінковому людському – біхевіоризму. А відтак, школа повинна ставати проективно-цефалізованим началом – бути розумною в контексті розумного майбутнього – економією.

За В.І. Вернадським, цефалізація ноосфери автоматично викличе цефалізацію біосфери в усьому обсязі (біосфера + ноосфера). Якщо біосфера – дійсно стає розумною системою (виробивши розумну людину), то людство ступає на дорогу найстрашнішої війни – не на життя, а на смерть – війни між людиною і біосферою, кінець якої відомий – перемога буде за біосферою [3], *якщо ми не згуртуємося єдиною працею, єдиною системою її освітньої організації в особистості*. Профільна освіта стає дійовою, коли ідея всіх стає ідеєю кожного.

Загрозою людині в Україні й не лише є не ринкова економіка, а ринкове суспільство споживачів освіти. На привеликий жаль, цьому допомагають і численні науковці, концентруючи думки поза істинною метою соціуму, обслуговуючи приватні сценарії… На основі колективно розподіленої людської взаємодії (свідомість, совість, розум) збудована вся велич (дух) історичних явищ, етика і професійна дія, безсмертя особистості... Тому так наполегливо систему освіти відстоюємо у біосферному регіоні.

7. Залучення синергетики [15] до аналізу супроводу людини педагогікою дозволило нам сформулювати принцип додатковості-доповнювальності для педагогічної науки: будь-яка «нова педагогіка», що претендує на більш глибоке описання педагогічної реальності й на більш широке коло застосування, ніж «стара», повинна вміщувати «попередню» як граничний випадок (автор, 2005 р.). Наразі за таке маємо справу з науковою гіпотезою щодо благоустрою освіти в інтересах гармонізації соціально-економічної сфери регіону.

Навчально-освітній простір (у синергетиці) – диференційована, квантова (перебуває в певному стані), саморегулююча, відкрита макросистема, підпорядкована законам розвитку матеріального світу (у всьому його прояві), де поширюється педагогічна дія для гармонійної вибудови системою освіти його (світу) образу – системи зв'язків між особистістю й Універсумом. Стан цієї системи будемо розуміти як сукупність відносин між незалежними параметрами, які характеризують цю систему в певний момент часу. Сукупність станів цієї системи утворить простір станів. Рух навчально-освітнього простору від одного стану до іншого (нового) стану є певною траєкторією руху (складним атрактором) у просторі станів (стану освіти й стану навчання).

Перехід системи з одного стану в інший може відбуватися двома шляхами: 1) випадково – коли до такого руху неможливо застосувати поняття «мета»; 2) спрямовано – цілеспрямований рух.

Цілеспрямований рух детермінується або ззовні, або станом внутрішнього середовища системи (для нашого випадку станом учіння). У той же час нав'язати складнопобудованій системі свою структуру неможливо. Залишається тільки одне: вивчити закони, за якими діють ці системи, і створювати управлінські впливи, близькі за поведінкою до поведінки системи. Таким чином, навчально-освітній простір своєю внутрішньою ланкою має простір учіння, зовнішньою – простір навчання. Освіта виступає при цьому станом свідомості – вимірником інформації, станом накопиченості й упорядкованості інформації внутрішньої системи (учіння) і станом зв'язку із загальною мережею інформації (сучасність) – потенціалом (думки, дії). Уточнимо, зростання означає збільшення розміру або спрямовані зміни в системах з одним управляючим входом і виходом, а розвиток – це багатобічне зростання, тобто рух в n-вимірному просторі.

8. Нині, розвиваючи наукові думки В.І. Вернадського в центральній частині Центрального Подніпров'я, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля науково прагне діяти як системна цілеспрямована ланка неперервної освіти «школа – ВНЗ – соціальний інститут» – освітній округ регіону (засновок – п. 3). Комплекс відкритий для нових його членів. Розвиток його непростий… Такий комплексний підхід є проектом, що, по суті, стверджує новий організаційно-економічний механізм функціонування освіти, новий підхід до фінансування освітньої діяльності та нові критерії встанов-

лення соціально-економічної ефективності освітньої діяльності для суспільства Кременчуччини одночасно з розробками в галузі освіти і педагогіки, передбачає етапи становлення і розвитку.

Ланкою наукового супроводу комплексу є створена в рамках діяльності Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля лабораторія «Економіка освіти регіону», що здійснює науковий моніторинг складності й руху в напрямі ефекту (спрощення системи). Головна категорія для осмислення лабораторією – зміст профільно-професійної освіти – культурний канал для перебігу активної складової траєкторії становлення й розвитку творчої особистості в напрямі біосферного суспільства: становить міжшкільну, шкільну й внутрішньопрофільну варіативні побудови змісту освіти, навчальних методів, форм навчальної діяльності тощо; проходить в усіх ланках школи: у початковій – профільна розвідка, в основній – допрофільне навчання (передпрофільна підготовка), у старшій (+ПТО) – профільне навчання, у вищій – логіка професії.

Висновки

1) Проблеми модернізації освіти регіону передбачає упровадження нової (ноосферної) освітньої системи для супроводу суспільства до нової логіки – селекціонування соціальних інститутів на засадах добудови взаємообумовлюючих систем частково-самокерованими й гармонійними – діють у складі біосферних регіонів.

2) Потреба «нової» педагогіки – це, свого роду, теоретична (особистісно-кібернетична) галузь знань – потреба педагогічного прогнозування, моделювання й проектування майбутнього суспільства, динамічних зв'язків між його суб'єктами (людина, група людей тощо), людиною й суспільством на різних етапах соціумізації особистості, діяльності як співдіяльності людей (взаємодія генетичних програм), допрофесійної підготовки учнів (студентів) на засадах до-профільної й профільної навчально-виховної діяльності: взаємодії в напрямі взаємомислення.

3) Предметно-діяльнісний принцип (діяльність, що обирається учнем – на першому місці, предмет, що добирається – забезпечує реалізацію вибору учня щодо певної діяльності: прикладна, академічна) забезпечить організацію профілів (до-профілів) навчання в середній школі на засадах відповідної психологічної розвідки (рефлексії), соціально орієнтованої, іманентно присутньої в навчальному предметі профорієнтації для професійного самовизначення та наукової організації праці (кібернетичних засад управління) у системі освіти.

4) Завдячуючи наскрізній логіці проектування і побудови профільно-професійної освіти у регіоні біосфери суспільство здатне буде поводити себе цілеспрямовано, культурно – набуде здатності у певних рамках обирати шлях власної еволюції – пілотувати Землю.

Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. Кн. 1 / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1977. – 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2 кн.).

2. Грушевський М.С. Новий поділ України / М.С. Грушевський // Хто такі українці і чого вони хочуть. – К.: Знання, 1921. – С. 215–218.

3. Игнатенко А.А. Стратегия Вернадского / А.А. Игнатенко. – Кременчуг: Альтернатива, 2002. – 191 с.

4. Ильченко В.Р. Образовательная модель «Логика природы» / В.Р. Ильченко, К.Ж. Гуз. – М.: Народное образование. – 2003. – 240 с.

5. Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / А.П. Ковалев. – Харьков: ХГУ, 1990. – 156 с.

6. Ковалев А.П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А.П. Ковалев // Регіональні перспективи. – 2002.– С. 6–11.

7. Макаренко А.С. Соч. в 7 т. / А.С. Макаренко. – М., 1958.

8. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 352 с.

9. Побиск Георгиевич Кузнецов: Идеи и жизнь. – М.: Концепт, 1998. – 119 с.

10. Самодрин А.П. Формуваннянавчально-освітнього простору регіону: монографія / А.П. Самодрин. – Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 456 с.

11. Самодрин А.П. Архітектоніка профільної освіти: наук.-метод. посібник / А.П. Самодрин. – Кременчук: ПП Щербатих, 2015. – 292 с.

12. Сковорода Г. С. Твори: у 2-х т. / Г.С. Сковорода. – К.: АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – 528 с.; Т. 2. – 480 с.

13. Советский энциклопедический словарь / 3-е изд.; гл. ред. А.М. Прохоров; ред. кол. М.С. Гиляров, А.А. Гусев, И.Л. Кнунянц, М.И. Кузнецов [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с.

14. Федоров Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф. Федоров. – М., 1913. – Т. 2.

15. Хакен Г. Синергетика (пер. с англ.) / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.

16. Холодный Н.Г. Избранные труды / Н.Г. Холодный. – К.: Наукова думка, 1982. – 444 с.

17. Шарден Ж.-П. Тейяр де. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

References

1. Vernadskiy, V.I. (1977). *Nauchnaia mysl kak planetarnoe iavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. (Thoughts of a naturalist, composition in 2 Vol.) (In Russian).

2. Hrushevs'kyj, M.S. (1921). *Novyj podil Ukrainy* [New division of Ukraine]. *Khto taki ukraintsi i choho vony khochut'* [Who are the Ukrainians and what they want]. Kyiv. Znannia Publ. Pp. 215-218. (In Ukrainian).

3. Ihnatenko, A.A. (2002). *Stratehiia Vernadskoho* [Vernadsky Strategy]. Kremenchug. Alternativa Publ. 191 p. (In Russian).

4. Ilchenko, V.R. (2003). *Obrazovatelnaia model "Lohyka pryrody*" [Educational model 'Logic of nature']. Moscow. Narodnoe obrazovanie Publ. 240 p. (In Russian).

5. Kovalev, A.P. (1990). *Pedahohycheskie sistemy: otsenka tekushcheho sostoianiia i upravleniia* [Pedagogical system: assessment of the current status and control]. Kharkiv: Kharkiv State University. 156 p. (In Russian).

6. Kovalev, A.P. *Rehionalizatsiia na sovremennom etape: elementy proshloho, nastoiashchee, budushchee* [Regionalization at the present stage: the elements of the past, present, and future]. *Rehionalni perspektyvy* [Regional perspectives]. 2002. Pp. 6-11. (In Russian).

7. Makarenko, A.S. (1958). *Soch. v 7 t.* [Composition in 7 Vol.]. Moscow. (In Russian).

8. Moyseev, N.N. (1990). *Chelovek i noosfera* [Man and the noosphere]. Moscow. Molodaia hvardiia Publ. 352 p. (In Russian).

9. Kuznetsov, P.H. (1998). *Idei i zhyzn* [Kuznetsov: Ideas and life]. Moscow. Kontsept. 119 p. (In Russian).

10. Samodryn, A.P. (2006). *Formuvannia navchalno-osvitnoho prostoru rehionu*. [Formation of teaching and educational space region]. Monograph. Kremenchuk: PP Shcherbatykh Publ. 456 p. (In Ukrainian).

11. Samodryn, A.P. *Arkhitektonika profilnoi osvity* [Architectonics of professional education]. Scientific-method. manual. Kremenchuk: PP Shcherbatykh, 2015. 292 p.

12. Skovoroda, H.S. (1994*). Tvory; u 2-kh t.* [Works; In 2 Vols.]. Kyiv. JSC "Oberehy" Press. Vol. 1. 528 p. Vol. 2. 480 p. (In Ukrainian).

13. Prokhorov, A., Gilyarov, M., Gusev, A., Knunyants, I., Kuznetsov, M. et al. (1984). *Sovetskiy entsyklopedycheskiy slovar* [The Soviet Collegiate Dictionary]. 3rd ed. Moscow. Sov. entsiklopediya Press. 1600 p. (In Russian).

14. Fedorov, N.F. (1913). *Fylosofiya obshcheho dela* [Philosophy of common activity]. Moscow. Vol. 2. (In Russian).

15. Khaken, H. (1980). *Synerhetyka* [Synergetics]. Moscow. Mir Publ. 404 p. (In Russian).

16. Kholodnyy, N.H. (1982). *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Kyiv. *Naukova dumka* Publ. 444 p. (In Russian).

17. Chardin, Jean-Paul Teilhard de. (1987). *Fenomen cheloveka* [The Phenomenon of Man]. Moscow. Nauka Publ. 240 p. (In Russian).

В статье затрагиваются проблемы подготовки сознательных деятелей современной техносферы в эпоху ноосферы, становления системы образования региона биосферы.

В публикации идет речь о проблемах совершенствования системы образования Украины, условиях трансформации образовательного пространства страны в новое качество – ноосферное для сопровождения государственного администрирования регионов, возможностях школы XXI в. обеспечить определенное социальное сознание и новую этику на основе профильно-профессионального образования.

Ключевые слова: профильность, дифференциация, деятельность, система образования, регион, личность, учение.

The article refers to the issue of training conscious leaders of the modern techno-sphere in the age of the noosphere, the formation of the education system in the region of the biosphere.

This publication refers to the problem of education improvement in Ukraine, the conditions for the transformation of the educational space of the country into a new quality – the noospheric one – to support public administration of regions, the possibility of 21st century schools to provide appropriate social consciousness and new ethics based on profiled-professional education.

Key words: pre-professional study, differentiation, activity, education system, region, personality, learning.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

Р.В. СУЩЕНКО,
кандидат наук з державного управління, доцент кафедри транспортних технологій Запорізького національного технічного університету

ФОРСАЙТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ – ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті розкрито, як глобалізація та інформаційна революція формують потребу в єдиних правилах життєоблаштування, спонукають до міжкультурних комунікацій, до зміни й радикальної модернізації змісту професійної освіти, до боротьби проти псевдокультури й формування ціннісної управлінської культури інженерної еліти як складової професіоналізму.

Ключові слова: управлінська культура, професіоналізм, вища освіта, інженер, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В умовах мінливої економіки, нестабільності, поглиблення розриву з передовими системами професійної освіти під впливом негативних тенденцій її розвитку необхідно здійснювати прогнозування або уточнення стану теперішнього й навколишнього середовища, від якого відбуваються особливі зміни у вищій освіті.

Сучасні університети, прогнозуючи професійну підготовку кадрів, змушені орієнтуватися не тільки на власні інтереси, але й на тенденції суспільного розвитку, на суперечності й негаразди. Зупинимося лише на деяких, але основних викликах часу.

Аналіз останніх досліджень. Інтеграція світової економіки викликає перетікання капіталів, кваліфікованої робочої сили та інтелекту націй з відсталих країн до передових, що для перших має негативні наслідки:

– людські спільноти збіднюються, деградують, зростає вплив злочинних організацій, криміналізується влада, держави втрачають суверенітет, а громадяни – права людини, зростає масове безробіття; представники злочинного світу через вибори йдуть до влади; життя людини стає ще більш небезпечнішим;

– підрив безпеки людини в усіх її формах, в тому числі у формі використання інформаційної та психотронної зброї й засобів впливу на людей;

– ідеологічний диктат та ідеологічне насильство над людиною через вплив засобів масової інформації, які носять убивчий характер;

– захоплення влади, її монополізація й приватизація «легальними шляхами» – через вибори (з'явився небачений досі феномен «престолонаслідування» виборчої влади) [1, с. 35].

Відомий дослідник політико-цивілізаційних процесів глобалізації доводить, що пріоритет техносферних процесів простежується в «руйнації базових культурних цінностей полікультурного ландшафту світу, зміщенні культурних відносин технологічними та поширенні антикультури, руйнації традиційних соціальних інститутів, у кризі модерної моделі держави – нації та пов'язаних з нею механізмів соціального регулювання і соціального захисту людини. А звідси й бурхливий потік асоціалізації, що загрожує втратою людського в людині. Підриваються цінності свободи людини, є загроза перетворити її ... на елемент мегамашини, на робота» [9, с. 137].

© *Р.В. Сущенко, 2015*

Це вимагає перегляду традиційних уявлень про професійну підготовку інженерної еліти України, реалізації випереджальних технологій розвитку професіоналізму інженерів залізничного транспорту.

Важливою сутнісною характеристикою інженера залізничного транспорту, складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості професіоналізму є управлінська культура, яка генетично пов'язана з гармонією людських і виробничих відносин, з духовними цінностями.

Вчені (В. Андрущенко, Г. Атаманчук, Л. Батліна, О. Білорус, А. Гуцал, В. Казначеєв К. Корсак, В. Кремень, Ю. Осипов, Ю. Павленко, Л. Сохань та ін.) стверджують, що некерована або егоїстично керована глобалізація неминуче призведе до глобального «технократичного управління світом», до кінця його гуманістичної людської історії й початку технотропної історії світу, де людині в умовах технотронного поневолення буде приділена другорядна роль. Зазначене може викликати незворотні негативні зміни в розвитку людства. «Це буде розвиток не для людини як вищої цінності, а проти людини» [9, с. 27–28]. Подолати цю глобальну катастрофу можна лише за рахунок переорієнтації всього суспільства на рейки людського виміру.

Формулювання мети. Мета статті – розглянути прогнозування особливостей формування управлінської культури інженера залізничного транспорту майбутнього, якого вже сьогодні науковці професійної педагогіки називають системним інженером.

Виклад основного матеріалу. Методологія «форсайт» – це «сукупність інструментів, які дають можливість не вгадувати проблеми майбутнього, а ставити мету у вигляді бажаного очікуваного результату, визначати необхідні сьогоднішні стани. Це активний прогноз, який включає елементи впливу на майбутнє з урахуванням ресурсів, які є і необхідні для розвитку. Використання цієї технології або її елементів у сфері професійної освіти дає можливість обґрунтувати прогноз розвитку університету та запобігти непередбачуваним результатам» [8, с. 27–28].

Управлінська культура була і залишається системною соціально-професійною якістю, яка характеризується включенням інженера залізничного транспорту в суспільні відносини, це його професійна зрілість з наявністю цілого, єдиного комплексу культур: від комунікативно-інформаційної – до управлінської. Тому практичним завданням кожної особистості інженера має бути цілеспрямований саморозвиток вміння професійно мислити на рівні управлінських рішень і дій, вибудовувати своє життя самостійно згідно зі своїм покликанням, життя, в якому було б усе, що справді необхідно – багатство, щастя, сім'я і праця, яка приносить людині як матеріальний добробут, визнання, так і насолоду від самого життя, особливо від радісного професійного спілкування з близькими людьми та колегами.

Той, хто прагне професійної зрілості, зобов'язаний знати добре три речі: себе самого, свою справу і людей, з якими він покликаний працювати, постійно вивчаючи, в чому їхня сила і в чому слабкість, які їхні справжні мотиви поведінки, на кого можна покладатися в крайньому випадку, а на кого не можна за будь-яких умов. Це і є управлінська культура…

«Новоспечений» інженер має цікавитися, яких доцільних креативних дій і виробничих ініціатив можна чекати від кожного, з ким працює, як він сам впливає на оточення, на активні та продуктивні інженерні дії. Саме від цього в перші дні самостійної професійної діяльності буде залежати майбутня професійна доля кожного інженера залізничного транспорту».

Для нас особливе значення мала в порівняльній характеристиці наявність саме таких уявлень інженерів і викладачів про необхідність управлінської культури, їхня чутливість до постійно оновлюваних тенденцій суспільного життя інженера, здатність до адекватного розуміння своєї ролі в коригуванні професійної діяльності, бажання використовувати нові підходи до роботи, до інноваційних технологій, розуміння значення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, селективність уваги та способи її привернення до творення власної інформації, обґрунтування актуальності інформації, співвіднесення запропонованої інформації з власними установками і цінностями, виділення новизни чи нових, неочікуваних аспектів, нестандартні способи повідомлення інформації (оціночне, рефлективне, емпатичне); уявлення про стилі спілкування («керівник», «старший товариш», «мотиватор») тощо.

Взаємодіючи з іншими співробітниками, інженер залізничного транспорту, у якого сформована управлінська культура, наче стає на їхнє місце, бачить себе їхніми очима, розуміє їх та прагне, щоб і його розуміли, оскільки кожен постає в колективі, в групі і як суб'єкт, і як джерело розуміння, виступає або як пасивний співробітник, або має свої інноваційні плани, відчувши душею щось нове і для всіх перспективне стає натхненником своєї й колективної творчості, розраховуючи на підтримку. Отримати її допомагає управлінська культура. Для цього необхідно, щоб і предмет творчості був таким, щоб сприяв створенню чогось нового, що об'єднує в конкретних умовах професійної інженерної діяльності. Далі виникають цілі, мрії, плани, прагнення до самоствердження в колективі, орієнтованість на краще майбутнє. Управлінська культура інженера виявляється не в яскраво вираженому «керуванні» чи вказівках, а в повазі й і зацікавленості кожним. Це вже нехай маленький, але початок щось робити краще, ніж було до цього, разом. Потім, за умови виявлення інженером управлінської культури, відбувається те, що ми називаємо у своєму дослідженні «все відбувається легко і успішно, але управління не помітно».

Так народжується здатність до колективної творчості, реалізація самих себе в умовах покращання робочої атмосфери й інженерних справ.

Отже, управлінська культура – це якість дуже розумної, приємної й цікавої людини. Вона визначає стиль всього життя майбутнього інженера, його потреб, інтересів і мотивів інженерної діяльності.

Втім концептуальними пріоритетами сучасної системи професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, на жаль, залишаються ще тільки оцінки в атестатах і дипломах випускників, які свідчать в основному про якісне засвоєння знань, умінь і навичок з набутої спеціальності, але не завжди свідчать про їхнє ставлення до людей і професійну відповідальність та моральність.

Звідси висновок: реформування усієї системи професійної освіти в умовах тенденцій суспільного розвитку має бути спрямоване на педагогізацію професійної підготовки випускників технічних ВНЗ, зокрема інженерних кадрів до нових умов життя. Це означає, що сучасна професійна педагогіка як наука, виходячи з характеристики основних проблем цивілізації, основних тенденцій суспільного розвитку, покликана позитивно впливати у новому суспільстві на всі сфери життєдіяльності людства, людини, суспільства, на прискорення переходу від індустріальних до науково-інформаційних технологій [6, с. 8–9].

На думку педагога-миротворця Є. Нордланд, «перспективи будь-якого суспільства значною мірою пов'язані із освітою та вихованням, та випереджаються ними» [7, с. 16].

Погоджуючись з усіма дослідниками, які на перший план висувають реалізацію основного запиту сучасної доби – пошук шляхів підготовки креативного інженера, необхідно спрямовувати цей креатив на формування інженера, здатного утверджувати іншу культуру людських взаємин на залізничному транспорті, здійснюючи одночасно прорив у розвитку залізничної галузі та прискоренні переходу культури виробничих відносин у практичну площину на найближчий період.

Слід зазначити, що існуюче сьогодні університетське середовище демонструє безліч соціальних втрат, недостатньо сприяє тому, щоб кожен майбутній інженер міг осягнути особливості власної особистості, мати можливість довідатися про самого себе, дізнатися про шляхи руху до своїх перспективних досягнень, створити і захистити, навчаючись в університеті, свою особистісно-професійну позицію, так звану «Я-концепцію свого розвитку і саморозвитку». Акцент професійної підготовки інженера переноситься із сфери особистісно-внутрішньої – в зовнішню. Студент у такій ситуації виступає не як суб'єкт, а як об'єкт професійної зрілості у змістовій, концептуальній, організаційній складовій вузівського педагогічного процесу.

Щоб майбутній інженер став суб'єктом професійного навчання, він уже на першому курсі повинен мати цілісне уявлення про мету та зміст своєї майбутньої діяльності, шляхи досягнення мети, про конкретні для кожного спеціаліста стрижневі професійно-особистісні якості, знання, уміння і навички, які були б адекватними природі цілісного розвитку майбутнього інженера залізничного транспорту.

Дослідники професійного навчання попереджають, якщо не зберегти такої цілісності й адекватності у професійній підготовці, особистість інженера формується частково, розвиваючи інтерес до наукового предмета, а не до обраної професії.

Дослідниця Л. Добровська справедливо зауважує: «У сучасному виші викладачі найчастіше вирішують власні приватні завдання, обумовлені специфікою навчальних дисциплін, що викладаються ними. Загальні цілі конкретизуються ними з урахуванням можливостей своєї навчальної дисципліни. Але потрібно відштовхуватися не від цілей окремих дисциплін, а від загальної мети до окремих (індивідуальних цілей) цілей кожного педагога, йти не від дисципліни, а від особистостей студентів, їхніх запитів, від того, що їм потрібно» [3, с. 47–48].

Не можна не погодитися з дослідницею Л. Добровською стосовно того, що проблема цілісності у підготовці майбутнього інженера стає все більш актуальною у зв'язку з новими вимогами до нього. Це передбачає наповнення процесу навчання і виховання професійним змістом, який узгоджується із найкращими надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини й відповідає потребам її самореалізації [там само].

Пояснюється такий підхід до професійної підготовки тим, що минуле століття було часом техніки, в якому всенаростаючими досягненнями були космос, атомна енергія, радіоелектроніка, обчислювальна техніка, Інтернет та ін. Однак вони не виключили війн, міжетнічних і релігійних конфліктів, беззаконня, тероризму.

Типове моральне обличчя громадянина нашої країни того часу, що тільки-но відійшов, – потужна культурна технологічна складова і недостатня духовність. Значні технологічні досягнення (матеріальна культура, пов'язана з технічною революцією) ефективно підтримувалися розвиненою освітньою системою як прояв загальної культури нації, але не підвищували необхідним чином духовність людей через деградацію клімату моральності суспільства, що була більш швидкою за підняття культурного рівня.

Минуле сторіччя в нашій країні пройшло під знаком майже забуття особистісних моральних норм через відмову суспільством від такого потужного важеля впливу на особистість, особливо у початкові роки її життя, яким є моральне виховання, що базується на вікових традиціях сотень поколінь людей, які накопичили безцінний досвід правил і законів життя, взаємодії між собою і природою та сформулювали не тільки державні і соціальні закони, але й людські.

Зараз у вищих навчальних закладах у студентів значно меншою мірою загалом формують культуру, духовність окремої людини, її моральний світ, пов'язаний зі сферою ідей, поглядів, прагнень, бажань. Тому часто культура і мораль незалежні один від одного, і навіть «велика» культура не може приховати недоліки моралі людини, як і навпаки.

Високий професіоналізм інженера залізничного транспорту – це поєднання якостей, що привнесені як високою мораллю особистості, так і значним рівнем її культури.

Таким чином, щоб гармонізувати складові професіоналізму інженера залізничного транспорту та людського буття, необхідно системно й суттєво деформувати систему професійної освіти, поклавши в її основу імперативність культури і моралі.

Результатами наших попередніх досліджень доведено: там, де настає час позитивних змін у розвитку професіоналізму інженерів залізничного транспорту, завжди його важливою ознакою виступає загальна й професійна культура та управлінська зрілість, яка допомагає інженеру вчасно і безконфліктно відходити від стереотипів минулого, утверджуючи філософію нового досвіду сприйняття майбутньої професії, створюючи умови для проблемного пошуку й динаміки прогресивного професійного розвитку й особистісного саморозвитку на основі встановлення нових професійних парадигм, що спонукають по-іншому дивитися на свою спеціальність, створюючи дещо нове й цінне в інженерній діяльності, що в повсякденній роботі об'єднує колег, відкриває нові перспективи.

Ця проблема набуває особливої значущості, коли людство опиняється в глибокій кризі та шукає виходу із ситуації, що склалася.

Високий рівень культурної адаптації майбутніх фахівців забезпечує сталість і тривалість професійних можливостей, як за рахунок збільшення кількості елементів соціального і загальнокультурного досвіду, так і через поглиблення глибинних людських відносин. Пошук шляхів формування оптимальних виробничих відносин – важлива педагогічна проблема, яка потребує подальших наукових розвідок.

Але для цього необхідно вносити зміни в існуючий вузівський педагогічний процес, який має базуватися на парадигмі примата людських цінностей – природа, людина в ній, її здоров'я, культура – над технологіями, які повинні лише слугувати цьому всьому.

Людина з розвиненим самоконтролем та управлінською культурою не дозволить собі опинитися під впливом циніка або песиміста, не дозволить вона й іншому думати за себе. Така людина завжди контролюватиме свої дії і не дозволить нікому керувати собою.

Для того, щоб це стало можливим, майбутній інженер повинен мати до отримання диплому у своєму розпорядженні ретельно дібрану і добре підготовлену власну програму професійного саморозвитку, в якій чітко визначено мету, засоби організації її виконання та навички здійснення руху до мети. Для цього у ВНЗ його потрібно підготувати до того, що робити, якщо зустрічаються труднощі в процесі її (програми) втілення, за яких умов інженерна діяльність буде успішною, якщо майбутній інженер залізничного транспорту буде наділений харизматичністю і користуватиметься авторитетом серед колег та їх підтримкою; матиме чітко окреслений і обґрунтований широкий фронт змін на краще та сформовані пріоритети інженерної діяльності, механізми їх реалізації; керуватиметься в роботі не політичними, а професійними критеріями.

За таких умов, на плечі самої особистості інженера під час професійної підготовки лягає тягар розробки таких планів й управлінських рішень і дій, які з урахуванням індивідуальних здібностей та запитів його особистості дадуть змогу власними зусиллями досягти успіху як у кар'єрі, так і в особистому житті.

За результатами наукового дослідження А. Дзундзи, вміння інженера продуктивно спілкуватися, налагоджувати політичні, економічні і соціальні відносини – не тільки важлива професійна якість, але й необхідний елемент загальної культури людини. Комунікація є процесом взаємодії суспільних суб'єктів, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями, результатами діяльності. На думку Аристотеля, здатність до комунікації відрізняє людину від «недорозвинених у моральному розумінні істот», «тих, хто не здатний спілкуватися, не відчуває в цьому споживи, уже не є елементом держави» [2].

Сучасна конкурентна ситуація в професійному середовищі доволі жорстка і вимоглива. Низька самооцінка, брутальність у спілкуванні, скутість на перемовинах, невміння підтримати бесіду і вислухати співрозмовника – все це може зашкодити навіть дуже здібному фахівцю, надовго зіпсувати відносини в його суспільному оточенні. Комунікація – річ настільки важлива, що в багатьох великих компаніях існують підрозділи, які спеціально займаються тільки питаннями комунікативної культури.

На думку дослідниці [2], під комунікативною культурою прийнято розуміти систему загальних принципів, нормативів поведінки у сфері особистих, соціальних, розподільчих, виробничих взаємин і контактів. З точки зору комунікативної культури комунікація розглядається як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, які складаються в їхній спільній соціокультурній і професійній діяльності. Високий рівень комунікативної культури передбачає також сформованість системи знань про загальнолюдську і професійну мораль, її історію і практику, про відносини між людьми в процесі суспільної діяльності, що покликане регулювати, заохочувати чи обмежувати соціальну поведінку суб'єктів суспільних відносин з метою мінімізації групових протиріч, підпорядкування індивідуальних інтересів загальногруповим. Спілкування між фахівцями в професійному середовищі, якщо розуміти його як загальноприйнятий порядок соціальної поведінки, допомагає уникати професійних рекламацій або зменшити їх доступними засобами. Тому основну функцію комунікативної культури в плані соціалізації сучасних фахівців можна визначити як формування таких навичок і нормативів соціальної поведінки, що сприяють взаєморозумінню у процесі виробництва, торгівлі, розподілу, обміну матеріальними і духовними цінностями.

Комунікація є одним із головних інструментів формування соціального і професійного іміджу інженера-фахівця. У сучасному професійному просторі презентативності окремого фахівця або підприємства загалом приділяється чимале значення. Ті професійні співтовариства, у яких не дотримуються нормативів комунікативної культури, втрачають дуже багато, бо високий рівень культури спілкування прибутковий [2, с. 137–144].

Висновки. Отже, результатом оновленого концептуального підходу до професійної підготовки інженера залізничного транспорту є випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними якостями і глибокою професійною підготовкою.

Останнє – не є кінцевим, сталим, а здатне змінюватися протягом життя фахівця у зв'язку зі зміною особистих запитів і неминучим прогресом технологій. Перші два компоненти (соціальні й духовні) повинні бути ґрунтовними, постійно діючими, незмінними, такими, що являють собою духовний стрижень особистості, інваріантний до різних умов її прояву. Зрозуміло, що їх досягнення потребує більш відповідальних і безпомилкових педагогічних зусиль, ніж утилітарне професійне навчання.

Таким чином, управлінська культура інженера залізничного транспорту, є, на наше переконання, джерелом вияву загальної культури і професіоналізму, загальної ерудиції, духовного багатства, соціальної відповідальності за якість інженерної діяльності, проявом творчої індивідуальності, творчих знань, інженерних дій як відображення результату постійного особистісного і професійного саморозвитку, прагнення до інноваційних професійних змін.

Формування управлінської культури не може бути реалізованим тільки простим збільшенням ресурсного кадрового й матеріального забезпечення, досягнення мети передбачає застосування нових нестандартних теоретичних підходів, спрямованих на пришвидшення переходу університетів на нову якість професійної підготовки, на позиціювання технічних ВНЗ, університетів залізничного транспорту.

Список використаних джерел

1. Білорус О.Г. Загрози, виклики та імперативи глобалізації світового розвитку / О.Г. Білорус // Наука та наукознавство. – 2001. – № 3. – С. 24–36.

2. Дзундза А. Аналіз складових процесу формування когнітивного компоненту соціоекономічної культури майбутніх фахівців / А. Дзундза // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ; Запоріжжя. – 2004. – С. 137–144.

3. Добровська Л. Формування професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх фахівців в умовах інтегративного підходу до освіти / Л. Добровська // Освіта і управління. – 2012. – Т. 15. – № 4. – С. 43–50.

4. Духовное возрождение человечества. – М.: б.и., 1997.

5. Клімова Г.П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу / Г.П. Клімова // Актуальні питання інноваційного розвитку: Всеукраїнська науково-практична конференція. – 2012. – № 3. – С. 90–105.

6. Кремень В. Философия образования в XXI веке / В. Кремень // Персонал. – 2003. – С. 8–9.

7. Приоритеты современной педагогики: Мир-Экология-Сотрудничество / под ред. Э.С. Соколовой. – М., 1993. – С. 104.

8. Шевченко Л. Форсайт вищої освіти: актуальність для України / Л. Шевченко Україна: аспекти праці. – 2014. – № 3. – С. 21–27.

9. Шепелєв М. Політико-цивілізаційний підхід до аналізу глобалізаційних феноменів / М. Шепелєв // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С. 124–130.

References

1. Bilorus, O.H. *Zahrozy, vyklyky ta imperatyvy hlobalizatsii svitovoho rozvytku* [Threats, Challenges and Imperatives of globalization of the world]. *Nauka ta naukoznavstvo* [Science Journal]. 2001, no. 3, pp. 24-36. (In Ulrainian).

2. Dzundza, A. (2004). *Analiz skladovykh protsesu formuvannia kohnityvnoho komponentu sotsioekonomichnoi kul'tury majbutnikh fakhivtsiv* [The analysis of components of the process of forminf the cognitive component of future specialists socioeconomic culture]. P*edahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky* [Pedagogy and Psychology of formation of creative personality: Problems and solutions]. Collection of research papers Ed. by T.I. Suschenko and others. Kyiv, Zaporizhzhia, pp. 137-144. (In Ulrainian).

3. Dobrovs'ka, L. (2012). *Formuvannia profesijnoi kompetentnosti z informatsijnykh tekhnolohij majbutnikh fakhivtsiv v umovakh intehratyvnoho pidkhodu do osvity* [Formation of professional competence of future specialists of information technologies in terms of integrative

approach to education]. *Osvita i upravlinnia* [Education and Management]. Vol. 15, no. 4, pp. 43-50. (In Ulrainian).

4. Duhovnoe vozrozhdenie chelovechestva [The spiritual rebirth of humanity]. Moscow: BI. Publ. 1997. (In Russian).

5. Klimova, H.P. (2012*). Innovatsijnyj rozvytok vyschoi osvity Ukrainy: metodolohichnyj aspekt analizu* [Innovative development of higher education in Ukraine: methodological aspect of the analysis] *Aktual'ni pytannia innovatsijnoho rozvytku: Vseukrains'ka naukovo-praktychna konferentsiia.* [Actual issues of innovation development: National Scientific Conference]. No. 3, pp. 90-105. (In Ulrainian).

6. Kremen, V. *Filosofija obrazovanija v HHI veke* [Philosophy of Education in the XXI century] Personal [Staff]. 2003, pp. 8-9. (In Russian).

7. Sokolova, E.S. (1993). *Prioritety sovremennoj pedagogiki: Mir-Jekologija-Sotrudnichestvo* [Priorities of Modern pedagogy: Peace, Ecology, Collaboration]. Moscow. 104 p. (In Russian).

8. Shevchenko, L. *Forsajt vyschoi osvity: aktual'nist' dlia Ukrainy* [Foresight of Higher Education: Challenge for Ukraine]. *Ukraina: aspekty pratsi* [Ukraine: aspects of labor]. 2014, no. 3, pp. 21-27. (In Ulrainian).

9. Shepeliev, M. *Polityko-tsyvilizatsijnyj pidkhid do analizu hlobalizatsijnykh fenomeniv* [Political and civilizational approach to analyzing globalization phenomena]. *Sotsial'na psykholohiia* [Social Psychology]. 2004, no. 4 (6). pp. 124-130. (In Ulrainian).

В статье раскрыто, как глобализация, информационная революция формируют потребность в единых правилах жизнедеятельности, ориентируют на межкультурные коммуникации, на изменения и радикальную модернизацию содержания профессионального образования, на борьбу против псевдокультуры и формирование ценностной управленческой культуры инженерной элиты как составной части ее профессионализма.

Ключевые слова: управленческая культура, профессионализм, высшее образование, инженер, профессиональная подготовка.

The article presents the scientific substantiation of the most important strategic directions of railway transport management culture in accordance with the requirements of time, demands of modern society, transition to a new level of management expertise. The factors influencing the development of top managers' professionalism in railway sector have been described (we refer not only to those executives who have profound knowledge of their profession, but have administrative competence as well). This fact requires a novel look at the existing system of training and retraining of top administrative staff employed in railway transport.

Key words: management culture, railway transportation, administrative professionalism.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378

А.О. ТЕПЛИЦЬКА,
викладач ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут „Бейт-Хана”»

ЗАДАЧА ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОГО ЗАВДАННЯ У ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті навчальна задача розглядається з точки зору системного підходу як складова педагогічної (навчальної) системи, яка утворена завдяки дидактичній задачі вчителя, конкретним навчальним завданням (запитання, вправи, задачі) чи їх системі та суб’єктам навчальної діяльності (вчитель, учні). У процесі дослідження з’ясовується, що поняття «задача» має відносний характер і залежить від суб’єкта навчальної діяльності, а проблемний характер для людини мають тільки такі задачі, розв’язування яких вимагає дослідницького підходу. Акцентується увага на тому, що саме ефективне використовування навчальних задач пов’язане із створенням перспективних методологій і технологій, які дозволяють майбутнім учителям початкових класів опановувати проективні вміння як основу власної творчості в інноваційній педагогічній діяльності. У роботі виконано аналіз категоріального апарату сутності поняття «задача». Обґрунтовується ідея реалізації на практиці проблемного навчання через задачі.

Ключові слова: навчальна задача, проблемне навчання, педагогічна система, суб’єкт навчальної діяльності.

Постановка проблеми. Сучасні підходи у викладанні математичних дисциплін студентам спеціальності: «7.04020101 Математика. Кваліфікація: математик. Вчитель математики» орієнтовані на широке впровадження проблемного навчання, а тому важливу роль у системі освіти відіграють навчальні завдання (запитання, вправи, задачі), серед яких увага дослідників найбільше концентрується в галузі задач. Саме розуміння сутності поняття «задача» визначає місце задачі у навчальному процесі, її можливостей у реалізації запланованих цілей навчання. Поняття «задача» настільки широко використовується у різних галузях людської діяльності, значення цього поняття настільки різнопланове та багатогранне, що більшість дослідників схиляється до неможливості дати йому однозначне визначення.

У зв’язку з висловленим доцільно розглянути категоріальний апарат теорії задач, який охоплює різні підходи до поняття «задача»; це і визначає **мету цієї статті**.

Основний зміст. Поняття «задача» належить до загальнонаукових понять, воно використовується в різних науках, проте саме його трактування, аналіз структури, функцій тощо відрізняється з точки зору вчених та методистів. Таким чином, задачі – це не тільки засіб навчання, а й об’єкт психолого-педагогічних досліджень.

Значний вплив на розвиток теорії та методики використання задач мали дослідження з психологічних та педагогічних наук завдяки таким вітчизняним і зарубіжним ученим, як Г.О. Бал, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперін, В.М. Глушков, Л.Л. Гурова, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.Ф. Єсаулов, Г.С. Костюк, О.М. Матюшкін, Є.І. Машбиць, В.О. Онищук, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистий, І.П. Підласий, А.М. Сохор, Н.Ф. Тализіна, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман та ін.

Відомі дослідження щодо методики застосування задач з математики – П.М. Ерднієв та Б.П. Ерднієв, В.Г. Коваленко, І.Ф. Тесленко, В.А. Крутецький, Е.О. Ясиновий та ін.

© *А.О. Теплицька, 2015*

Трактування поняття «задача» згідно з літературними джерелами наведено в табл. 1. Ряд учених, зокрема математик М.В. Метельський [10, с. 176], вважає, що це поняття визначити неможливо.

Таблиця 1

Трактування поняття «задача» згідно з літературними джерелами

Трактування поняття	Література
Задача у найбільш загальному вигляді – це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані (або вихідний предмет задачі); б) модель стану предмета задачі згідно з її вимогами	Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – С. 32
Задача – певна мета, досягнення якої можливе за допомогою певних дій (діяльності) у такій самій певній ситуації. Таким чином, компонентами задачі є мета, дії й ситуація	Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 551
Задача – дана в певних умовах (наприклад, у проблемній ситуації) мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою	Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 130
Задача – об'єкт розумової діяльності, що містить вимогу деякого практичного перетворення або відповіді на теоретичне запитання за допомогою пошуку умов, що дозволяють розкрити зв'язки між відомими та невідомими її елементами	Гурова А.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. –С. 12
Навчальні задачі – засіб формування в учнів деякого загального способу розв'язування шляхом переходу думки від окремого до загального під час розв'язування окремих задач.	Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – С. 152
Задача характеризується як система, обов'язковим компонентом якої є предмет, який знаходиться у деякому актуалізованому стані, і вимога задачі, тобто, модель необхідного стану цього предмета	Костюк Г.С., Балл Г.А. Категория задачи и ее значение для психологических исследований Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 15
Задача – це мета, дана в певних умовах	Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – С. 309
Задача: 1) мета; 2) завдання, що виконується відомими способами при заданих умовах; 3) завдання, шлях і результат виконання якого (або один з елементів) невідомі, але потребують пошуку при заданих умовах	Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – С. 21
Задача – спосіб знакового подання завдання однією людиною іншій (чи самому собі), що містить вказівки щодо мети й умов її досягнення	Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 189
Навчальною є будь-яка задача, яку пропонує той, хто навчає, учневі (чи яку ставить перед собою сам учень), якщо вона спрямована на досягнення навчальних цілей	Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – С. 77

Проведене дослідження засвідчує, що поняття «задача» розкривається переважно з точки зору діяльнісного чи структурно-функціонального підходів. Усвідомлення важливої ролі задач у навчанні сприяло їх інтенсивному дослідженню в психології та педагогіці, особливо починаючи з 50-х років XX ст. Багатогранність категорії «задача» спричинила відсутність на сьогодні загальноприйнятого визначення, хоча є достатня кількість трактувань на основі проведених ґрунтовних досліджень задач (Г.О. Бал, С.У. Гончаренко, Л.Л. Гурова, І.Я. Лернер, Є.І. Машбиць та ін.).

Розглянемо далі, що являє собою задача в структурі навчальної діяльності.

Уперше поняття «навчальна задача» вводить у педагогічну літературу Д.Б. Ельконін. Він трактував його як задачу, у процесі розв'язування якої основною метою є засвоєння певного зразка дій чи понять [14, с. 38]. Згодом Д.Б. Ельконін посилює значущість навчаль-

ної задачі, вважаючи її основною одиницею (клітинкою) навчальної діяльності. Відмінність навчальної задачі від усіх інших задач учений вбачає у тому, що її мета та результат полягають у зміні самого діючого суб'єкта, а не у зміні предметів, з якими він діє.

Г.О. Бал [1, с. 29] та Л.Л. Гурова [3, с. 8–9] відзначають, що поряд із терміном «задача» у психолого-педагогічних науках широко використовуються терміни «проблема», «проблемна ситуація». У психології вважають завдання окремим видом задачі [9, с. 76]. Трактування задачі як категорії логіки та психології виникає, коли вона пропонується іншому суб'єктові і приймається ним до розв'язання [2, с. 130].

Аналізуючи психологічний зміст цього поняття, Г.О. Бал зазначає [1], що термін «задача» можна використовувати для позначення об'єктів, які належать до трьох різних категорій: 1) до категорії мети дій суб'єкта, вимоги, поставленої перед суб'єктом; 2) до категорії ситуації, що включає поряд із метою – умови, в яких ця мета має бути досягнута; 3) до категорії словесного формулювання цієї ситуації (таке розуміння поділяє й С.Л. Рубінштейн [11, с. 347] та його послідовники). На основі проведеного аналізу Г.О. Бал дійшов висновку, що в психологічній літературі найбільш поширене вживання терміна «задача» для позначення об'єктів другої категорії.

Психологи розглядають задачу як ситуацію (проблемну), в якій повинен діяти суб'єкт. Наприклад, А.М. Сохор обґрунтовано стверджує, що людина починає мислити, міркувати, коли перед нею стоїть будь-яка задача [12, с. 17]. Отже, в психології включають суб'єкт у саме поняття «задача» безпосередньо або мають його на увазі, тому без суб'єкта немає й задачі (Г.О. Бал, Я.О. Пономарьов, А.М. Сохор та ін.). Деколи це необов'язково людина, наприклад, у рамках кібернетичного підходу – це деяка розв'язувальна система. Згідно з О.М. Леонтьєвим, задача для суб'єкта в найбільш загальному вигляді – це «мета, що поставлена в певних умовах» [6, с. 309]. Ми погоджуємося з думкою багатьох дослідників, що останнє визначення задачі, яке запропонував О.М. Леонтьєв у психології, є найбільш загальним. С.Л. Рубінштейн [11, с. 347], С.У. Гончаренко [2, с. 130] доповнюють це загальне визначення задачі тим, що мета може бути досягнута за певних дій (діяльності).

Суб'єкт прагне розв'язати задачу чи усунути наявну суперечність, неврівноваженість, а тому задачу можна розглядати як ситуацію (проблемну), в якій повинен діяти суб'єкт. Отже, задачу можна визначити як об'єкт розумової діяльності [3, с. 12]. Таким чином, з психологічного трактування у визначенні частково об'єднуються структура задачі з суб'єктом; задача розглядається як єдність вимоги та умов, за яких вимогу треба задовольнити. Щоб розв'язати задачу, суб'єкт має виконати відповідну дію або систему дій.

У педагогіці, як правило, задачу вважають специфічним видом завдання поряд з прикладами, вправами, творами тощо [7, с. 21]. Таким чином, якщо психологів цікавить задача як така, що діє на суб'єкт, а її об'єктивна характеристика, згідно з Л.Л. Гуровою [3, с. 10], відіграє підпорядковану, «фонову» роль, то для педагогіки важливі обидві позиції, оскільки залежно від властивостей (характеристики) як задачі (об'єкта), так і суб'єкта можна планувати різні форми їх навчально-пізнавальної взаємодії на уроці чи в позаурочний час. Згідно з таким підходом, на думку О.М. Матюшкіна, суб'єкт не потрібен для визначення поняття задачі, оскільки вона за своєю структурою є об'єктивно заданим та сформульованим (представлене) у словесній чи знаковій формі відношенням між певними «умовами», що характеризуються як «відоме», і тим, що потрібно знайти, що характеризується як шукане [8, с. 32].

І.Я. Лернер [7, с. 21] вказує на три можливі трактування поняття «задача»:

1) як мета;

2) як завдання, що виконується відомими способами при заданих умовах;

3) як завдання, шлях і результат виконання якого (або один з елементів) невідомі, але потребують пошуку за певних умов.

Учений використовує та аналізує поняття «задача» в його третьому значенні.

Якщо розглядати задачу в рамках конкретної навчальної діяльності (система «учень – задача»), то вона виступає як засіб її здійснення. Якщо ж її розглядати в рамках навчання (система «вчитель – задача»), то вона виступає як засіб управління навчальною діяльністю [9, с. 62]. За такого підходу важлива роль управління пізнавальною діяльністю, і, відповідно, значна частина дослідників (Л.А. Закота та ін.) дотримуються визначення задачі за

І.Я. Лернером у третьому значенні. Аналогічною, на нашу думку, є позиція В.М. Глушкова та співавторів [13, с. 66], які вводять поняття задачної системи й використовують кібернетичне трактування задачі, а пропоноване поняття називають кібернетичним. При цьому аналізуються відношення «задачна система – розв'язувальна система». Остання відіграє управлінську роль і впливає на стан задачної системи.

У вузькому розумінні слова задача – це коротке словесне формулювання, що містить дані, якими необхідно оперувати, і вимогу за цими даними знайти відповідь, причому відповідь передбачається, як правило, кількісна, виражена числом, рідше – буквою. У широкому (загальному) розумінні слова задача (або, як нерідко говорять, пізнавальна задача, тому що підсумок розв'язування задачі для учня – пізнання чогось нового [12, с. 17]) – це знадоба на основі деяких даних (частково представлених умовою задачі в явному вигляді, а частково наявних у запасі людини відомостей чи таких, що маються на увазі з цього запасу) знайти відповідь на запитання, яке є вимогою задачі, визначити шукане.

Відомо, що під час формування поняття важливо знати його ознаки. На думку А.М. Сохора [12, с. 17], характерна особливість задач полягає у необхідності здогадки, евристики, на відміну від алгоритмічного характеру прикладів і вправ. І.Я. Лернер ознаками будь-якої задачі визначає такі: 1) наявність мети розв'язку, що диктується вимогою чи запитанням до задачі; 2) необхідність урахування умов і факторів, що є передумовою застосування способу розв'язування і правильності самого розв'язку; 3) наявність чи необхідність виявлення і побудови способу розв'язування [12, с. 18].

Змістом задачі І.Я. Лернер [12, с. 24] вважає проблему, в основі виникнення якої лежить суперечність між відомим і невідомим. Таке трактування задачі відрізняється від поширеного в педагогічних дослідженнях, де будь-яке завдання, що вимагає для свого виконання яких-небудь дій, розглядається як задача, а будь-яка пізнавальна дія – як розв'язування пізнавальної задачі.

Ряд авторів розглядають задачу з точки зору системного підходу, наприклад, Г.О. Балл, В.М. Глушков, та І.Ф. Тесленко та ін.

Серед педагогічних досліджень цікавий підхід В.І. Загвязинського [5, с. 28], коли відносини, що виникають у процесі розв'язування задачі під керівництвом педагога, використовувані засоби і одержані результати утворюють структурну одиницю процесу навчання. При такому підході близькі погляди А.М. Сохора [12, с. 17–18], який трактує задачу у вузькому (як об'єкт) та широкому значеннях. В останньому випадку він розглядає задачу і як об'єкт, і як засіб діяльності, мотивації тощо.

Підкреслюючи пізнавальну роль задач у навчанні, ряд авторів (Г.О. Бал, В.Г. Коваленко, І.Ф. Тесленко, С.У. Гончаренко, І.Я. Лернер та ін.) розглядають поняття «пізнавальна задача» як навчальне завдання, спрямоване на удосконалення чи пошук нових знань, способів (умінь), активне використання доказів тощо. На думку В.В. Давидова [4, с. 211], навчальні задачі є пізнавальними, оскільки спрямовані на формування загального розв'язку певного класу задач.

Таким чином, ми підійшли до трактування поняття «навчальна задача». У випадку оцінки задачі як навчальної Є.І. Машбиць [9, с. 77] вказує на необхідність урахування її місця в діяльності та співвіднесення з метою (цілями) навчальної діяльності. За такого підходу термін «навчальна задача» вживається для позначення трьох різних категорій задач:

– задач (цілей) учіння;

– задач навчання, або «дидактичних задач», які ставить перед собою вчитель;

– задач, які даються учням для того, щоб їх розв'язання забезпечило досягнення цілей навчання [9, с. 59].

Дидактичні задачі виступають як засоби, що забезпечують досягнення цілей навчання. Це задачі управління навчальною діяльністю, які можна звести до вибору змісту навчального предмета, методу навчання. Г.О. Балл підкреслює, що дидактичні задачі вирішує вчитель (викладач) [1], а навчальні задачі, згідно з Є.І. Машбицем, є «засобом досягнення навчальних цілей, і суттєво важливим у зв'язку з цим є не стільки факт їх розв'язування, скільки засвоєння деяких способів (прийомів) засвоєння самого процесу» [9, с. 62]. Подібну думку висловлює й В.В. Давидов, який розглядає навчальні задачі як засіб формування в учнів певного загального способу розв'язування шляхом переходу думки від окремого до загального під час розв'язування конкретних задач [4, с. 152].

Висновки. Таким чином, можемо зазначити, що навчальна задача з точки зору системного підходу – це складова педагогічної (навчальної) системи, яка утворена завдяки дидактичній задачі вчителя, конкретним навчальним завданням (запитання, вправи, задачі) чи їх системі та суб'єктам навчальної діяльності (вчитель, учні).

Отже, доходимо висновку, що поняття «задача» має відносний характер і залежить від суб'єкта навчальної діяльності, а проблемний характер для людини мають тільки такі задачі, розв'язування яких потребує дослідницького підходу.

Ефективне використовування навчальних задач пов'язане із створенням перспективних методологій і технологій, що дозволяють майбутнім учителям у процесі математичної підготовки опановувати проективні вміння як основу власної творчості в інноваційній педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г.А. Балл // Вопр. психологии. – 1970. – № 6. – С. 75–85.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Издво Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.

4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

7. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

9. Машбиц Е.И. Психологический анализ учебной задачи / Е.Н. Машбиц // Сов. педагогика. – 1973. – № 2. – С. 58–65.

10. Метельский Н.В. Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы: учеб. пособие для вузов / Н.В. Метельский. – 2-е изд., перераб. – Минск БГУ, 1982. – 256 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

12. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

13. Человек и вычислительная техника / В.М. Глушков, В.И. Брановицкий, А.М. Довгяло и др.; под ред. В.М. Глушкова. – К.: Наук, думка, 1971. – 294 с.

14. Эльконин Д.Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе / Д.Б. Эльконин // Вопр. психологии. – 1960. – № 5. – С. 29–40.

References

1. Ball, G.A. *O psikhologicheskom soderzhanii poniatiia "zadacha*" [On the psychological content of the concept of problem]. Vopr. Psichologii [Questions of psychology]. 1970, no. 6, pp. 75–85. (In Russian).

2. Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrainskii pedagogichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv. Lybid Publ. 374 p. (In Ukrainian).

3. Gurova, L.L. (1976). *Psykhologicheskii analiz resheniia zadach* [Psychological analysis of problem solving]. Voronezh: Publishing house of Voronezh University Press. 327 p. (In Russian).

4. Davydov, V.V. (1986). *Problemy razvivaiushchego obucheniia: Opyt teoreticheskogo i eksperimentalnogo issledovaniia* [Problems of developmental education: experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow. Pedagogika Publ. 240 p. (In Russian).

5. Zagvyanskii, V.I. (1982). *Metodologiia i metodika didakticheskogo issledovaniia* [Methodology and methods of didactic study]. Moscow. Pedagogika Publ. 160 p. (In Russian).

6. Leontev, A.N. (1981). *Problemy razvitiia psichiki* [Problems of mind development]. Moscow. MGU Publ. 584 p. (In Russian).

7. Lerner, I.Ya. (1974). *Problemnoe obuchenie* [Problem teaching]. Moscow. Znanie Publ. 64 p.

8. Matiushkin, A.M. (1972). *Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem situations in thinking and learning]. Moscow. Pedagogika Publ. 208 p. (In Russian).

9. Mashbits, Ye.I. (1973). *Psikhologicheskii analiz uchebnoi zadachi* [Psychological analysis of the learning task] *Sov. Pedagogik*a [Soviet Pedagogy]. No 2, pp. 58-65. (In Russian).

10. Metelskii, N.V. (1982). *Didactika matematiki: Obshchaia metodika I ee problemy: ucheb. posobie dlia vuzov*. [Didactics of Mathematics: General procedure and its problems: studies. manual for schools]. 2nd ed. Minsk BGU Publ. 256 p. (In Russian).

11. Rubinshtein, S.L. (1946). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. 2nd ed. Moscow. Uchpedgiz Publ. 704 p. (In Russian).

12. Sokhor, A.M. (1988). *Obiasnenie v protsesse obucheniia: elementy didakticheskoi kontseptsii* [The explanation in the learning process: the elements of the didactic concepts]. Moscow. Pedagogika Publ. 128 p. (In Russian).

13. Glushkov, V.M., Branovitskii, V.I., Dovgialo, A.M. et al. (1971). *Chelovek i vychislitelnaia technika* [Man and computer engineering]. Kyiv. Nauk. Dumka Publ. 294 p. (In Russian).

14. Yelkonin, D.B. (1960). *Opyt psichologicheskogo issledovaniia v eksperemenyalnom klasse* [The experience of psychological research in the experimental class]. *Vopr. Psikhologii* [Problems. Psychology Journal]. No. 5, pp. 29-40 (In Russian).

В статье учебная задача рассматривается с точки зрения системного подхода как составляющая педагогической (учебной) системы, которая создана благодаря дидактической задаче учителя, конкретным учебным заданиям (вопросам, упражнениям, задачам) или их системе и субъектам учебной деяльности (учитель, ученики). В процессе исследования выясняется, что понятие «задача» имеет относительный характер и зависит от субъекта учебной деятельности, а проблемный характер для человека имеют только такие задачи, решение которых требует исследовательского подхода. Акцентируется внимание на том, что именно эффективное использование учебных задач связано с созданием перспективних методологий и технологий, которые позволят будущим учителям начальных классов овладевать проективными умениями как основой собственного творчества в инновационной педагогической деятельности. В работе сделан анализ категориального аппарата сущности понятия «задача». Обосновывается идея реализации на практике проблемного обучения через задачи.

Ключевые слова: учебная задача, проблемное обучение, педагогическая система, субъект учебной деяльности.

The article examines learning tasks from the systemic approach's perspective as a part of pedagogical (educational) system. The pedagogical system is designed on the basis of teacher's deductive goals, particular learning tasks (questions, exercises, sums), their system and the subjects of educational performance (teachers, students). The research has shown that the term 'task' has a relative character and depends on the subjects of educational performance; only the tasks that require a research approach are considered to be problematic by a person. The article also highlights the efficient usage of educational tasks connected to creation of prospective methodologies and technologies that allow future primary school teachers to master project learning as a base of their own creativity in the innovational pedagogical performance. The analysis of categorical apparatus of the term 'task' and idea of practical implementation of problem education through tasks has been made in this article.

Key words: educational task, problem study, pedagogical system, subject of educational performance.

Одержано 9.10.2015.

УДК 37.02:004

А.В. ТОКАРЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інтенсивного навчання іноземним мовам Придніпровської державної академії будівництва та архітектури

М.М. ЯЛАНСЬКА,
старший викладач кафедри інтенсивного навчання іноземним мовам Придніпровської державної академії будівництва та архітектури

К.С. КУЗНЕЦОВА,
викладач кафедри інтенсивного навчання іноземним мовам Придніпровської державної академії будівництва та архітектури

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті наведено сучасні тенденції розвитку медіаосвіти в Україні. З'ясовано практичну спрямованість науково-дослідних центрів з медіаосвіти в Україні. Окреслено перспективи подальших досліджень у цій науковій галузі.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, інтегративне навчання, моделі інтегративного медіанавчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Медіакомпетентність є однією з ключових компетентностей сьогодення, що сприяє ефективній діяльності у сучасному інформаційному просторі. Маючи політичний, економічний та культурний впливи, сучасні медіа відіграють ті ролі, які раніше належали сім'ї, громаді, релігійним й освітнім установам. Вони не тільки розповсюджують інформацію і знання, вони також формують цінності й норми, створюють наше розуміння того, що становить доцільну або недоцільну поведінку у певній ситуації, а тому можуть розглядатися як важлива форма педагогічного впливу і соціалізації.

Окрім цього, сьогодні для успішного виконання професійних обов'язків кожному спеціалістові потрібно розуміти логіку інформаційних процесів, уміти швидко знаходити необхідну інформацію, оцінювати її достовірність, повноту та об'єктивність, а це, у свою чергу, потребує змін у сфері надання освітніх послуг. Невипадково у загальній картині вищої школи зараз з'являються нові напрями й розробки, спрямовані на підключення соціальних медіа й мобільних технологій до роботи з новим поколінням студентів, на використання медіа як вагомого засобу навчання, спрямованість на підвищення рівня медіаграмотності студентів.

Доказом зростання наукового інтересу до вивчення медія є велика кількість праць сучасних закордонних та вітчизняних дослідників, з якими ми мали нагоду ознайомитися і у яких розглядаються поняття медіа, громадянськості й освіти в епоху глобалізації. Так, фокусом досліджень П. Ауфдерхейде (США) є питання безпеки підлітків у кіберпросторі, конфіденційність в Інтернеті, відкритий контент. С. Гудмен (США) у своїх працях розглядає культуру спілкування з медіа, нові типи грамотності, використання медіа як дидактичного інструмента. Б. Гоеджорд (Португалія) досліджує шляхи сприяння рівному доступу до ін-

© *А.В. Токарєва, М.М. Яланська, К.С. Кузнецова, 2015*

формації, вивчає проблеми побудови суспільства знань. Праці Фейлітцен фон С. (Швеція) сконцентровані на вивченні негативного впливу медіа на дітей, розгляді проблем дитинства та підлітків в епоху поширення засобів масової інформації.

Дотримуючись вищеозначених тенденцій, все більше країн Центрально-Східної Європи вводять курси з медіанавчання у робочі плани своїх освітніх установ. Україна не є винятком. Впровадження Національної концепції медіаосвіти було розпочате у 2010 р. і спрямоване на пошук найбільш ефективних шляхів «побудови інформаційного суспільства й економіки знань» [3]. Завдяки працям українських науковців Н. Габор, В. Іванова, Г. Онкович, Б. Потятиника, Г. Почепцова та ін. медіаосвітні дослідження поповнилися всебічним розглядом моделей й проблем інформаційного суспільства, аналізом сучасних теоретичних концепцій, розробкою навчальних курсів для середньої та вищої школи.

Проведений нами аналіз останніх досліджень і публікацій у вищеозначеній сфері свідчить, що наразі зростають питання підготовки критично мислячої, професійної аудиторії яка могла б активно залучатися до соціокультурних процесів нашої країни. Тому для нас актуальним є розгляд сучасних тенденцій розвитку медіаосвіти в Україні й розуміння подальших шляхів її становлення.

Метою цієї статті є наведення існуючих в Україні науково-дослідних осередків медіаосвіти, з'ясування практичної спрямованості їх діяльності, виявлення подальших напрямів наукового пошуку в певній науково-освітній галузі.

Виклад основного матеріалу почнемо з результатів опитування громадської думки щодо необхідності започаткування медіаосвіти в країні. Проведене у 2007 р. Інститутом соціальної та політичної психології НАПН загальноукраїнське опитування населення, у якому взяло участь 1258 дорослих, а також молодь (409 студентів і 401 школяр 8–11 класів), виявило, що в цілому більшість опитаних підтримує появу на телебаченні програм телепросвітнього характеру, які б допомагали глядачам краще знати і розуміти медійні технології. При цьому частка тих, хто вважав таку медіаосвіту зайвою, коливалася від 10 до 20%. Показовою була частка тих, хто вагався з відповіддю на запитання, а також байдужих до означеної проблеми, яка склала 42% серед дорослих, 39 серед студентів і 48% серед учнів [6].

Тому невипадково, пріоритетними завданнями впровадження медіаосвіти в Україні, починаючи з 2010 р., стали такі:

– формування позитивної громадської думки населення, зокрема молоді, учителів, вихователів та батьків, щодо необхідності впровадження медіаосвіти як підготовки дитини до ефективної взаємодії зі світом медіа;

– координація зусиль науковців та педагогів-ініціаторів з метою експериментального розширення медіаосвітньої практики формування медіакультури учнів старших класів загальноосвітніх шкіл з урахуванням профільного навчання;

– розробка навчальних програм та організація експерименту з підготовки медіапедагогів і медіапсихологів на базі закладів системи післядипломної педагогічної освіти;

– стандартизація психодіагностичних методик оцінювання медіакультури учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

На сьогодні понад 168 шкіл є учасниками обласних експериментів з впровадження медіаосвіти. Близько 100 вчителів середніх шкіл беруть участь в експерименті з реалізації курсу «Медіакультура» в 10 класах середніх загальноосвітніх шкіл країни. Для педагогів проведені зимові школи та семінари з медіаосвіти. Розроблено навчальну програму «Медіаосвіта» для студентів педагогічних університетів та слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, а також навчально-програмний комплекс «Медіаосвіта: огляд і узагальнення», видано підручник «Медіаосвіта і медіаграмотність» [5].

Практична реалізація завдань з впровадження медіаосвіти в Україні спирається на теоретичні наробки основних науково-дослідних шкіл. На сьогодні в медіаосвітньому процесі нашої держави наявні такі напрямки: 1) синтез медіаосвіти та журналістики; 2) розвиток медійної екології і захист аудиторії від негативного впливу медіа; 3) розвиток медіадидактики, зокрема пресо-дидактики; 4) розробка соціокультурної моделі медіаосвіти; 5) розвиток естетичного сприйняття та формування медіакультури школярів і студентів [7].

Зокрема перший напрям розвивається колективом дослідників Академії української преси під керівництвом В.Ф. Іванова і спирається на докладний аналіз історичних та сучас-

них тенденції розвитку науки про медіа. Практичним результатом роботи дослідників став підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність», випущений у 2012 році. Серед тем, які досліджує колектив, назвемо такі: основні теорії медіаосвіти, масова комунікація, аналіз медіатекстів і т. д.

Розглядом питань медійної екології, захисту аудиторії від негативного впливу медіа займається Інститут медіаекології при Львівському національному університеті імені І. Франка, очолюваний Б.В. Потятиником. Інститутом проведено роботу в межах науково-дослідних тем «Насильство в медіа: психологія впливу і педагогічні методики нейтралізації», «Становлення мережевих ЗМІ в Україні: законодавчі і професійно-технологічні аспекти», «Становлення медійної критики в Україні». Тут також розроблено позакласну програму для учнів 7–11 класів «Медіаосвіта в Україні» [5].

Колектив під керівництвом Г.В. Онкович працює в Академії педагогічних наук України. Увагу дослідників сконцентровано на інтеграції медіанавчання та інших дисциплін, на медіадидактиці та медіаосвітніх технологіях. Тут було захищено дисертації з пресодидактики (А.Д. Онкович, І.М. Чемерис), інтернет-дидактики (Р.П. Бужиков), з розвитку критичного мислення (Л. Києнко-Романюк). Під керівництвом співробітників відділу підготовлено спецкурси з медіаосвіти для вищих навчальних закладів (Г.В. Онкович «Медіаосвіта – експериментальна програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів») [4].

Українська модель медіаосвіти, в основу якої покладено соціо-психологічний підхід (комбінація протекціоністської, естетичної, критичної та творчої моделей медіаосвіти), була розроблена педагогами-дослідниками під керівництвом Л.А. Найдьонової (Академія педагогічних наук України). Ця модель складається з чотирьох компонентів: дружність комунікації, творчість, естетичні смаки, критичне мислення.

Розвитком естетичного сприйняття та формування культури спілкування школярів і студентів з медіа займається О.С. Мусієнко (Національна асоціація діячів кіноосвіти та медіапедагогіки України) [7].

Безперечно, результати роботи науково-дослідних шкіл свідчать про підвищений інтерес суспільства до розвитку медіаосвіти в усіх ланках освіти: шкільної, вузівської, післядипломної, а також самоосвіти особистості впродовж життя.

Однак потрібно звернути увагу і на наявні недоліки, що були виявлені у ряді аналітичних праць. Так, Г.В. Онкович вказує на недостатню розвинутість масової медіаосвіти у закладах формальної освіти, відсутність програм медіаосвіти для дорослих, відсутність підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів. Відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, за висновками дослідниці, веде до їх недостатньої кількості та браку розмаїття, також відсутності організованих форм масової самоосвіти [5].

На подібне коло проблем сучасної української медіаосвіти вказує Ю.А. Голоднікова, яка, зокрема, говорить про невизначеність теоретичних рамок, концептів і термінів, які б дозволяли використовувати потенціал протекціоністської, естетичної, критичної та творчої моделей, покладених в основу української моделі медіаосвіти. Дослідниця звертає увагу на відсутність переліку компетенцій медіапедагогів і програми їх професійної підготовки. Ще й досі не з'ясовано, якою є роль майбутнього фахівця в контексті усього освітнього простору і що зрештою виграє суспільство [1].

Погоджуємося з визначеними «проблемними зонами» і хочемо вказати на ще один, на наш погляд, доволі перспективний напрям подальшої розробки медіаосвіти в Україні – упровадження медіаосвіти у вищих навчальних закладах.

Упровадження в навчально-виховний процес українських вишів медіаосвіти можна здійснити на основі двох сценаріїв: 1) вивчення медіа в окремому курсі; 2) інтеграція медіатехнологій в освітній процес шляхом організації міждисциплінарних досліджень та проектів.

Значний внесок в обґрунтування інтегративної моделі медіаосвіти зробила російська дослідниця Л.С. Зазнобіна. Їй належить ідея інтеграції медіаелементів до гуманітарних та природничих дисциплін у середній школі. Основною ідеєю дослідниці є те, що медіаосвіта повинна бути адаптованою відповідно до цілей предмета, що вивчається, тобто бути своєрідним перетином між академічним предметом та зовнішньою інформацією. Таким чином, фактична основа дисципліни стає фактичною основою медіаосвіти, а основні її поняття

не вивчаються автономно, натомість студенти оволодівають ними інтуїтивно у процесі вивчення основного предмета. Результатами подібного навчання, за прогнозами дослідниці, стають: 1) уміння відшукувати необхідну інформацію з різних ресурсів; 2) уміння систематизувати інформацію згідно із заданими критеріями; 3) уміння переводити візуальну інформацію у вербальну; 4) розуміння мети комунікації; 5) уміння знайти помилки в отриманій інформації та виправити їх; 6) уміння зайняти протилежну точку зору та висловити аргументи за і проти; 7) уміння виокремити найважливіше із отриманої інформації; 8) знання того, як було створено медіатекст (які технічні засоби та інструменти було використано), уміння працювати з цими інструментами [2].

Спроби реалізувати інтегративне медіанавчання на практиці робляться багатьма закордонними університетами і, на наш погляд, є дуже цікавим досвідом з точки зору практичної реалізації цієї ідеї в українських вишах. Так, університет Цинциннаті (США) започаткував проект розвитку медіаграмотності студентів на основі міждисциплінарної кооперації факультетів гуманітарних та природничих наук, факультету дизайну й архітектури. З цією метою було розроблено міжфакультетську навчальну програму, в якій використано ситуації, наближені до реального контексту, створено експериментальне професійне цифрове середовище для розвитку медіаграмотності широкого кола студентів. Результатом цього проекту передбачається формування у студентів умінь поєднувати критичне мислення і соціальний аналіз, мистецтво та медіа; розвинути знання й навички щодо продукування й критичного оцінювання цифрових текстів різних жанрів. Серед тем для вивчання пропонуються такі: медіа та громадська думка, медіа та індивідуальність, аналіз продукції цифрових засобів комунікації та їхня роль у суспільстві, медіатвори студентів [8].

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Підсумовуючи зазначимо, що зараз в Україні спостерігається значний суспільний інтерес до навчання медіаграмотності широкої аудиторії споживачів. Невипадково, адже наразі в країні працює понад п’ять науково-дослідних центрів. При наявних теоретико-методологічних і практичних досягненнях, хочемо звернути увагу на недостатність праць з питань інтеграції медіаосвітніх елементів до навчальних програм українських вишів, розробки моделей інтегративного медіанавчання. Вважаємо перспективним шлях подальшого пошуку в зазначеному напрямі і вказуємо на потужний потенціал медіаосвіти як платформи для побудови інтегративного навчання у вишах країни.

Список використаних джерел

1. Голоднікова Ю. Українська медіаосвіта: у пошуках сенсу [Електронний ресурс] / Ю. Голоднікова. – Режим доступу: http:www.mediakrytyka.info/media-filosofiya/ukrayinska-mediaosvita-u-poshukakh-sensu.html

2. Зазнобина Л. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования [Электронный ресурс] / Л. Зазнобина. – Режим доступа: http:www.mediaeducation.ru/publ/standart.shtml

3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mediaosvita.com.ua/material/koncepciya-vprovadzhennya-mediaos

4. Онкович Г. Медіаосвіта: експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів / Г. Онкович. – К.: Логос, 2010. – 40 с.

5. Онкович Г. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку / Г. Онкович // Нові технології навчання. № 62. Матеріали другого Міжнародного семінару «Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті» / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ; Вінниця, 2010. – С. 89–92.

6. Сергійчук Г. Громадська думка про впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] / Г. Сергійчук. – Режим доступу: http:osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/gromadska_dumka_pro_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/

7. Федоров А. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) / А. Федоров // Медиаобразование, 2008. – № 4. – С. 23–45.

8. University of Cincinnati, McMicken College of Arts and Sciences Digital Media Collaborative [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: www.artsci.uc.edu/departments/interdisciplinary-studies/digital-media-collaborative.html

References

1. Holodnikova,Yu. *Ukrainska mediaosvita: u poshukakh sensu* [Ukrainian media education: in search of meaning]. Available at: http:www.mediakrytyka.info/media-filosofiya/ukrayinska-mediaosvita-u-poshukakh-sensu.html (In Ukrainian).

2. Zaznobyna, L. *Standart medyaobrazovanyia, yntehryrovannoho v humanytarnye y estestvennonauchnye dystsyplynы nachalnoho obshcheho y sredneho obshcheho obrazovanyia* [Standard media education integrated in the humanities and natural sciences and primary general secondary education]. Available at: http:www.mediaeducation.ru/publ/standart.shtml (In Russian).

3. *Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini* [The concept of the introduction of media education in Ukraine]. Available at: www.mediaosvita.com.ua/material/koncepciya-vprovadzhennya-mediaos (In Ukrainian).

4. Onkovych, H. (2010). *Mediaosvita: eksperymentalna prohrama bazovoho navchalnoho kursu dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Media Education: experimental program basic training course for high school students]. Kyiv. Logos Publ. 40 p. (In Ukrainian).

5. Onkovych, H. (2010). *Mediaosvita v Ukraini: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku* [Media Education in Ukraine: current state and prospects of development] *Novi tekhnolohii navchannia. № 62. M-ly druhoho Mizhnarodnoho seminaru „Navchalno-vykhovne seredovyshche ta moralnist u KhKhI stolitti*" [New technology training. No. 62. Second International Seminar "educational environment and morality in the XXI century"]. Institute of Innovative Technology and Education Education of Ukraine, Academy of international cooperation creative pedagogy. Kyiv, Vinnitsa, pp. 89-92. (In Ukrainian).

6. Serhiichuk, H. *Hromadska dumka pro vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini* [Public opinion on the introduction of media education in Ukraine]. Available at: http:osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/gromadska_dumka_pro_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/ (In Ukrainian).

7. Fedorov, A. *Medyaobrazovanye v Rossyy y Ukrayne: sravnytelnыi analyz sovremennoho эtapa razvytyia (1992-2008)* [Media Education in Russia and Ukraine: a comparative analysis of the current stage of development (1992-2008)]. *Medya obrazovanye* [Media Education]. 2008. No. 4, pp 23-45. (In Russian).

8. University of Cincinnati, McMicken College of Arts and Sciences Digital Media Collaborative. Available at: http: www.artsci.uc.edu/departments/interdisciplinary-studies/digital-media-collaborative.html

В статье представлены современные тенденции развития медиаобразования в Украине. Раскрыта практическая направленность научно-исследовательских центров медиаобразования Украины. Очерчены перспективы дальнейших исследований в данной научной области.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, интегративное обучение, модели интегративного медиа обучения.

The article presents current tendencies of media-education development in Ukraine. The practical nature of media-education scientific and research centers in Ukraine is discussed. The perspectives of further research in this field are outlined.

Key words: media-education, media-literacy, integrative learning, models of integrative media-education.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378.13 (497.2)

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

АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ РЕСПУБЛІКИ БОЛГАРІЯ

У статті розглядається сучасний стан підготовки професійних педагогічних кадрів Республіки Болгарія. Проаналізовано діючу Національну стратегію розвитку працівників освіти Республіки Болгарія. Здійснено аналіз кількісних показників системи вищої педагогічної освіти країни. Охарактеризовано сучасний стан та перспективи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу педагогічних спеціальностей.

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. В епоху глобалізації кожна з країн прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації та змісту систем вищої освіти за кордоном. Вища педагогічна освіта України потребує значного реформування вітчизняних освітніх моделей у зв'язку з інтеграцією нашої країни до європейського освітнього простору. Одним із важливих напрямів для вдосконалення існуючої системи підготовки педагогічних кадрів в Україні є аналіз світового досвіду. Враховуючи це, конче необхідним є вивчення, аналіз та узагальнення досвіду країн Євросоюзу. Отже, удосконалення існуючої системи підготовки висококваліфікованих педагогічних фахівців в Україні потребує аналізу світового досвіду і, зокрема, Республіки Болгарія.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з теми. Теорія та практика зарубіжного освітнього процесу була 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, С. Сапожников, 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. Яковлєв, М. Ярмаченко).

Формулювання мети. Метою статті є аналіз сучасного стану та перспектив покращання професійної педагогічної підготовки освітян Республіки Болгарія.

Згідно з метою було поставлено завдання: охарактеризувати та проаналізувати сучасний стан системи підготовки педагогічних кадрів Республіки Болгарія.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні якість вищої освіти педагогічних працівників має важливе значення для сталого зростання системи вищої освіти Республіки Болгарія. Найважливішою умовою для забезпечення якості вищої педагогічної освіти, професійної підготовки вчителів, а також підвищення кваліфікації освітян є відповідність освітньої системи динамічно мінливим соціальним та економічним умовам сьогодення. У цьому сенсі

© *М.В. Чеховська, 2015*

великого значення набувають правила, що регулюють процеси в системі освіти різних європейських, національних та регіональних програм з надання вищої освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Національна стратегія розвитку працівників освіти Республіки Болгарія спрямована на вирішення більшості проблем освітньої галузі.

Національна стратегія розвитку педагогічного персоналу Республіки Болгарія розроблена відповідно до мети Стратегії Європейського Союзу для забезпечення раціонального, стійкого та інклюзивного зростання «Європа-2020», а також відповідно до стратегічних цілей загальноєвропейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки «Освіта та навчання 2020», постанови Ради з 26.11.2009 щодо професійного розвитку вчителів та освітніх лідерів з політики гуртування Європейського Союзу на період 2014–2020 (зокрема з тематичною метою інвестування в освіту, вищу школу, неформальну освіту та професійну підготовку протягом усього життя) і програми підтримки стійкого і якісного працевлаштування та мобільності робочого потенціалу [3, с. 5].

Національна стратегія розвитку працівників освіти Республіки Болгарія відповідає вимогам та пріоритетним напрямам Національної програми розвитку Республіки Болгарії: Болгарія-2020 для підвищення рівня життя шляхом конкурентоспроможної освіти і професійної підготовки педагогічних працівників, щоб створити умови для якісної зайнятості, соціальної інтеграції та забезпечення доступності і якості вищої освіти. Болгарська стратегія підвищення якості педагогічної освіти орієнтована на реалізацію заходів, спрямованих на досягнення програми «всеосяжної, доступної та якісної освіти та професійної підготовки дошкільної, шкільної та вищої освіти», за допомогою синхронізації політики щодо підготовки, безперервного навчання і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу й у зв'язку з правовою, інституційною та соціальною базами системи освіти.

Фахівці Міністерства освіти та науки Республіки Болгарія враховують аналіз рівня знань і компетенцій студентів педагогічних спеціальностей і визначають керівні принципи покращання якості педагогічної освіти на 2020 р. Також враховується необхідність публічності основних принципів, мети та заходів вищої освіти, будівництва механізмів зворотного зв'язку і координації з іншими національними стратегіями. [4]

Заходи щодо забезпечення міжгалузевого та інституційного співробітництва передбачають комплексний підхід щодо розробки та реалізації політики та пріоритетів розвитку системи освіти. Це потребує створення механізму реалізації, звітності, контролю та моніторингу результатів освітньої політики країни.

Організація навчання студентів педагогічних спеціальностей, їх зарахування до університету та присвоєння їм педагогічної кваліфікації по завершенні навчання регулюється Законом про вищу освіту Республіки Болгарія. Після завершення студентами професійного педагогічного навчання та присвоєння їм професійної кваліфікації „викладач", що засвідчує право обіймати посаду викладача, професійний розвиток і безперервне навчання здійснюється в ході їхньої професійної діяльності. Розвиток професійних компетенцій педагогічних кадрів здійснюється через постійне навчання, мета якого полягає у здатностях:

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

Здобути професійну кваліфікацію «викладач» у Республіці Болгарія можливо в різноманітних освітніх закладах, що здійснюють підготовку освітян: 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 [1, с. 5].

Міністерство освіти та науки Республіки Болгарія розробило проект «Розвиток рейтингової системи для вищих навчальних закладів у Республіці Болгарія», 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 об-

ластях. За результатами аналізу цього проекту було встановлено, що працевлаштування випускників спеціальності «Педагогіка» за останні 5 років у відсотковому відношенні виглядає таким чином: 55,22% випускників працюють за спеціальністю, 6,48 – працівники торгівлі, 4,23 – економічні та адміністративні працівники, 34,06% – робітники інших сфер (рис. 1).

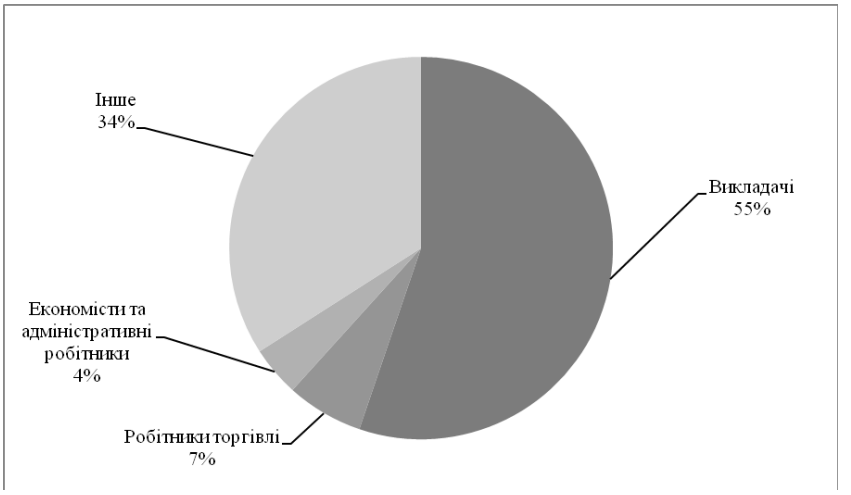

Рис. 1. Дані із сайту Міністерства освіти та науки Республіки Болгарія щодо працевлаштування випускників-педагогів за останні 5 років [2]

Фахівці Міністерства освіти та науки Республіки Болгарія стверджують, що система підвищення кваліфікації викладацького складу в галузі освіти повинна зосереджуватися у вивченні трьох взаємопов'язаних сфер [4]:

– нормативно-правової бази;

– системи професійної підготовки;

– професійних установ та організацій.

Протягом 2013–2014 навчального року для здобуття освітньої кваліфікації «бакалавр» і «магістр» студенти трьох професійних сфер напряму «Педагогічні науки» (зокрема «Теорія і управління освітою», «Педагогіка», «Педагогічна освіта у галузі») навчалися в 11 університетах країни. За інформацією з реєстру зарахованих і відрахованих студентів за підтримки Міністерства освіти і науки Республіки Болгарія, загальна кількість студентів педагогічної спрямованості становила 20060 осіб.

За даними Центру інформаційної служби освіти (ЦІСО) Міністерства освіти і науки Республіки Болгарія загальна кількість викладачів у системі середньої освіти на початку 2013–2014 навчального року становила 89748 осіб, з яких 98,4% зайняті в державному секторі освіти, а 1,6% в приватному. Порівняно з 2007 р. загальна кількість зменшилася на 9132 особи, або на 9,3%. Основними причинами зниження кількості педагогічних кадрів є скорочення кількості дітей і студентів у системі освіти більше ніж на 7%. Це викликано демографічними факторами (такими як низька народжуваність у попередні періоди і зовнішня міграція) і реформи в шкільній системі [1, с. 6].

Варто відзначити, що продовжується період фемінізації кадрів (2007–2013) – частка жінок з 84,4% в 2007 р. збільшилася до 86,3% (рис. 2). Крім того, є чітка тенденція до старіння педагогічних кадрів, що виражається в швидкому скороченні частки молодих фахівців у віці 34 років і збільшення частки осіб у віці 55 років і старше (рис. 3). Частка молодих фахівців з 15% у 2007 р. знизилася до 9,9% на 2013 р., і частка співробітників у віці 55 років і старше значно збільшилася (з 16,8% у 2007 р. до 29,3% в 2013 р.). Основна частка професорсько-викладацького складу у віці 35–54 років скоротилася на 66,8% (2007) – до 54,0% (2013) [1, с. 7].

Аналіз кваліфікаційної структури професорсько-викладацького складу показав значні позитивні зміни. Спостерігається загальне збільшення частки персоналу з професійно-

кваліфікаційним ступенем (ПКС) і збільшення частки тих, хто здобув четвертий і п'ятий ступені ПКС. У 2007 р. професійний ступінь здобули 29,5% професорсько-викладацького складу, а в 2013 р. ця частка досягла 36,2%. Частка працівників із здобутими 4-м і 5-м ступенями збільшилася з 10,7% у 2007 р. до 17,8% у 2013 р., або на 7,1 відсоткових пункти. Частка професорсько-викладацького складу зі здобутими 1-м, 2-м і 3-м ступенями незначно знизилися – з 18,8% у 2007 р. до 18,3% в 2013 р. (рис. 4).

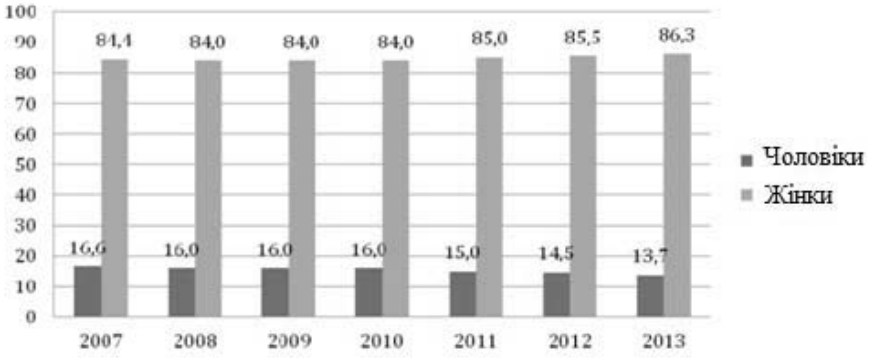

Рис. 2. Структура професорсько-викладацького складу за статтю

Джерело: ЦІСО [1, с. 7].

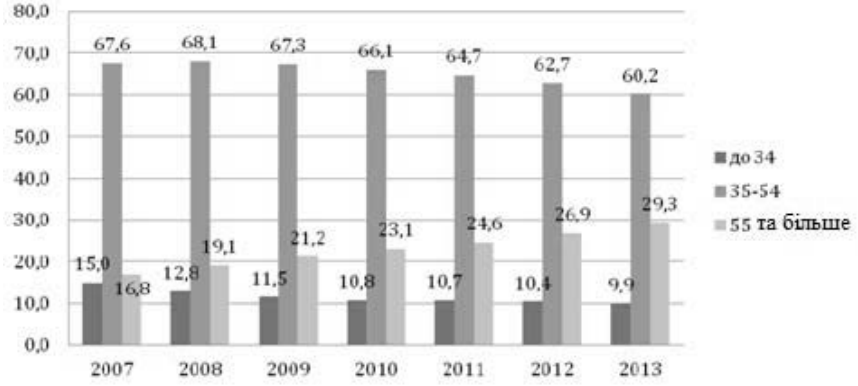

Рис. 3. Вікова структура професорсько-викладацького складу

Джерело: ЦІСО [1, с. 8].

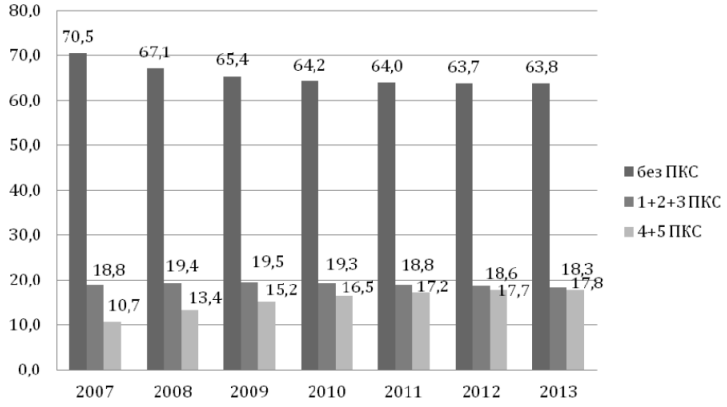

Рис. 4. Кваліфікаційна структура професорсько-викладацького складу

Джерело: ЦІСО [1, с. 10].

Високого рівня педагогічної майстерності освітян Республіки Болгарія виявилося 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 недостатньо 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.

Фінансування заходів, окреслених у Національній стратегії розвитку працівників освіти Республіки Болгарія, здійснюватиметься за рахунок:

– державного бюджету;

– бюджету муніципальних утворень – у межах компетенції та відповідальності;

– оперативної програми «Розвиток людських ресурсів» 2007–2013, фінансується Європейським соціальним фондом і Оперативною програмою «Наука та освіта для гармонійного зростання 2014–2020 рр.»;

– власні кошти;

– інші джерела.

Отже, у результаті аналізу сучасного стану підготовки професійних педагогічних кадрів Республіки Болгарія можемо сформулювати такі проблеми галузі педагогічної освіти:

– застаріла методична підготовка освітян, що обумовлюється недостатнім використанням інновацій у навчанні;

– працевлаштування значної кількості педагогічних кадрів (44,77%) в інших робітничих сферах, що не відповідають кваліфікації «викладач»;

– чітка тенденція до старіння працівників освіти, що виражається у швидкому скороченні частки молодих фахівців у віці 34 років і збільшенні частки осіб у віці 55 років;

– недостатній рівень педагогічної майстерності для реагування на вимоги сучасності;

– існуючі нормативні акти щодо підвищення кваліфікації викладацького складу не вирішують специфічних проблем освітньої сфери.

Вважаємо, що для вирішення вищезазначених питань система професійної підготовки педагогічних кадрів Республіки Болгарія потребує подальшого комплексного наукового дослідження.

Висновки. Проведений аналіз сучасного стану професійної підготовки педагогічних кадрів Республіки Болгарія дозволяє стверджувати, що країна має ряд специфічних проблем, досвід вирішення яких може бути корисним для освітянської галузі України. Практика розв'язання проблем підготовки освітян Болгарії має бути врахованою у процесі реформування системи вищої педагогічної освіти України в контексті її інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору. На наш погляд, питання професійної підготовки освітян Республіки Болгарія потребує подальшого комплексного наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014–2020 година. Май 2014 г. София, България.

2. Рейтингова система на висшите училища в България [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: rsvu.mon.bg

3. Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014–2020 г. септември 2014 г. София, България.

4. Офіційний сайт МОН Республіки Болгарія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: rsvu.mon

References

1. Nacy'onalna strategy'ya za razvy'ty'e na pedagogy'chesky'te kadry' 2014-2020 gody'na. Maj 2014 g. [National strategy for development of pedagogical staff 2014-2020 year. Sofiya May 2014]. Sofia, Bulgaria. (In Bulgarian).

2. Rejty'ngova sy'stema na vy'sshy'te uchy'ly'shha v Bъlgary'ya [The rating system of higher education institutions in Bulgaria]. Available at: http: rsvu.mon.bg (In Bulgarian).

3. Strategy'ya za razvy'ty'e na vy'ssheto obrazovany'e v Republy'ka Bъlgary'ya za pery'oda 2014-2020 g. septemvry' 2014 [Strategy for the Development of Higher Education in the Republic of Bulgaria for the period 2014-2020 in September 2014]. Sofia, Bulgaria. (In Bulgarian).

4. Oficijny'j sajt MON Respubliky' Bolgariya [MES official website of the Republic of Bulgaria]. (In Ukrainian).

В статье рассматривается современное состояние подготовки профессиональных педагогических кадров Республики Болгария. Проанализирована действующая Национальная стратегия развития работников образования Республики Болгария. Осуществлен анализ количественных показателей системы высшего педагогического образования страны. Охарактеризовано современное состояние и перспективы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава педагогических специальностей.

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

The current state of training professional teaching staff in the Republic of Bulgaria is analyzed in this article. The current Educators' National Development Strategy in the Republic of Bulgaria is discussed. The quantitative indicators of higher pedagogical education in the country are analyzed. The current state and prospects for growth of qualified faculty members in teaching specialties are characterized.

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

Одержано 9.10.2015.

УДК 378

O. SHAUERMAN,
Senior teacher of the Chair of Foreign Languages,
Berdyansk University of Management and Bussiness

CREATIVE APPROACHES AND METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A PRACTICAL VIEW

The experience of all members of the Chair of Foreign Languages of Berdyansk University of Management and Business is summarized in this article. The author focuses her attention on the implementation of new approaches and methods in the process of learning English as a foreign language.

Key words: interactive methods of learning, communication, ways of language learning.

The importance of the research. Enlarged Europe has led to radical changes in education. The creation of the European Higher Educational Area has set challenging tasks in terms of greater mobility for students, more effective international communication, better access to information and deeper mutual understanding. Ukraine does not stand aside of these challenges and is searching for ways of developing students' language competence. This is one of the most burning issues in the field of education.

In this context the chair of foreign languages of Berdyansk University of Management and Business organizes seminars for teachers of higher educational establishments, of secondary schools and students every year. The last one was devoted to creative approaches and methods in English language teaching, it included several sections and combined both practical and theoretical issues.

The aim of our research is to summarize and analyze seminar participants' experience of creativity in teaching foreign languages.

The analysis of the latest research. Recently, most teachers pose a question which approach in teaching a foreign language would be the best. They should select the communicative approach because its main focus is on training during interactive cooperation of all participants of the learning process. This approach is developed as a result of scientific advances in the understanding of linguistics, particularly communicative linguistics, psychology and activity theory, which is reflected in the works on psychology and language teaching methodology (O. Leontyev, I. Zymnya, Yu. Passov, S. Shatilov, G. Rogova and others). The communicative approach is very effective but it requires further study of means of its implementation into the learning process.

The main part of the article. It is generally accepted that nowadays teachers are exploring pedagogical means for «real-life» communication in the classroom. So the aim of our seminar was to create an atmosphere of real communication which can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its participants; and thus significantly affect their learning by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and themselves as pupils. Modern teachers are trying to equip their students with tools for generating unrehearsed language performance. Thus, it was a splendid opportunity to exchange practical experience among participants [1; 2].

The first session «Alternative Teaching Activities for the Classroom» was focused on organizing junior students' activities.

© *O. Shauerman, 2015*

For warm-up activities the following exercises may be used:

– A short presentation of themselves and some activities: names of participants and snowball names (each participant says her or his name and the name of all participants before her/him; snowball food/drink names (each participant thinks of a food or drink that starts with the same first letter of their name, then says their name along with the names of fruits/drinks of all the participants before her or him).

– Round Table/Categories (participants are split into groups of four and given one sheet of paper. A category is written on the board, and groups have 3 minutes to write as many words as they know in the category. The paper must be passed around the group, each member writing one word, then passing the paper on). This activity can also be done with a dictionary.

– 20 Questions (a learner thinks of a word, writes it on a piece of paper, but does not tell anyone what the word is. Participants have 20 questions to guess what the word is. They may only ask questions that have a «yes» or «no» answer.

– Snowball Story (teacher begins a story: «Once upon a time there was a girl who loved to swim». Each student must add one sentence to the story).

For vocabulary activities:

– Around the World (one student stands next to the chair of another student. The teacher holds up a dictionary picture, and the student who says the correct word first moves to the next chair. The teacher should see how many chairs the students can progress and prevent other students from calling out the answer.

– Slap! Split participants into four groups. Give groups a collection of either pictures or words. The teacher calls out a word and students must «slap» the correct picture or word. When finished, ask students to present what words/pictures they collected. Then, switch cards among groups.

– Pictionary. Split class into 2 teams. Students come to the board one at a time and choose a folded dictionary word. One student must draw a picture of the word and the team must guess the word in 1 or 2 minutes.

For practice activities:

– Bingo with colours, numbers and vocabulary. Give each student a 5 x 5 grid sheet. Give each student a handful of «markers» – in this case, beans, but you can use scraps of paper or anything movable you have at hand. The teacher calls out a number (or colour, or word) and students place a marker on their square if they have the corresponding number. When a student has 5 in a row – horizontally, vertically or diagonally – he/she shouts «Bingo», and then read off their squares to make sure they were correct. The winning student may call the next round, get a prize or simply a round of applause.

For reading activities:

– Jigsaw. After learning new vocabulary and reading a text with students, ask them to close their books. Divide them into groups, pairs (whatever you prefer) and give each group a photocopy of the text, but cut into pieces. Tell students to put the story back in order. When they are finished, ask the students to read the text out loud to see if they were correct. If students are really struggling, you may ask them to open their books for maybe 1 minute, then close again.

For review:

– Jeopardy. Students read the text, discuss unknown words, and maybe do exercises with sentences. When you feel that students have a fairly good grasp of the material, you can use this as a sort of «quiz» review. Split students into groups of about 4. Give each group a team name, and create a scoreboard on the board. Also on the board there will be the categories relating to the text. In each category there are various points, ranging from 100 to 500. Each amount of points is a question, and if students can answer the question correctly, they earn the points. If students cannot answer the question or get it wrong, the next team gets a chance to answer (this progresses to each team until all have unsuccessfully tried, then the teacher gives the answer).

– Tic-Tac-Toe. Draw a 3 x 3 grid on the board and write a number in each square (1-9). Split students into 2 teams and assign one the marker of «x» and the other the marker of «o». Each team takes turns choosing a square, then they must answer the question you have assigned to the square. The goal is to get 3 markers in a row while preventing the other team from doing the same. If a team gets a question wrong, then the other team gets a chance to answer. This is a very quick activity, and you may let students use their books or not.

The second session called «Accelerated Learning» states that an educator is responsible for creating conditions under which the learning process will be possible and productive.

Teachers should create an atmosphere for optimal learning. They don't simply deliver the information and their students absorb it. Teachers understand the learning process and are able to adapt to the learning style of the students. By teaching, you will touch the future because children are the future of every society. Teaching is complex, fast-paced, multidimensional, sometimes unpredictable, and it involves a diverse mosaic of students. Teaching is an art and a science. When you are teaching, challenge yourself to awaken the curiosity of young minds. It is no small thing in life to enjoy the sun, live in the spring, think, feel, and teach. Good teachers care for their students and are dedicated to helping them learn [3].

The role of a teacher in the classroom must be adapted as technologies are integrated in the classroom. Some of our participants introduced technologies for teaching English. Emphasis has been placed on the teacher as accepting a facilitative role in guiding students through information access and processing, problem-solving, and creative learning projects on the computer in a student-centered classroom rather than the traditional teacher's image as the presenter in front of the class. It has also been suggested that teacher-student interaction can be more electronic.

It was shown that technology resources such as audio (through the use of: cassette player, CD player, speakers and an MP3 or IPod); video (use of laptop: showing TV or movie clips to a small group of students; showing pictures to describe a place); visuals (through the use of a projector and screen: Power Point Presentations); Internet (Web discussions through Skype online, interactive Internet learning sites for activities, student research projects, web quests, keypad, blogs) have a lot of advantages. First of all technology can facilitate practice of the four main language skills – listening, reading, speaking and writing. It can also provide opportunities for authentic tasks and materials. In addition, geographical distance is no longer an issue, students could connect with students from the other side of the globe within minutes, they expand their outlook. Lastly, they give possibilities for students to share their research through the Internet with others at school.

The theoretical session «Student Governance» came to the conclusion that classrooms need to be managed effectively to maximize students' learning. The contemporary trend in managing classrooms is shifting from controlling students towards supportive, nurturing relationships and opportunities for self-regulation. Good teaching strategies for beginning the school year are to be used to establish expectations for behaviour and resolve student uncertainties. In managing your classroom keep the focus on instruction and a positive classroom environment. Use a cooperative strategy rather than authoritarian or permissive strategies. Establish rules but make sure they are necessary, reasonable, clear, and consistent with instructional and learning goals. No matter how well you have planned and created a positive environment, behaviour problems will emerge. Be a good communicator with students by developing effective speaking and listening skills. Work with students to help them become better speakers and listeners [4; 5].

Participants of the section «Interactive Methods of English Teaching» were offered different alternatives of interactive activities:

– Problem Solving Exercises. At the start of a training program, split people in teams. Give them a problem connected with the learning material. Ask them to use any resource they can imagine inside and outside the classroom for solving it.

– Collaborative Pre-Test. Give people the «final exam» at the start of a programme. Ask them to collaborate with each other to see how much they already know or can figure out using the available reference material.

– Scavenger Hunt. Split people in teams. Give each team the same list of 10 or 20 items of information to collect in a set amount of time using resources both inside and outside of the classroom.

– Articulation. Stop a presentation periodically and ask partners to talk with each other about what was just presented, what it means to them and how they can apply it in their life and work.

– Peer Teaching and Review. When teaching with computers or ina hands-on process, put people in pairs, one partner being «A» and the other – «B». Ask «A» to perform a process just learned for «B», as if «B» has never heard of it before. «A» has to talk out loud in great detail about every step of the process while doing it.

– Peer Testing. Before a presentation, divide people in pairs. Ask everyone to prepare a 20-question oral (or written) examination for their partners based on what they are about to hear. At the end of the presentation, ask partners to exchange their tests.

– Question/Answer Exercise. After or during a presentation, ask each person to write down three or more questions they have about what was just covered. Then ask them to get up, wander around the room, and ask each other their questions until they find the answers. Then debrief.

– Hangman. Give each partnership a deck of cards with questions on one side and answers on the other. Then ask them to take turns in answering the question as they play hangman.

– Manipulatives. Ask students in partners or small teams to reconstruct a model of a system or process while talking out loud about what they are doing, why and how everything works. (A facilitator could keep asking questions to draw them out while this is going on). Components of the system could be magnetic-backed on a whiteboard, Velcro-backed on fabric, flat on a tabletop or floor, or 3-dimensional on a table top.

– Acting out a System. Assign people roles to play in a system or process and ask them to act the whole process out. This can be useful for teaching people skills and concepts, like computers and use of equipment and all manner of work problems.

– Art Contest. Have partners or teams create works of art to review learning materials: colorful pictogram murals, 3-dimensional displays, skits, whatever.

– Materials Creation. Divide learners into teams to create learning materials for each other. This could include job aids, review games, learning exercises, cam-corded infomercials, models to manipulate, research projects, problem solving exercises, and so forth.

– Guided Imagery. Read a text while playing soft (Baroque) music in the background and ask participants to close their eyes and visualize what is happening, write down key facts about what they are hearing, ask them to use mind-mapping to capture the information they are hearing.

– Alternate Presentation Methods. Cast a presentation into the form of a talk show, a news program, a press conference (with learners "planted" with a question), a story hour, a Bingo game (with learners having to complete information on Bingo cards as new learning material is presented), a demonstration with people as props (taking the roles of components of a system or process), or a one-person skit with the presenter dressed like (and taking the role of) a system or process and describing herself/himself in the first person.

In conclusion, the seminar offered methods and activities that can be good tools in teachers' hands. They encourage thinking and creativity, let students develop and practice language skills in a relatively non-threatening environment.

Bibliography

1. Ложкін Г. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності / Г. Ложкін // Соц. психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 52–58.

2. Kraal T. Creative Classroom Activities / T. Kraal. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989–1993. – Europe Council Press, 1995. – 431 p.

3. Чередніченко Г.А. Методика роботи з періодичною пресою у процесі вивчення іноземної мови у немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / Г.А. Чередніченко, Л.Ю. Шапран, Л.І. Куниця. – Режим доступу: http: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_18/st18/11chemet.pdf

4. Чередніченко Г.А. Навчання усному іншомовному спілкуванню студентів немовних ВНЗ на матеріалі засобів масової інформації [Електронний ресурс] / Г.А. Чередніченко, Л.Ю. Шапран, Л.І. Куниця. – Режим доступу: http: www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npnukht/2011_37-38/NP-37-38-59.pdf

5. Цильке Е.А. Роль аутентичных текстовых материалов (прессы) в повышении качества обучения старшеклассников английскому языку [Электронный ресурс] / Е.А. Цильке. – Режим доступа: http: image.websib.ru/05/text_article.htm?377

References

1. *Lozhkin, H. Komanda iak kolektyvnyj sub'iekt spil'noi diial'nosti* [Team as a collective entity joint activities]. *Soc. Psychology* [Social Psychology]. 2005, no. 6 (14), pp. 52–58. (In Ukrainian).

2.Kraal, T. (1995). Creative Classroom Activities. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989-1993. Europe Council Press. 431 p.

3. Cherednichenko, H.A., Shapran, L.Yu., Kunytsia, L.I. *Metodyka roboty z periodychnoiu presoiu u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u nemovnykh VNZ* [Methods of work with the press in the process of learning a foreign language in non-language universities. Available at: http: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2011_18/st18/11chemet.pdf (In Ukrainian).

4. Cherednichenko, H.A., Shapran, L.Yu., Kunytsia, L.I. *Navchannia usnomu inshomovnomu spilkuvanniu studentiv nemovnykh VNZ na materiali zasobiv masovoi informatsii* [Learning a foreign language oral non-verbal communication university students on the material of the media. Available at: http: www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Npnukht/2011_37-38/NP-37-38-59.pdf (In Ukrainian).

5. Cil'ke, E.A. *Rol' autentichnyh tekstovyh materialov (pressy) v povyshenii kachestva obuchenija starsheklassnikov anglijskomu jazyku* [Role of authentic text materials (press) in improving the quality of teaching high school English. Available at: http: image.websib.ru/05/text_article.htm?377 (In Russian).

В статье представлен опыт преподавания членов кафедры иностранных языков Бердянского университета менеджмента и бизнеса. Автор фокусирует свое внимание на имплементации новых подходов и методов в процессе изучения английского языка как иностранного.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, общение, приемы обучения языку.

У статті висвітлено досвід викладання членів кафедри іноземних мов Бердянського університету менеджменту та бізнесу. Автор фокусує увагу на імплементації нових підходів і методів у процесі вивчення англійської мови як іноземної.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, спілкування, прийоми навчання мови.

Одержано 21.10.2015.

УДК 371.132

А.В. ШИШКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті здійснено аналіз теоретичних аспектів професійної підготовки викладача іноземної мови. Визначено основні складові педагогічної компетентності фахівця та проаналізовано сутність структурних компонентів професійної компетентності викладача вищої школи. Автор приділяє увагу дослідженню процесу формування комунікативної компетенції викладача іноземної мови як важливого показника професійної підготовки, розкриває специфіку педагогічної діяльності викладача іноземної мови, її характерні особливості, окреслює основні структурні елементи, вказує на способи удосконалення такої діяльності.

Ключові слова: компетентність, професійна освіта, професійно-педагогічна культура, культурологічний підхід, професіоналізм, рефлексія, комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висуваються нові вимоги до викладача вищої школи, насамперед – іноземної мови, в контексті демонстрації ним високого рівня педагогічної і професійної компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, інформатизації вищої освіти тощо.

Проблема формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних типів навчальних закладів, авторських педагогічних проектів, технологій, виникненню різних форм презентації і переробки інформації, зростаючому рівню запитів соціуму. Відповідно, майбутній викладач іноземної мови має володіти педагогічною компетентністю, як готовністю на якісному рівні організувати результативний процес формування у майбутніх фахівців знань, вмінь і навичок з іноземної мови, достатніх для взаємодії в іншомовному середовищі; формувати в них у навчально-виховному процесі ВНЗ знання про культуру народів світу, виховувати їх на засадах національних та європейських демократичних цінностей; володіти методологією та досвідом аналізу педагогічного процесу у вищій школі, спрямованістю до активної науково-педагогічної діяльності.

Як свідчить аналіз існуючої практики магістерської підготовки, є значні протиріччя між зазначеними вимогами та наявним рівнем спрямованості, науково-методичного забезпечення і результативності процесу формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Отже, педагогічна компетентність майбутнього викладача має містити не тільки знання і вміння, що становлять основу методики викладання його фаху, дозволяють якісно проводити лекції і практичні заняття, але й компетенції активізації навчально-пізнавальної ді-

© *А.В. Шишко, 2015*

яльності, психологічну, комунікативну компетенції, педагогічну спрямованість і механізми саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють значну увагу розробці вимог до загальної підготовки викладача вищої школи. Ці проблеми знайшли своє розв'язання у працях А. Алексюка, С. Архипової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, В. Майбороди, О. Мороза, Н. Нікандрова, І. Рейнгарда, О. Сухомлинської, М. Фіцули та ін. Зміст педагогічної освіти досліджується у працях А. Бойко, С. Вершловського, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лугового, І. Підласого, О. Савченко та ін. Умови формування особистості вчителя і викладача, його професійної та педагогічної культури досліджувалися В. Бондарем, Ф. Гоноболіним, В. Гриньовою, С. Золотухіною, В. Краєвським, Н. Криловою, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, С. Сисоєвою, В. Радулом, Я. Черньонковим та ін.

У педагогічній науці накопичено значний досвід розв'язання проблем професійної підготовки майбутнього вчителя та викладача іноземної мови. Зокрема цій проблематиці присвячено праці О. Бердичівського, О. Бігіч, Ж. Вітліна, Т. Зубенко, Л. Кадченко, М. Князян, О. Кузнєцової, С. Ніколаєвої, В. Пасинок, Н. Савчак, Н. Скляренко, В. Цетлін, Т. Шкваріної та ін.

Протягом останнього часу активно вивчаються особливості формування різних аспектів професійної компетентності майбутніх вчителів та викладачів різного фаху (праці О. Дубасенюк, А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Кричевського, Л. Карпової, М. Михайліченка, Л. Хоружої та ін).

Педагогічна компетентність як сукупність якостей, що визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця досліджувалась у працях В. Бездухова, Т. Браже, Є. Бондаревської, Ю. Варданяна, І. Зимньої, Л. Мітіної, В. Моторної та ін.

Разом із тим проблема формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови в умовах магістратури ще не набула достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі, відсутня єдність у підходах до її розробки, методики формування.

Формулювання мети статті. Метою пропонованої статті є узагальнення, уточнення і оновлення сутності, змісту, основних дефініцій категорії «педагогічна компетентність майбутнього викладача іноземної мови».

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях для характеристики професійної і педагогічної діяльності викладача часто використовують терміни «професійна діяльність», «професійно-педагогічна діяльність», «педагогічна діяльність» як рівнозначні. Слід враховувати, що професійно-педагогічна й педагогічна діяльності суттєво відрізняються від професійної тим, що мають на меті цільову установку не тільки на навчання, виховання й розвиток, а на підготовку майбутнього фахівця в конкретній галузі професійної діяльності [6, с. 82]. Як уже зазначалося, професійна діяльність викладача вищої школи має на меті як організацію навчально-виховного процесу, так і науково-дослідну роботу самого викладача. Натомість ми враховуємо думку М. Фіцули, що «педагогічна діяльність у вищому навчальному закладі – це діяльність, спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися у політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства» [11, с. 46].

Ми враховуємо думку С. Вітвицької, що педагогічна діяльність викладача має свою специфіку, яка полягає, насамперед, у такому:

1. Сукупність певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них є найважливішими організаторські здібності.

2. Своєрідність об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність студентів як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь.

3. Своєрідність засобів праці викладача, значна частина яких духовні.

4. Специфіка взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці і сукупність засобів та структури діяльності) [2, с. 60].

У своєму дослідженні ми спираємося на модель професійно-педагогічної діяльності, розроблену Н. Кузьміною [5], у якій виокремлено такі структурні компоненти: суб'єкт педа-

гогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їхньої спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Для визначення структури педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови як функціональної готовності до педагогічної діяльності, на нашу думку, доцільно враховувати функціональні компоненти цієї моделі: гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний [11, с. 50–51].

Слід враховувати, що педагогічна діяльність будь-якого викладача, зокрема й викладача іноземних мов, є предметною діяльністю. Викладачі здійснюють різноманітні види предметної діяльності: відбирають та структурують матеріал навчального курсу і конкретного заняття, розробляють завдання, вправи, проводять досліди, експерименти. Відтак, зміст педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови має відображати специфіку фахової діяльності з викладання іноземних мов, обов'язково поєднувати змістову сферу (до якої входять насамперед знання (свого фаху, методики його викладання, педагогіки, психології, методології тощо) та операціонально-технологічну (уміння й навички організації навчальної та виховної діяльності, самоосвіти тощо).

Характеризуючи специфіку предмета «Іноземна мова», слід зазначити, що процес навчання здійснюється в руслі культурологічного, лінгвістичного, лінгвокраєзнавчого, комунікативного і ситуативно-тематичного підходів. Це висуває ряд важливих вимог до педагога-професіонала у сфері іноземної мови, а саме – бути джерелом достовірних і коректних знань з предмета, носієм іншомовної культури, організатором продуктивної ситуативно-тематичної комунікації, що призводить до розвитку і виховання особистості студентів у цілому і дозволяє виробити особистісні сенси суб'єктів навчально-виховного процесу у ВНЗ і оцінити всю організовану діяльність. Таким чином, у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови слід виокремити **комунікативний компонент**. Комунікативний аспект педагогічної компетентності передбачає здатність налагоджувати й підтримувати відносини з оточенням, досягнення взаєморозуміння й взаємопідтримки, що відбувається на основі принципів толерантності, поваги, розуміння прагнень та інтересів інших людей, їхніх прав [4, с. 17].

Основним критерієм комунікативного компонента є комунікативна компетенція майбутніх викладачів іноземних мов, під якою розуміємо здатність спілкуватися письмово і усно з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. При цьому особлива увага приділяється смисловій стороні вислову, а не тільки правильності використовуваних мовних форм.

У змісті комунікативної компетенції американські лінгвісти виділяють граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і мовну компетенції. Н. Гез до змісту терміна «комунікативна компетенція» включає вербально-когнітивну, лінгвістичну, вербально-комунікативну і метакомунікативну компетенції [8]. Ми враховуємо думку В. Введенського і вважаємо, що комунікативна компетенція є показником поінформованості педагога про цілі, сутність, структуру, засоби, особливості педагогічного спілкування; зумовлює прагнення до постійного вдосконалення комунікативної діяльності, орієнтацію на особистість людини як на головну цінність, передбачає здібності до нестандартного, творчого розв'язання завдань, що виникають у процесі педагогічного спілкування [1, с. 54].

Комунікативна компетенція передбачає сформованість відповідних знань, умінь і якостей фахівця, які сприяють ефективній взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу і здатність розв'язувати завдання педагогічної діяльності у процесі спілкування на міжособистісній основі. Комунікативна компетенція майбутнього викладача іноземних мов базується на знаннях правил і норм організації комунікації засобами іноземної та рідної мови і чуттєвому досвіді, що дають змогу орієнтуватися у ситуаціях педагогічного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки людини.

Зміст комунікативної компетенції утворюють також комунікативні уміння, які, згідно з думкою Л. Карпової [3, с. 37], допомагають викладачеві спілкуватися із студентами, колегами, обмінюватися інформацією і на цій основі налагоджувати педагогічно доцільні відносини з ними. Комунікативні уміння – взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь вербального спілкування та умінь педагогічної техніки. Перцептивні уміння мають прояв на початковому етапі спілкування, це уміння розуміти студентів, колег. Для реалізації цих умінь на практиці необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей. Власне умін-

ня вербального спілкування передбачають, по-перше, привернення до себе уваги (за допомогою мови, пауз, наочності), встановлення психологічного контакту з аудиторією (для передавання інформації та сприйняття її студентами) та управління спілкуванням у педагогічному процесі. Володіння педагогічною технікою забезпечує ефективну взаємодію із студентами в будь-яких ситуаціях, вони є зовнішньою формою поведінки викладача й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів.

У контексті педагогічної діяльності викладачів іноземної мови останнім часом вживають термін «міжкультурна комунікативна компетенція». Відомі дослідники Л. Самовар та Р. Портер пов'язують зміст цієї компетенції зі здатністю до міжкультурного спілкування: безпосереднього і опосередкованого спілкування партнерів – представників різних культур, у процесі якого стикаються різні «перспективи» комунікантів, де складовими перспектив є ціннісні орієнтації, уявлення про універсалії та їх вербальні вираження, норми, моделі поведінки тощо [9, с. 19].

Першоосновою змісту комунікативної компетенції може бути структура спілкування, запропонована Г. Андреєвою. Вона виділяє у спілкуванні три головні сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну. Ці складові, як правило, не існують у чистому, ізольованому вигляді. Реальне спілкування включає всі сторони одночасно, які переплітаються між собою. Крім цього, спілкування буває творчим і репродуктивним, глибоким і поверховим, маніпулятивним і суб'єктивним [7]. Як зазначає Л. Петровська, розвинене спілкування має тісно пов'язані грані: спілкування на суб'єкт-об'єктній і на суб'єкт-суб'єктній основі. Дослідниця виділяє репродуктивну і продуктивну сторони спілкування. До характеристик компетентного спілкування належить рівень зовнішній, поведінковий, операційно-технічний і рівень внутрішній, глибинний, який торкається особистісно-смислових утворень, а також комунікативні знання, уміння і досвід [10].

Висновки. Узагальнення вищенаведеного дозволяє нам виокремити такі критерії комунікативного компонента педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, як: мовна компетенція (володіння літературною іноземною та українською мовами як засобами комунікації), вербально-комунікативна компетенція (здатність до комунікації на суб'єкт-суб'єктному та суб'єкт-об'єктному рівнях, готовність до вибору ефективних стратегій комунікації), вербально-когнітивна компетенція (здатність до вирішення репродуктивних і продуктивних завдань комунікативної діяльності), міжкультурна комунікативна компетенція (здатність до комунікації та порозуміння з представниками інших культур), метакомунікативна компетенція (здатність до комунікації на зовнішньому (поведінковому) та внутрішньому (особистісному) рівнях).

Отже, педагогічну компетентність викладача іноземної мови можна розглядати як певний результат професійної освіти, що полягає у досягненні високого рівня професійно-педагогічної самосвідомості, набутті ціннісного бачення викладацької діяльності, становлення системи потреб професійного й соціокультурного самовизначення, творчої самореалізації у педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи / С.С. Вітвицька. – К.: Центр методичної літератури, 2003. – 316 с.

3. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Карпова. – Харків, 2003. – 207 с.

4. Кривцов С.В. Тренинг: Учитель и проблемы дисциплины / С.В. Кривцов. – М.: Генезис, 2000. – 288 с.

5. Кузьмина Н.В. Методы системного исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

6. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей педагогической школы / под ред. А.А. Карсенова, В.Г. Иванова, Л.И. Гурье. – Казань: Карпол, 1997. – 293 с.

7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

8. Мутовкина О.М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков [Электронный ресурс] / О.М. Мутовкина. Режим доступа: http: www.elib.vstu.ru/Open/3 /R37.htm

9. Першукова О. Сучасні підходи до соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в країнах Європи / О. Першукова Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 19–22.

10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренінг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МТУ, 1989. – 216 с.

11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

References

1. Vvedenskij, V.N. *Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga* [Modelling of the professional competence of the teacher]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2003, no. 10, pp. 51-55. (In Russian).

2. Vitvyts'ka, S.S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyschoi shkoly* [Fundamentals of pedagogy of higher education]. Kyiv. Center of methodical literature. 316 p. (In Ukrainian).

3. Karpova, L.H. (2003). *Formuvannia profesijnoi kompetentnosti vchytelia zahal'noosvitn'oi shkoly* [Formation of professional competence of teachers of secondary school]. Dis .... Cand. ped. Science. Kharkiv, 2003. 207 p. (In Ukrainian).

4. Krivcov, S.V. (2000). *Trening: Uchitel' i problemy discipliny* [Training: Teacher and discipline problems]. Moscow. Genezis Publ. 288 p. (In Russian).

5. Kuz'mina, N.V. (1980) *Metody sistemnogo issledovanija pedagogicheskoj dejatel'nosti* [Methods of systemic study teaching]. Leningrad. LGU Publ. 172 p. (In Russian).

6. Karsenova, A.A., Ivanov, V.G., Gur'e, L.I. (1997). *Metodologicheskie i metodicheskie osnovy professional'no-pedagogicheskoj podgotovki prepodavatelja vysshej pedagogicheskoj shkoly* [Methodological and methodical bases of is professional-pedagogical preparation of the teacher of the higher pedagogical school]. Kazan: Karpol Publ. 293 p. (In Russian).

7. Mitina, L.M. (1994). *Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy)* [The teacher as a person and a professional (psychological problems)]. Moscow. Delo Publ. 216 p. (In Russian).

8. Mutovkina, O.M. *Slagaemye professional'noj kompetentnosti prepodavatelja inostrannyh jazykov* [The components of professional competence of foreign language teachers]. Available at: http: www.elib.vstu.ru/Open/3 /R37.htm. (In Russian).

9. Pershukova, O. *Suchasni pidkhody do sotsiokul'turnoho komponenta zmistu navchannia inozemnoi movy v krainakh Yevropy* [Current approaches to socio-cultural component content of foreign language teaching in Europe]. *Shliakh osvity* [Path of education]. 2003, no. 3, pp. 19-22. (In Ukrainian).

10. Petrovskaja, L.A. (1989). *Kompetentnost' v obshhenii. Social'no-psihologicheskij trening* [Competence in communication. Socio-psychological training]. Moscow. Publishing House of the MTU. 216 p. (In Russian).

11. Fitsula, M.M. (2006). *Pedahohika vyschoi shkoly: navch. Posibnyk* [Pedagogy of higher education: teach. manual]. Kyiv. Akademvydav Publ. 352 p. (In Ukrainian).

В статье сделан анализ теоретических аспектов профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. Определены основные составляющие педагогической компетентности специалиста и проанализирована сущность структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Автор уделяет внимание исследованию процесса формирования коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка как важного показателя профессиональной подготовки, раскрывает специфику педагогической деятельности преподавате-

ля иностранного языка, ее характерные особенности, очерчивает основные структурные элементы, указывает на способы усовершенствования такой деятельности.

Ключевые слова: компетентность, профессиональное образование, профессионально-педагогическая культура, культорологический подход, профессионализм, рефлексия, коммуникативная компетенция.

This article reviews the theoretical aspects of professional training for English language teachers. It defines the main aspects of pedagogical competence of this profession, as well as analyzes the essence of structural components of professional competency of a higher-school teacher. The author studies the development process of communication competence of a foreign language teacher as one of the most important indicators of professional training, outlines the specifics of teaching routines of a foreign language teacher, defines its main structural elements, and provides guidance on how it can be improved.

Key words: competence, professional education, professional pedagogic culture, culturological approach, professionalism, reflection, communicative competence.

Одержано 9.10.2015.

УДК 811.161.2’373

Е.В. ШКУРКО,
кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ АННОТИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ

В статье обосновывается актуальность развития умений написания аннотации. Определяется сущность сжатого текста и рассматриваются его виды. Описывается структура справочной аннотации. Перечисляются требования к процессу аннотирования. Предлагаются задания, формирующие навыки составления текстов подобного рода.

Ключевые слова: аннотация, аннотирование, сжатый текст, справочная аннотация, первичный/вторичный документ.

Постановка проблемы. Написание аннотации (на родном и иностранном языках) является одним из важных умений письменной речи. Развитие этого умения приобретает особую актуальность в связи с постоянным повышением требований к профессиональной подготовке специалистов. Владение технологией написания аннотации крайне необходимо для современных выпускников средних школ и студентов, поскольку при подаче заявок на гранты и стипендии зарубежных организаций на обучение или участие в молодежных программах, акциях, форумах обучающимся требуется представлять краткое описание научно-исследовательского или социально-ориентированного проекта. Неспособность правильно составлять аннотацию или резюме своего проекта будет свидетельствовать об отсутствии у кандидата четких представлений о целях и путях реализации предлагаемого проекта.

Анализ последних исследований. В последние десятилетия внимание ученых все больше привлекает лингвопсихологический аспект чтения, в частности проблема информативности текстовых материалов, особенности восприятия текста в условиях массовой коммуникации, а также специфика сжатого текста [1– 5].

Работа с подобного рода текстами является программным требованием

при изучении иностранных языков как на неязыковых, так и на филологических факультетах вузов: перед преподавателями ставится задача обучения студентов составлению рефератов и аннотаций статей. К сожалению, действующие учебники почти не содержат методического аппарата, который был бы специально направлен на формирование навыков сокращать или адаптировать текст. Как правило, умение излагать содержание прочитанного сводится к простому пересказу, причем это задание не подготовлено какой-либо специальной серией упражнений по обучению текстовым трансформациям. Преподаватель также не располагает специальными критериями оценки умения работать над смысловыми частями текста, превосходящими по объему предложение. Все это заставляет нас обратить особое внимание на процесс обучения студентов компрессии текста.

Формулировка цели. В данной статье мы определим сущность аннотации, рассмотрим ее виды, перечислим требования, предъявляемые к процессу аннотирования, предложим ряд заданий, предшествующих составлению текстов подобного рода.

Изложение основного материала. Аннотация (от лат. annotatio – замечание) представляет собой предельно краткое изложение содержания первичного документа, состав-

© *Е.В. Шкурко, 2015*

ленное в результате компрессии текста оригинала и в нескольких строчках дающее представление о его тематике. Первичными документами являются различного рода произведения печати, послужившие первоисточниками.

Аннотация, являясь жанром функционального стиля научной и технической литературы, наряду с общими закономерностями, присущими данному стилю, имеет свои, специфические особенности, которые определяются как условиями существования и функционирования этого жанра, так и назначением его употребления. Так, аннотация не раскрывает содержания документа, а лишь информирует о существовании данного объекта, имеющего определенное содержание и характер, и дает самое общее представление о нем.

Аннотирование представляет собой процесс аналитико-синтетической переработки первичных документов с целью их анализа и извлечения нужной информации. Этот процесс завершается составлением аннотации – вторичного документа, дающего предельно краткие сведения, характеризующие первичный документ со стороны его содержания, ценности назначения и основных особенностей. Аннотация дает читателю предварительное представление о незнакомой публикации и тем самым помогает ему в поиске и отборе необходимой информации.

Различают следующие виды аннотаций. По содержанию и целевому назначению аннотации подразделяются на *справочные*, которые также именуются описательными или информационными, и *рекомендательные.* Справочные аннотации характеризуют тематику документа и сообщают какие-либо сведения о нем, но не дают его критической оценки. Рекомендательные аннотации характеризуют документ и оценивают его в отношении пригодности для определенной категории потребителей, с учетом уровня подготовки, возраста и других особенностей реципиентов, которым эти аннотации предназначены.

По полноте охвата содержания аннотируемого документа и читательскому назначению аннотации подразделяются на *общие*, характеризующие документ в целом и рассчитанные на широкий круг потребителей, и *специализированные*, характеризующие документ лишь в определенных аспектах и рассчитанные на узкий круг специалистов. В специализированных аннотациях особо подчеркивается то, что имеет отношение к определенной тематике и узкой области знаний.

Разновидностью специализированной аннотации является *аналитическая* аннотация, характеризующая определенную часть или аспект содержания документа. Такая аннотация дает краткую характеристику только тех глав, параграфов и страниц документа, которые посвящены некой теме, содержание же остальной части документа не рассматривается. Специализированные аннотации чаще всего носят справочный, а не рекомендательный характер.

Аннотации также могут быть *групповыми*. Групповая аннотация – это аннотация, содержащая обобщенную характеристику двух или более документов. Как правило, она характеризует несколько произведений печати, близких по тематике. Для справочной групповой аннотации характерно объединение сведений о том, что является общим для нескольких книг или статей на одну тему, с уточнением особенностей ее трактовки в каждом из аннотированных произведений.

В научной и научно-информативной деятельности наибольшее распространение получили справочные аннотации. Рекомендательные аннотации используются работниками книготорговых организаций, библиотек и информационных органов для рекламы произведений печати.

При написании курсовых, дипломных и диссертационных работ из всех видов аннотаций важнейшее значение имеют справочные аннотации как наиболее эффективные в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и техники и экономящие время на поиск и сбор научной информации. Знание правил составления аннотаций и умелое пользование ими способствуют адекватному извлечению основных положений источника по теме исследования и их оформлению в соответствии с требованиями нормативных документов.

Структура аннотации любого вида состоит из двух частей: библиографического описания и текста аннотации. Текст справочной аннотации может включать следующие све-

дения: 1) тип и назначение аннотируемого документа (монография, диссертация, статья и т. п.); 2) задачи, поставленные автором первичного документа; 3) метод, которым пользовался автор (эксперимент, сравнительный анализ, компиляция других источников); 4) принадлежность автора к определенной научной школе или направлению; 5) предмет и тему произведения, основные положения и выводы автора.

Для того чтобы извлечь информацию из первичного документа, сформулировать и правильно оформить ее в виде максимально сжатого текста, необходимо владеть достаточными знаниями и умениями в составлении аннотации, текст которой не стандартизирован так, как библиографическое описание. Основные требования, предъявляемые к составлению аннотаций, следующие: 1) композиция аннотации должна быть внутренне логична и может отличаться от композиции аннотируемого текста; 2) отбор информации, формулирование основных положений и их расположение зависят от содержания и характера аннотируемого документа, назначения аннотации и потребителя, на которого она рассчитана; 3) язык аннотации должен быть литературным, лаконичным, простым и ясным, без длинных сложных периодов, без абзацев; 4) средний объем аннотации – 500 печатных знаков.

Основная ошибка при составлении аннотаций – избыточность информации. В целях предупреждения этого недочета следует избегать повторения сведений, лишних фраз, не несущих основной информации, вводных слов и предложений, сложных придаточных конструкций. При написании аннотаций желательно использовать простые предложения, содержащие пассивные конструкции, однородные сказуемые, причастные и деепричастные обороты, безличные предложения.

Извлечение из текста основной информации, ее обобщение и оформление в максимально сжатом виде является нелегкой задачей для учащихся. Очевидно, что аннотированию документов студентов необходимо специально обучать. Можно рекомендовать следующие задания, подводящие к написанию аннотаций: 1) найдите в каждом абзаце главную, дополнительную, разъяснительную информацию; 2) опустите все вводные слова и предложения в абзаце; 3) опустите все повторы и примеры, не содержащие значимой информации; 4) измените предложения, используя лексическое и грамматическое перефразирование; 5) изложите основные положения текста в виде плана; 6) перескажите текст, используя составленный план, и т. п. Кроме того, студентов необходимо ознакомить с речевыми стандартами-клише, которые используются при составлении аннотаций:

В (данном) тексте / в (данной) статье, книге:

– говорится, рассказывается, идёт речь + ***о*** (о *чём?* + П.п.);

– рассматривается, исследуется, освещается + ***проблема*** (*чего? +* Р.п.);

– определяются, излагаются + ***цели, задачи*** (*чего? +* Р.п.);

– даётся характеристика (*чего? +* Р.п.) = характеризуется (*что?*);

даётся определение (*чего? +* Р.п.) = определяется (*что?*);

даётся описание (*чего? +* Р.п.) = описывается (*что?*) и т. д.

Создавая вторичные тексты, учащиеся приобретают навыки самостоятельного извлечения, обработки и кодировки информации. Понимая сущность аннотаций, студенты будут иметь возможность лучше ориентироваться в потоке публикаций при поиске и отборе информации, а владея навыками аннотирования, смогут использовать свои умения при создании собственной картотеки, позволяющей отбирать и накапливать необходимый материал по теме исследования. При написании курсовых, дипломных и диссертационных работ аннотации эффективны при обзоре литературы, поскольку позволяют кратко и четко изложить содержание используемого в работе первичного документа.

Выводы. Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что владение умением написания аннотации согласно существующим в мировой практике правилам помогает обучающимся более эффективно представлять себя и позиционировать свой проект или работу, а следовательно, способствует успешной самореализации.

Список использованных источников

1. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научных работ / А.К. Демидова. – М.: Русский язык, 1991. – 201 с.

2. Калашник Н.Г. Компресія тексту. Алгорітм реферату і анотації. Основи перекладацького реферування / Н.Г. Калашник, Н.О. Гетьман // Теорія и практика перекладу: навч. посіб. – Запоріжжя, 2004. – 222 с.

3. Метельская Л.Н. Компрессия как способ изучения смыслового восприятия текста вторичной языковой личностью / Л.Н. Метельская //Филологические науки в МГИМО: сборник науч. трудов № 22 (37). – М.: МГИМО-Университет, 2006. – С. 82–88.

4. Панченко Е.И. Сжатый текст: новейшие лингвистические и экстралингвистические изменения / Е.И. Панченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». Вип. 10. – Херсон: ХДУ, 2009. – С. 266–269.

5. Сысоев П.В. Правила написания аннотации / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе . – 2009. – № 4. – С. 81–83.

References

1. Demidova, A. K. (1991). *Posobie po russkomu jazyku. Nauchnyj stil' rechi. Oformlenie nauchnyh rabot* [Manual on Russian. Scientific style. Requirments to academic papers]. Moscow. Russkij jazyk Publ. 201 p. (In Russian).

2. Kalashnyk, N.H., Het'man, N.O. (2004). *Kompresiia tekstu. Alhoritm referatu i anotatsii. Osnovy perekladats'koho referuvannia* [Text compression. Abstract and summary algorithm. Basics abstract translation]. *Teoriia y praktyka perekladu: Navchal'nyj posibnyk* [Theory and practice of enterpriting. Instruction manual]. Zaporizhzhia. 222 p. (In Ukrainian).

3. Metel'skaja, L.N. (2006). *Kompressija kak sposob izuchenija smyslovogo vosprijatija teksta vtorichnoj jazykovoj lichnost'ju* [Compression as a way to explore the semantic perception of the text by the second language person]. *Filologicheskie nauki v MGIMO: sbornik nauch. trudov* [Philology in MGIMI: Proc.]. No. 22 (37). Moscow. MGIMO-University, pp. 82-88. (In Russian).

4. Panchenko, E.I. (2009). *Szhatyj tekst: novejshie lingvisticheskie i jekstralingvisticheskie izmenenija* [Compressed text: latest linguistic and extra-linguistic change]. Herald of Kherson state university. Series Lingvistics. Issue 10. Herson: HSU, pp. 266-269. (In Russian).

5. Sysoev P.V. (2009). *Pravila napisanija annotacii* [Rules for writing the summary]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school]. No. 4, pp. 81-83. (In Russian).

У статті обґрунтовується актуальність розвитку умінь написання анотації. Визначається сутність стислого тексту і розглядаються його види. Описується структура довідкової анотації. Перелічуються вимоги до процесу анотування. Пропонуються завдання, що формують навички складання текстів подібного роду.

Ключові слова: анотація, анотування, стислий текст, довідкова анотація, первинний/вторинний документ.

The article explains the importance of developing summary writing skills. It defines the essence of compressed texts and discusses their types. The structure of reference summary is described. The requirements to the process of annotating are listed. Tasks for forming skills in compiling texts of this kind are suggested.

Key words: summary, creating summaries, compressed text, reference summary, primary / secondary document.

Одержано 21.10.2015.

УДК 37.015.3:378(045)

W.E. STIFURAK,
Professor, Doktor der pädagogischen Wissenschaften Institut für Handel und Wirtschaft Vinnitza von Nationaler Universität für Handel und Wirtschaft (Kiyiw)

PSYCHOLOGISCHE MERKMALE DER BERUFSAUSBILDUNG DER KÜNFTIGEN FACHKRÄFTE DER TOURISMUSINDUSTRIE

Im Beitrag werden die wichtigsten Entwicklungsphasen und Einrichtungen der beruflichen Bildung in Hochschulen Deutschlands diskutiert und analysiert. Das Hauptaugenmerk liegt auf Fachhochschulen, weil sie die Gesamtheit theoretischer Kenntnisse mit praktischer Ausbildung der Fähigkeiten gleichwertig zu erwerben ermöglichen.

Die Erfahrung der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte im dualen System der Hochschulbildung Deutschlands ist ausführlich im Beitrag beschrieben. Schwerpunkte der Anwendung der Grundsätze der dualen Ausbildung im nationalen Bildungssystem sind hier betrachtet.

Schlüsselwörter: deutsche Berufsausbildung, die Fachhochschule, theoretisches Wissen, praktische Fertigkeiten, dualen System der beruflichen Bildung.

Die Zeitgerechtigkeit des Forschungsproblems wird durch die Notwendigkeit der Beachtung der Wechselsprüngen in der Tourismusindustrie diktiert, die in der letzten Zeit Massencharakter angenommen werden. Solcher Anstieg der Kontakten zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen und Vorlieben widerspiegelt sich natürlich auf die Perspektiven der Entwicklung der Tourismusbranche in der Ukraine. Es sei betont werden, dass sich alle Einrichtungen der beruflichen Ausbildung in der Tourismusbranche in der Epoche der Globalisierung verwirklicht werden. Deshalb steht der Erfolg der Ausbildung zukünftiger Manager der Tourismusindustrie unter Gewalt der Beachtung der aktuellen wirtschaftlichen Tendenzen, der internationalen Tätigkeit der Hochschulen, und auch die Bewahrung der kulturellen Identität im Hinblick auf einen Dialog der Kulturen. In Anbetracht des Vorstehenden braucht die Konzepthauptsache des Fachkraftsmodells eine schwerwiegende wissenschaftliche Analyse. Alle Forscher des bestimmten Problems sind einstimmig, dass diese Kategorie von entscheidender Bedeutung ist, weil sie das Ziel, dessen Erreichung während der Praxis der Berufstätigkeit der Fachhochschulen angestrebt werden muss, begründet. Gleichzeitig muss es gesagt werden, dass sich die Ausbildung der beruflichen Identität der künftigen Fachkräfte in sehr schwierigen und instabilen Bedingungen vollzieht [5, c. 10].

Theoretische Begründung der Unterrichtstechnologie, die sich an harmonische Identitätsbildung der Person während seiner Beherrschung der sozialen Erfahrung orientiert wird, gründet sich auf die Entwicklungsmodellen, inzwischen: freies Modell (R. Steiner, F. Kumbs, T. Silbermann, W. Bibler), persönliches Modell (I. Bech, M. Jewtuch, W. Kremin, L. Sanckow, O. Sawtschenko), das Entwicklungsmodell (G. Kostjuck, W. Dawidow, S. Maksimenko), das Aktivierenmodell (M. Skatckin, W. Bondar, W. Molacko, W. Morgun, K. Korssack), das Ausbildungsmodell (P. Galperin, N. Talisina, N. Kolominskin, J. Gilbuch), das Modell des produktiven Lernen (I. Schneider, I. Bemm, W. Iltschencko, N. Mojssejuck).

In diesem Kontext muss man mindestens drei Problemen aussprechen: die Kombination der spezifischen beruflichen Anforderungen im bestimmten Modell und ihre Koordinierung mit allgemeinen persönlichen Eigenschaften; die Berücksichtigung nicht nur statistische

© *W.E. Stifurak, 2015*

Bestandteile, d.h. solche persönlichen Eigenschaften, die den Vertretern aller Fächer während ihrer Berufstätigkeit nötig sind, sondern auch dynamische Bestandteile, die sich sehr schnell unter dem Einfluss der technologischen Erneuerung verändert werden können; die Organisation des effektiven Managements, die für ein gesundes moralisches Interesse aller Teilnehmer im Bildungsprozess in der erfolgreichen Beherrschung des gewählten Fachgebietes sorgen kann. Angesetzte Probleme sehen deutliche Diagnostizierung der Ziele der Lehrtätigkeit, die durch bestimmte Determination und Beschreibung der persönlichen Eigenschaften der künftigen Fachkräfte zur Verfügung gestellt wird, voraus und diese Eigenschaften kann man genau aus den allgemeinen Kontext der Eigenschaften identifizieren; die Besitzung des "Werkzeuges" zur eindeutigen Erkennung der Eigenschaften, die im Prozess der objektiven Überwachung ihrer Herausbildung diagnostiert werden; die Möglichkeit die Intensität der Eigenschaftenbildung zu messen; die Anwesenheit ihrer Bewertungsskala [2, c. 31–32].

Neuere Forschungen verbinden die Analyse der nämlich beruflichen Entwicklung immer mehr mit der persönlichen Aspekten. Das gibt die Möglichkeit nicht nur die Bedingungen der Berufsauswahl sondern auch weitere berufliche Wachstumsdynamik und die Auswirkungen der sozialen Faktoren auf den Prozess zu beobachten. (W. Bodrow, N. Prjagnickowa). Inhalt und Struktur der beruflichen Tätigkeit, die die Studenten der Hochschulen studieren, werden durch das Studium der persönlich psychologischen Eigenschaften ihres künftigen beruflichen und psychophysiologischen Merkmals hinzugefügt.

Die Bestätigung der Bildung von der Hochberufsentwicklung der Studenten ist ein Übergewicht der hohen geistigen Motive im Prozess der Berufswahl (ein Interesse an der Arbeitsinhalt, ein Verständnis der sozialen Bedeutung des gewählten Berufs u. a.) und eine Tendenz zu der Dominanz der aktiv tätigen Formen (Unterrichtsstunde in der Forschungsgruppe, Rationalisierungstätigkeit, Teilnahmewettbewerb im Fachkönnen, verschiedene Wettbewerbe und Wettkämpfe usw.). Man muss im Gedächtnis behalten, dass trotz der Auswahl der bestimmten Hochschule von Schülern ihre Berufsziele sehr oft nicht beständig und deutlich sind. Niedrige Konzentration von Berufsorientierung wird durch ein gegenüberliegendes Verhältnis der Motive und Interessen ermittelt. In diesem Fall dominieren materielle Motive der Berufswahl (ein Arbeitslohn, Betriebsbedingungen usw.) oder äußere Motive, die durchschnittlich in Bezug auf gewählten Beruf sind (eine Elternberatung, ein Standort der Hochschule, eine Anwesenheit der Sportgruppe, ein Hochschulprestige u.a.). Auf einem niedrigen Niveau der Berufsorientierung, niedriges oder keines Interesse an den zukünftigen Aktivitäten braucht man eine sozial pädagogische Korrektur.

Effektivität psychologisches Einflusses ist davon abhängig, wie tüchtig die Lehrsituationen für das Aufwachen des inneren Gegensatzes der Studenten gebildet werden. Diese Situationen sollen ihre berufliche Selbstbehauptungen stimulieren und deshalb effektive Nutzung der eigenen Produktionskapazitäten fördert.

Die Verzweigung der konzeptionellen Ansätze zur Problemforschung der beruflichen Entwicklung ist nicht nur durch die Schwierigkeit dieser Frage, sondern auch kulturelle und historische Vorgabe der Zielumsetzung und berufliche Absichten gewirkt worden. Allerdings ist eine Aktivität im Prozess der Selbstverwirklichung als selbstpersönliche und dynamische Quelle der Transformation, die Unterstützungsbeziehungen von entscheidender Bedeutung mit dem sozialen Umfeld zu betrachten.

K. Abulchanowa-Slawska glaubt, dass ein Kriterium der Aktivitätserkennung ein Verhalten zwischen Benehmen und initiative Tätigkeit und Verantwortung hält (In der Zeit, im Lebensmittel u.a.) [1, c. 247]. Die Berufsentwicklung im Rahmen der Selbstaktualisierung gelten wir als Selbstauskunft und Selbstbehauptung mit beruflicher Aussichtsorientierung. Darunter kommt ein Bewusstsein für ihre eigene berufliche Möglichkeiten in der aktiven Phase der Selbsterfüllung. Nur eine realisierte und geformte Identität der Person (Vertrauen zur Umgebung, Selbständigkeit, Eigeninitiative, Kompetenz) gibt eine Möglichkeit die Hauptaufgabe zu lösen: die Fähigkeit, einen Lebensplan zu entwickeln und praktische Wege zu ihrer Erfüllung zu identifizieren. Die Erreichung bestimmtes Identitätsniveaus wird mit gemachtem Berufswahl und gezielter Absicht, beruflichen Fähigkeiten während des Studiums in der jeweiligen Bildungseinrichtung zu erwerben begründet.

Unter Berücksichtigung der Dringlichkeit des Problems und ihre Bedeutung bei der Bestimmung unserer Forschung sind eine Untersuchung der Berufswahlmotivation, ein

Niveau der Leistungen im Studium der zukünftigen Manager der Tourismusindustrie und die Auswirkungen der kulturellen Faktoren auf die Berufsentwicklung der künftigen Fachkräfte vorgenommen worden. Mit diesem Zweck sind Fragebögen, Methoden unvollendeter Sätzen, diagnostische Interview benutzt worden. Nach unseren Daten behaupteten etwa 32 % der Studenten in der ersten Phase, dass sie mit der gemachten Berufswahl zufrieden waren, weiterhin während des Prozesses des Studiums an der Hochschule dieser Wert machte 59,2%. Die Analyse der bekommenen experimentellen Daten zeigt jedoch, dass von 35,3% bis 48,1% der Studienanfänger der Hochschule keine gebildete Berufsorientierung haben. Das hat einen negativen Einfluss auf eines Berufsentwicklungsprozess und gilt als ungenutzte Reserven in den Sozial– und Bildungsaktivitäten mit Studenten.

Gerechnet diese Tatsache haben wir eine Umfrage unter 270 zukünftige Manager in der Tourismusindustrie, um der Umfang des Bewusstseins zu entdecken und Zufriedenheit mit gemachter Berufswahl zu entdecken durchgeführt.

Über 24,2% der Befragten behaupten, dass sie während des Eingereichen der Dokumenten an der Hochschulen in erster Linie auf die Wettbewerbssituation ausgerichtet haben; 78,3% von ihnen haben die Dokumente in einigen Institutionen gleichzeitig eingereicht; für 32,4% der Befragten glaubten einen Standort der Hochschule, die Möglichkeit Sport zu treiben, künstlerische Aktivitäten auszuüben sehr wichtig zu sein, und sogar in diesem Fall spielt große Rolle ein außen ästhetisches Aussehen des Hochschulgeländes. So, mit dem geeigneten Grad von Wahrscheinlichkeit können wir über einen Zufall bei der Auswahl eines bestimmten Berufs sagen, der die berufliche Entwicklung in Bezug auf die Hochschuleinrichtung beeinflusst.

Nach dem Forschungsergebnis haben wir drei Gruppen der künftigen Manager in der Tourismusindustrie ausgenommen. Die erste Gruppe umfasst die Studenten, die eine sinnvolle Berufswahl gemacht haben, abgewogene Lebenspläne gehabt haben, realistische Vorstellung von den möglichen Schwierigkeiten im Prozess der Karriereentwicklung und die Mittel sie überzugehen gehabt haben, mit keiner Möglichkeit der Umschulung gerechnet haben, ein Problem „Berufsstatus-Gehalts" im Bevorzug zum Status gelöst haben; hohe akademische und überdurchschnittliche Leistungen gehabt haben; sich eine Bestimmtheit in zeitlichen wirtschaftlichen Schwierigkeiten bezeigt haben, davon überzeugt sind, dass die Regierungspolitik die Interessen der jungen Fachleute widerspiegelt und moralische und materielle Anreize in berufliche Entwicklung ebenso wichtig ist.

Zur zweiten Gruppe gehören die Studenten (etwa 49,2%), die den Traumberuf durch Materialversagen nicht wählen können haben, und deshalb ein benachbartes Fach aufgenommen haben, 7,3% von ihnen haben einer Bestimmtheit Ausdruck verliehen, dass schließlich noch in der Lage ein gewünschtes Fach zu beherrschen sind, die Karrieremöglichkeiten mit dem sozialen Status verbinden, und erstens, eine große Bedeutung für die hierarchische Struktur der Referenzgruppe haben, die geneigt glauben, dass persönliche Eigenschaften mehr wiegend als Sozialversicherungen bei der beruflichen Entwicklung sind. Diese Gruppe der Studenten hat überdurchschnittliche Leistungen gehabt.

Die dritte Gruppe umfasst die Studenten (24,4%), die eine Zufallsberufsauswahl gemacht haben. Sie haben betont, dass sie ebenso gut ein anderes Fach erlernen könnten, und deshalb mit einer Möglichkeit der Umschulung rechnen und ebenso eine Reise ins Ausland rechnen. Sie sind nicht sicher, dass die Wirtschaftslage schnell stabilisiert, und deshalb erhebliche Schwierigkeiten bei der beruflichen Entwicklung, die sie nicht zufällig verbunden, erwarten. Das Problem „Berufsstatus-Gehalt" haben im Bevorzug zum Gehalt gelöst. Diese Gruppe der Studenten hat niedrige Leistungen gehabt [4, c. 81].

Ein wichtiger Faktor, der die sozio-kulturellen Kontext der Berufsausbildung bestimmt, ist Kommerzialisierung der Beziehungen in der Gesellschaft.

Eigentlich, gibt es einen Austausch beruflicher Karriere gegen kommerzielle Karriere. Dies bedeutend verlangsamt den Prozess der Selbstverwirklichung in der beruflichen Tätigkeit und bewirkt emotionaler Stress. Die Übergangsphase in der Entwicklung der Wirtschaft führte zu Abweichungen im System der beruflichen Werte: heutiger Person (besonders jung) mit seinen persönlichen Ausdrücken, der in Marktwirtschaftsbeziehungen eintreten, versucht den materiellen Wohlstand kürzesten Weg zu erreichen. Die Notwendigkeit des wirtschaftlichen Überlebens bekehrt zu seiner Berufung zu verraten und solchen Beruf auszuwählen, der mehrere

materielle Werte garantiert. Nämlich gibt es eine starke Motivation eines „gewinnreiches" Berufs zu erlernen, aber es geschah so, dass ein junger Mensch dazu keine notwendige persönliche Eigenschaften hat. Es gibt auch einen Widerspruch zwischen Motivation der Berufswahl und Möglichkeit der Beherrschung mehrerer Berufe (Mangel an Mitteln für die Hochschulbildung). Geringe Informierung der jungen Menschen sowohl über seinen künftigen Beruf als auch eigene Möglichkeiten, macht ihre Auswahl sehr oft zufällig.

In Hinsicht auf Polykompetenz als noch ein Merkmall der sozio-kulturellen Kontext wird berufliche Selbstbestimmung in den damaligen Bedingungen immer ein Ohnehaltsprozess. Diese objektiv widersprüchliche Situation führt oft zum Ausbleichen der Interesse an der Berufswahl, Entstehen des Angstgefühls, Unsicherheit in Möglichkeiten der Berufswahl. Solche Unsicherheit ist mit der Notwendigkeit, ständig Kenntnisse zu erweitern, einen Nachbarberuf zu erlernen, sich weiterzubilden, verbunden. Auserdem in einer persönlichen Erfahrung eines jungen Mannes, in der Regel, gibt es kein Erfolgserleben als Eigenüberwältigung, die durch eine Aktivität im professionellen Bereich erreicht war.

In der Studentenumgebung ist ein Problem der Fachkompetenz und professionelle Auswahl deutlich mit dem Phänomen der Entschädigung verbunden. Zum Beweis dieser Behauptung gibt es Sonderfälle, wenn, zum Beispiel, ein Lernergebnis auf verschiedene Weise erreicht wird. In einem Fall ist es durch einen Fleiß, und in anderem-durch geistige Möglichkeit. Deswegen behaupten einige Wissenschaftler (T. Kabatschencko, W. Pronin), dass eine Berufsentschädigung ist eine Form der Einpassung, deren Zweck irgendwelche Fehlanpassung des Tätigkeitsubjektes zu beruflichen Anforderungen zu „abschneiden", und man verwendet dazu gegenwärtige und hinreichend entwickelten Eigenschaften [3, c. 14]. Deshalb kann die Entschädigung durch je desto komplementäre Beziehungen und als auch einseitige Wechselwirkung erfüllt werden. Darunter benutzt jeder der Partner, die mit den Rollenpflichten verbunden sind, beiderseitig einige Vorteile des anderes, um eigene Knappheit überzuwinden. Der genannte Typ der Entschädigung wird durch solche Methoden verwirklicht:

– „die Einhaltung der Rollenpflichten" – die erfolgreichste Arbeit ist nur in einer kleinen Gruppe möglich, mit einer ziemlich klaren Rollenverteilung; mögliche ergänzende Kommunikation mit jedem, der die Verantwortung für die Durchführung eine gewisse Rolle übernommen hat;

– „symbiotische Beziehungen" – die Art und Weise, darin der Subjekt nutzt, um für ihre eigene berufliche Mängel mit nur einer bestimmten Person zu kompensieren. Die Mitglieder dieser symbiotische Gruppe absichtlich versuchen, geschaffenen Typ der Interaktion zu bewähren [3, c. 19–20].

So, das Problem der Berufsentwicklung, seine Forschung und Lösung ist untrennbar mit der Arten der Entschädigung, die notwendige Diagnostizierung brauchen und im Prozess der Komplettierung der Studentengruppe, Differenzierung der Aufgaben, Prognosen zu erwarteten Ergebnissen angerechnet werden sollen, verbunden. Gründend auf diesem Ansatz kann man höchstmöglich psychologische Faktoren, die auf persönliche und berufliche Entwicklung der zukünftigen Fachkräfte und ihre Karriereentwicklung auswirken, anrechnen. Gerade in diesem Zusammenhang wird die berufliche Entwicklung auf der Grundlage allgemeines Konzeptes der sozialen Schichtung der Gesellschaft, das mit der Möglichkeit der sozialen Mobilität von Personen rechnet, bestimmt. Deshalb besitzt der Prozess der beruflichen Entwicklung umstritten und langfristigen Charakter, dessen Endergebnis im Hinblick auf die wirtschaftliche Instabilität die psychologische Bereitschaft zu einer Auswahl anderer beruflichen Tätigkeit ist.

Also, können wir behaupten, dass die Berufsentwicklung der zukünftigen Fachkräfte in der Tourismusindustrie unter dem Einfluss verschiedener sozio-kulturellen Faktoren, unter deren man führen (gesetzte nationale Normen, garantierte Bedingungen für die berufliche Entwicklung auf der Grundlage bestimmter Qualifikationsreihen, Förderung der produktiven Arbeit u.a.) und spontan (Einfluss der Medien, Erfahrung der näheren Umgebung, emotional beeindruckende Fakten der Filmproduktion usw.) ansetzen muss, durchgeführt wird. Also kann erfolgreiche Umsetzung der beruflichen Leistungsfähigkeit nicht auf der Grundlage nur führerlosen und spontanen Faktoren, die sogar sehr emotionell attraktiv sind, erreicht werden. Mit diesem Zweck soll eine absichtliche, durchdachte und systematische sozialpädagogische Tätigkeit im Studentenkreis durchgeführt werden, damit reale und potentielle Möglichkeiten der künftigen Fachkräfte verwirklicht werden.

Schlussfolgerungen. Berufliche Entwicklung ist ein mehrdimensionaler Prozess, der man in Bezug auf die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze betrachten kann:

– als ein System der Aufgaben, die die Gesellschaft vor einer Person setzt (soziologischer Ansatz);

– als ein Stufenentscheidungsprozess, durch den ein Person eine Balance zwischen seinen eigenen Vorlieben und Bedürfnissen der Arbeitsteilung in der Gesellschaft schafft (sozialpsychologischer Ansatz);

– als ein Bildungsprozess des individuellen Lebensstils, dessen vorwiegenden Anteil die berufliche Tätigkeit ist (differenziertpsychologischer Ansatz).

– als ein Transformationsprozess der gesellschaftlichen Erwartungen und persönliche Belästigung im besonderen Bereich der öffentlichen Handlungen (sozialpädagogischer Ansatz).

Also, sozialwirtschaftliche Situation in der Gesellschaft beeinflusst Jugendpolitik, vor allem auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung, das die Notwendigkeit einer neuen Ansätzen und Technologien zur Lösung dieses Problems bestimmt. Erforschter Prozess hat umstritten, langfristigen Charakter und in heutigen sozialen Bedingungen ist unmittelbar mit der Polykompetenz, Kommerzialisierung der Beziehungen in der Gesellschaft, der Notwendigkeit nicht nur der bewussten Wahl des Berufes, sondern auch die Fähigkeit einer Arbeitsstelle erfolgreich zu finden, verbunden. Die Berufsentwicklung künftiger Fachleute der Tourismusbranche steht unter dem Einfluss der verschiedenen sozio-kulturellen Faktoren, die genaue Diagnose der psychologischen Eigenschaften und ihre Eingliederung in der Beherrschung der gewählten Fachgebiet erforderlich. Solche Eigenheiten kann man glauben als: eine Früherkennung und genaue Interpretation der Kenndaten der persönlichen Eigenschaften, die in der berufswichtig in der Tourismusbranche sind; eine Bestimmung der Berufswahlmotivation und ihre Korrelation mit beruflichen Interessen; eine Gewährleistung persönlicher Selbstbehauptung mit einem Schwerpunkt auf berufliche Perspektiven; persönlich motivierte psychologische Bereitschaft zur Auswahl anderer beruflicher Tätigkeit in Anbetracht der Kompensationsmechanismen. Im Hinblick auf Gesagte hat die Tätigkeit der psychologischen Unterstützungs– und Hilfszentren für Studenten auf der Stufe der professionellen Selbstbestimmung und Entwicklung große Bedeutung.

Bibliographie

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – С. 31–32.

3. Психология в управлении человеческими ресурсами: учебное пособие / Т.С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400с.

4. Сорочинська В.Є. Професійний потенціал майбутнього спеціаліста та кар'єрне зростання – Тематичний випуск «Вища освіта України», № 2, т. 1 «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К., 2007. – С. 79–83.

5. Становлення ідентичності фахівця: монографія / Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов [та ін.]; за ред. В.Л. Зливкова. – К.; Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2014. – 260 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja, K.A. (1991). *Strategija zhizni* [The strategy of life]. Moscow. Mysl'. 299 p. (In Russian).

2. Bespal'ko V.P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii* [The components of educational technology]. Moscow. pp.31-32 (In Russian).

3. Psihologija v upravlenii chelovecheskimi resursami [Psychology in human resource management]. Textbook. SPeterburg. Piter Publ. 2003. 400 p. (In Russian).

4. Sorochyns'ka, V.Ye. (2007) *Profesijnyj potentsial majbutn'oho spetsialista ta kar'ierne zrostannia – Tematychnyj vypusk 'Vyscha osvita Ukrainy' № 2, t.1 'Pedahohika vyschoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii'* [Professional potential future specialist and career. Special Issue 'Higher education Ukraine number 2, Vol.1' Higher Education Pedagogy: methodology, theory, technology]. Kyiv. pp. 79-83. (In Ukrainan).

5. Ball,G.O., Zlyvkov, V.L., Kopylov S.O. [et al.] (201). Stanovlennia identychnosti fakhivtsia [Formation of professional identity]. Monograph. Ed. by V.L. Zlyvkova. Kyiv. Kirovograd. Imex LTD Publ. 260 p. (In Ukrainan).

У статті узагальнено соціокультурні умови та вимоги до професійного становлення майбутніх фахівців туристичної галузі; виокремлено психологічні особливості професійного зростання з урахуванням тенденцій поліпрофесіоналізму та комерціалізації професій; подано результати проведених експериментальних досліджень.

Ключові слова: професійне становлення, фахівці туристичної галузі, мотиви професійного вибору, психологічна компенсація.

The article deals with socio-cultural conditions and requirements to the professional development of future specialists in tourism. The psychological peculiarities of professional development including the tendency of poly-professionalism and commercialization of professions are considered and the results of experimental studies are presented.

Key words: professional development, specialists in tourism, motive of professional choice, psychological compensation.

Одержано 21.10.2015.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.147:811.111

О.В. ВАЩИЛО,
викладач кафедри теорії практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті проведено аналіз з метою виявлення можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах позааудиторного самостійного оволодіння студентами іноземною мовою, обґрунтовано вибір соціального сервісу підкастів для розробки сучасної методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Ключові слова: англійське професійно орієнтоване монологічне мовлення, позааудиторна самостійна робота, інформаційно-комунікаційні технології, Веб 2.0, соціальний сервіс підкастів, підкаст.

Постановка проблеми. Актуальність питання навчання іншомовного говоріння майбутніх інженерів-механіків зумовлюється в першу чергу зв'язком з їхньою подальшою професійною діяльністю, яка передбачає участь у міжнародних конференціях, форумах та переговорах, закордонних наукових програмах та виставках інтернаціонального масштабу.

Незважаючи на існування у суспільстві потреби у висококваліфікованих кадрах із високим рівнем знання іноземної мови, кількість годин, що відводиться на її освоєння у сучасних технічних ВНЗ України, не можна назвати достатньою. Так, загальний обсяг годин на рік для оволодіння іноземною мовою студентами магістратури механіко-машинобудівного інституту НТУУ «КПІ» складає 108 годин (2 аудиторні години на тиждень) [3].

За таких умов на сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти постає потреба у практичній реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервної освіти та на розширення сфери самостійної діяльності студентів.

Однак у зв'язку з тим, що самостійне оволодіння іншомовним усним мовленням – складне завдання, виникає необхідність розробки сучасної методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення (АПОММ), спрямованої, зокрема, на підвищення ефективності позааудиторної самостійної роботи студентів. Цим і зумовлюється **актуальність** нашого дослідження.

Одним із шляхів вирішення цього питання є впровадження інноваційних засобів навчання, які б сприяли успішній самореалізації та розкриттю творчого потенціалу студентів. До таких засобів відносимо інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), а саме сучасні інтернет-технології, зокрема технології Веб 2.0.

Мета статті – проаналізувати можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх інженерів-

© *О.В. Ващило, 2015*

механіків та обрати технологію, здатну сприяти розвитку умінь англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Саме тому в статті ставляться такі основні **завдання:**

– розглянути можливість залучення інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності позааудиторної самостійної роботи майбутніх інженерів-механіків у вивченні іноземної мови;

– обґрунтувати доцільність використання сервісу підкастів як найперспективнішого виду інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє розвитку умінь англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення;

– проаналізувати дидактичні та методичні властивості сервісу підкастів;

– окреслити уміння професійно орієнтованого монологічного мовлення, які розвиваються на основі використання сервісу підкастів в умовах позааудиторної самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. В умовах сучасного швидкоплинного світу, основним завданням вищої освіти є формування у студента не стільки систематизованих знань, скільки навичок самоосвітньої діяльності. Це завдання, на наш погляд, можливо вирішити шляхом упровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій.

Відповідно до О.А. Шуменко та І.Ю. Шипілової ІКТ – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [17, с. 29]. О.П. Биконя визначає ІКТ як «сукупність методів та технічних засобів, які застосовують для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання й використання інформації» [2, с. 43]. На думку М.М. Євстигнєєва, ІКТ – це інформаційні процеси та методи роботи з інформацією, що здійснюються з використанням обчислювальної техніки та засобів телекомунікації. Поняття «ІКТ» прийшло на зміну терміну «інформаційна технологія» у зв'язку із виходом інформаційного суспільства на новий етап еволюційного розвитку. Якщо у попередні роки використання мережі Інтернет зводилося в основному до пошуку необхідної інформації, то на цей час, пріоритет надається комунікації у віртуальному світі [7, с. 202].

Впровадження сучасних ІКТ в освітній процес є, з одного боку, об'єктивним результатом науково-технічного прогресу, а з іншого – нагальною потребою суспільної комунікації та пріоритетним завданням освіти в Україні [13, с. 244]. Такі технології сприяють створенню ситуацій практичного використання іноземної мови як інструмента міжкультурного пізнання та взаємодії [11, с. 33].

К.К. Стебльова характеризує ІКТ в освіті таким чином: «Система сукупності методів засвоєння знань і способів діяльності на основі взаємодії викладача, студента та засобів інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на досягнення результату навчального процесу». Імпонує нам судження автора про те, що ІКТ в освіті – це не просто засоби навчання; це якісно нові технології у підготовці конкурентоспроможних фахівців, які дозволяють вийти за межі традиційної моделі навчання [15, с. 319–321].

Можливість залучення ІКТ в освітній процес розглядається у працях багатьох науковців (О.О. Андрєєв, Н.В. Апатова, Є.А. Барахсанової, Т.М. Базванова, Б.С. Гершунський, А.М. Богомолов, Є.С. Полат, І.В. Роберт, Г.М. Кисельов, В.О. Смирнов, П.В. Сисоєв), однак питанню використання ІКТ із метою оптимізації позааудиторної самостійної роботи студентів присвячено не так багато досліджень (О.П. Биконя, О.Ю. Малушко, О.А. Копил).

Так, О.П. Биконя [2] пропонує використовувати ІКТ для організації самостійної роботи у процесі навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей. За її словами, саме такі технології орієнтовані на розвиток продуктивності та творчості студента у процесі вивчення іноземної мови. У своїй праці автор надає перевагу використанню мультимедійних технологій, які підвищують ефективність подання навчального матеріалу і, відповідно, показники змістового розуміння та запам'ятовування.

О.Ю. Малушко запевняє, що самостійна робота студентів просунутого етапу навчання з оволодіння іншомовною професійно орієнтованою компетентністю стає ефективнішою за умов використання такої ІКТ, як підкасти, що доступні й у позааудиторний час. Саме такий підхід сприяє створенню автономності та більшої активності студентів [11, с. 99].

О.А. Копил формує самоосвітню компетентність студентів при оволодінні іноземною мовою з використанням ІКТ, наголошуючи на їхній здатності розвивати уміння перекладу іншомовних текстів. Використання таких технологій дозволяє реалізувати принцип особистісно орієнтованого навчання, дає змогу врахувати рівень мовної підготовки та індивідуальні психологічні характеристики кожного студента [10, с. 209].

Можливість ІКТ сприяти удосконаленню організації самостійної роботи студентів пояснюється їхніми функціями [2; 15]:

– забезпечення гнучкості навчального процесу за рахунок варіативності, зміни змісту і методів навчання;

– активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за рахунок моделювання якісно нового типу візуалізації навчального матеріалу;

– організації гнучкого управління навчальним процесом на основі здійснення педагогічної корекції та безперервного зворотного зв'язку;

– створення умов для оволодіння іншомовними комунікативними компетентностями у всіх видах мовленнєвої діяльності;

– скорочення витрат часу на опрацювання іншомовної інформації та отримання результатів;

– надання можливості брати активну участь в управлінні поданням матеріалу;

– забезпечення інтерактивності навчального процесу;

– сприяння інтеграції різноманітних видів наочної навчальної інформації;

– урахування індивідуальних особливостей студентів;

– зміни статусу студента, який починає усвідомлювати себе як особистість, здатна самостійно приймати рішення;

– посилення мотивації та пізнавального інтересу студентів у навчанні.

Одними з найперспективніших ІКТ є сучасні Інтернет-технології, зокрема технології другого Вебу. Під терміном «Веб 2.0» розуміється сукупність технологій та інструментів, які сприяють розширенню можливостей Інтернет-користувачів: користувач може не тільки переглядати веб-сторінки (пасивна участь, яка характеризувала Веб 1.0), але й бути їх автором: вести блоги, розміщувати пости у соціальних мережах, використовувати власні стратегії для створення віртуальних спільнот [5, с. 456–457].

До основних переваг використання технологій Веб 2.0 у методиці навчання іноземним мовам відносять [5; 8]:

– можливість спілкування великих соціальних груп;

– певний ступінь анонімності, що сприяє саморозкриттю та самовираженню;

– легкість у роботі з контентом та наявність дружніх для користувачів інтерфейсів;

– можливість колективної роботи над будь-яким проектом;

– простота у використанні уже готових оболонок для створення авторських Інтернет-ресурсів;

– використання різноманітних форматів інформаційних повідомлень: текст, графіка, аудіо, відео.

Серед технологій другого Вебу виділяють: вікі-технології (*Wikipedia*), блог-технології (*Twitter, Blog.com, ЖЖ*), соціальні мережі (*Facebook, MySpace, Linkedln; Second Life; Odnoklassniki.ru; Profeo* etc), мультимедійні технології (*YouTube, iTunes; Scribd; Flicker; SlideShare*), сервіс підкастів (*Podcast people, PodOmatic, PodBean*) та ін. [5; 8].

Вікі-технології [8, с. 59–60] надають можливість одному користувачу чи групі користувачів створювати та публікувати інформацію у мережі Інтернет. Однією з головних особливостей цих технологій є те, що кожен зареєстрований користувач може редагувати розміщену інформацію. Вважається, що таким чином можна отримати достатньо повний інформаційний матеріал, який охоплює різні позиції з основних напрямів. *Блог-технології* [8, с. 57–59] – соціальний сервіс, який створює умови для спілкування між людьми зі спільними інтересами. Блог-технології – особиста сторінка користувача, свого роду щоденник чи журнал, в якому він може розміщувати за власним бажанням не лише текстовий матеріал, а й фото, аудіо- та відеозаписи, посилання на різні ресурси мережі Інтернет. Відвідувачі блогу можуть реагувати на інформацію, розміщену в авторському блозі, залишити коментарі. *Соціальні мережі* – платформи, онлайн-сервіси чи веб-сайти, призначені для налаго-

дження, організації соціальних взаємовідносин у мережі Інтернет. *Мультимедійні технології* – особливий різновид комп'ютерних технологій, що поєднує у собі традиційну статичну візуальну (текст, графіку) та динамічну (мовлення, музику, відеофрагменти, анімацію) інформацію і забезпечує їх одночасне використання за допомогою комп'ютера чи іншої електронної техніки. *Соціальний сервіс підкастів* [16, с. 189] – це рівновид соціального сервісу Веб 2.0, що дозволяє прослуховувати, переглядати, створювати та розповсюджувати аудіо- чи відеозаписи. Аудіо- чи відеозапис, створений будь-яким користувачем і розміщений для загального прослуховування або перегляду на такому сервісі, називається *підкастом*.

Розглянемо можливість вибору технології Веб 2.0, використання якої дозволить розробити ефективну методику навчання АПОММ на етапі позааудиторної самостійної підготовки студентів. При цьому вважаємо необхідним урахувати попередньо проведений нами огляд наукового доробку, який свідчить про існування різних підходів до навчання усного мовлення (С.Е. Кіржнер, М.В. Куімова, Л.В. Малетіна, О.А. Обдалова, Н.Р. Петранговська, Н.М. Романова, П.О. Сидоренко, Є.М. Сунцова) [3]. Наявні праці, у яких висувається пропозиція навчати іншомовного професійно орієнтованого усного мовлення на основі такого рецептивного виду мовленнєвої діяльності, як читання (Л.В. Малетіна, М.В. Куімова, П.О. Сидоренко). Читання дозволяє вилучати з тексту професійно значущу інформацію з її подальшим використанням у власному монологічному висловлюванні. Деякі автори (Н.М. Романова О.А. Обдалова, Н.Р. Петранговська) вважають необхідним навчати усного монологічного мовлення на основі аудіотекстів (аудіювання). Аудіювання здатне залучати студентів до активної мовленнєвої діяльності, оскільки матеріал, який подається на слух, є моделлю реального мовного середовища. Інші науковці (Є.М. Сунцова, С.Е. Кіржнер) вважають за доцільне задіяти не лише слухове, а й зорове сприйняття, і розробляють методику навчання усного монологічного мовлення на основі відеотекстів.

Ми поділяємо погляд М.В. Куімової, яка на початковому етапі пропонує навчати монологічного мовлення на основі читання та слідом за Н.Р. Петранговською, Є.М. Сунцовою, С.Е. Кіржнер вважаємо перспективним на просунутому етапі навчати АПОММ на основі сприйняття та розуміння інформації на слух, а саме з використанням фахових аудіотекстів (аудіофайлів).

Виходячи із зазначеного вище, *соціальний сервіс підкастів* видається нам найбільш прийнятним для реалізації нашої мети – підвищення ефективності навчання АПОММ майбутніх інженерів-механіків (просунутий етап навчання) в умовах позааудиторної самостійної роботи. У нашому дослідженні під терміном «підкаст» розуміємо аудіофайл, що розміщується викладачем чи створюється та публікується учасниками навчального процесу на сервісі підкастів.

Звернемося до детальнішого розгляду переваг використання сервісу підкастів. У першу чергу, перелічимо його дидактичні та методичні властивості. Під дидактичними властивостями сучасних ІКТ розуміють основоположні ознаки конкретних технологій, що дають змогу розрізняти їх як в теорії, так і на практиці [8, с. 94].

Серед основних *дидактичних* властивостей сервісу підкастів виділяємо:

– розвиток умінь користувачів організації самостійної навчальної діяльності. У сучасному інформаційно-розвиненому суспільстві особливої цінності набувають уміння самостійно вилучати, структурувати, аналізувати, відтворювати і передавати отриману інформацію [8, с. 97];

– можливість створення (без спеціальних знань програмування) на сервісі підкастів особистої зони користувача, необхідної для організації обговорення підкасту в мережі, її модерація [16, с. 190];

– можливість неодноразового прослуховування та/чи перегляду студентами розміщених на сервісі викладачем англомовних підкастів-опор, відібраних із урахуванням усіх вимог та організованих у тематичні блоки;

– можливість публікації на сервісі власних підкастів користувачів;

– можливість перегляду підкастів, створених та опублікованих на сервісі учасниками робочої групи / інших груп;

– можливість коментувати підкасти, розміщені учасниками робочої групи / інших груп;

– можливість відповідати на коментарі та зауваження, зроблені учасниками робочої групи / інших груп, викладачем;

– можливість ставити запитання учасникам робочої групи / інших груп, викладачу;

– можливість публікувати відповіді на запитання учасників робочої групи / інших груп, викладача.

Використання підкастів у навчанні іноземної мови дозволяє інтенсифікувати освітній процес, стимулюючи студента до активної взаємодії з іншими учасниками цього процесу; прискорити передавання знань і досвіду; забезпечити диференціацію та індивідуалізацію процесу навчання; виявити креативний підхід з боку викладача та розкрити творчий потенціал студентів [17, с. 84–85]. Згодна з цим й Е.В. Неженець [13, с. 244], яка доводить, що застосування підкастів здатне активізувати пізнавальну діяльність, індивідуалізувати підхід до кожного студента, збільшити часові та просторові межі навчання, забезпечити можливість багаторазового повторення та відтворення матеріалу.

Під методичними властивостями сучасних ІКТ маємо на увазі їхню здатність реалізовувати певні навчальні цілі та завдання. Багато авторів звертають увагу на можливість підкастів вирішувати цілу низку *методичних* завдань. Так, О.Ю. Малушко [11; 12] вважає перспективним формувати іншомовну аудитивну компетентність магістрантів лінгвістики з допомогою підкастів, П.В. Сисоєв [16] розвиває уміння говоріння та аудіювання на їхній основі, І.О. Євстигнєєва [8; 9] говорить про потенціал підкастів розвивати дискурсивні уміння студентів, Н.Г. Протазанова [14] пропонує навчати монологічного мовлення з використанням системи підкастів.

Використання підкастів допомагає сформувати навички та розвинути уміння в різних видах мовленнєвої діяльності. Вони збагачують лексичний запас, удосконалюють граматичні навички, підсилюють мотивацію до вивчення англійської мови, дозволяють індивідуалізувати навчання, а також інтенсифікують самостійну роботу студентів [6, с. 192]. За словами О.Ю. Малушко [11, с. 98], застосування підкастів створює відносно незалежне іншомовне середовище для методистів, викладачів та студентів, розвиває та удосконалює пізнавальну діяльність студентів, забезпечує мережевими ресурсами з лінгводидактичних тем, які вивчаються, підвищує мотивацію та стимулює спілкування як в аудиторний, так і позааудиторний час. Чим більше студенти заглиблюються у подосферу та роботу з підкастами, тим більшою є їхня зацікавленість у вивченні іноземної мови [12, с. 178].

Варто зазначити, що переважна більшість дослідників поділяють думку щодо можливості підвищення мотиваційного компонента навчання за рахунок використання підкастів. Нагадаємо, принцип мотивації є одним із основоположних принципів, на яких ґрунтується методика навчання іноземної мови. Д.В. Дмитрієв та А.С. Мєщеряков [6, с. 195] пояснюють цей факт здатністю підкасту здійснювати сильний емоційний вплив на студентів завдяки ефекту співучасті. Поєднання пізнавального та емоційного, на їхню думку, викликає підвищений інтерес до вивчення іноземної мови, прискорює запам'ятовування навчального матеріалу, компенсує нестачу уваги, підвищує виховний аспект навчання. О.М. Гавриленко визнає [4, с. 46–48], що умотивованість студентів до навчання можна пояснити високою технологічністю, гнучкістю, швидкістю, доступністю та низкою багатоаспектних можливостей сервісу підкастів. Саме у подосфері створюються сприятливі умови для розвитку самостійної діяльності, вираження індивідуальної активності та відповідальності, отримання задоволення від власне процесу діяльності, усвідомлення ефективності навчального процесу. Згодні з цим й Т.М. Астафурова та О.Ю. Малушко, які стверджують, що процес безпосереднього використання підкастів є позитивно мотивувальним для вивчення іноземної мови, оскільки вони являють собою порівняно актуальну, нову та особистісно-значеннєву інформацію. Працюючи з підкастами, студенти занурюються у своєрідне іншомовне автентичне середовище [1, с. 41]. Отже, мотиваційний аспект навчання іноземної мови з використанням підкастів важко переоцінити.

Використання сервісу підкатів, на наш погляд, дозволить розвинути такі основні уміння АПОММ, як [3; 9]: оперувати англомовними лексичними одиницями, термінологією професії, оперувати граматичним матеріалом для створення власного монологічного висловлювання; відтворювати в усній формі окремі елементи почутого спеціалізованого підкасту-опори чи цілого підкасту-опори з дотриманням правильного порядку подій; прогнозувати подальший можливий розвиток наукового явища, яке висвітлюється у підкасті-опорі; виражати особисту оцінку (оцінити актуальність теми, новизну, рівень пізнавальності, змістов-

ність, цікавість); обговорювати наявну проблему, розгляду якої присвячено підкаст-опору, досягаючи, при цьому, поставлених комунікативних цілей; спланувати власне англійське професійно орієнтоване монологічне висловлювання; описати, пояснити факти засобами англійської мови; організовувати послідовність речень англійською мовою у логічне, зв'язне монологічне висловлювання на тему професії; правильно використовувати конектори та інші засоби когезії; використовувати стилістичні і жанрові ресурси англійської мови; організовувати власне монологічне висловлювання з урахуванням усіх норм та особливостей побудови монологу; продукувати один із типів монологічного мовлення відповідно до комунікативного наміру; передати комунікативний намір відповідно до теми комунікації; правильно, швидко та ефективно продукувати власне монологічне висловлювання.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз свідчить про можливість використання ІКТ в умовах самостійного опанування іноземної мови. У статті також обґрунтовано вибір соціального сервісу підкастів як найефективнішої технології Веб 2.0 для розробки сучасної методики навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ.

Перспективним для аналізу та подальшого дослідження є розробка моделі організації навчального процесу, яка поєднує оптимізацію самостійної роботи студентів за рахунок використання інфокомунікаційної технології підкастів та організацію аудиторної роботи на основі сучасних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Астафурова Т.Н. Технология подкастов в обучении магистрантов иноязычному профильному аудированию / Т.Н. Астафурова, Е.Ю. Малушко // Современные теории обучения иностранным языкам и культурам и критерии их валидности: сб. статей по материалам Международного юбилейного научно-методического симпозиума. – Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – С. 39–44.

2. Биконя О.П. Оптимізація самостійної роботи в процесі навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей засобами ІКТ / О.П. Биконя // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2011. – № 5 (2). – С. 42–46.

3. Ващило О.В. Методичні принципи навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів магістратури машинобудівних факультетів / О.В. Ващило // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1(9). – С. 85–93.

4. Гавриленко О.М. Формування мотивації до професійної діяльності з застосуванням ІКТ / Ольга Миколаївна Гавриленко // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – № 10. – С. 46–52.

5. Горошко Е.И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? (Попытка теоретической рефлексии. Ч. 1) / Е.И. Горошко // Образовательные технологии и общество. – 2009. – № 2. – Т. 12. – С. 455–468.

6. Дмитриев Д.В. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков //Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (31) – С. 192–199.

7. Евстигнеев М.Н. Этапы развития терминологического аппарата в области информатизации образования / М.Н. Евстигнеев // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3 (17). – С. 198–211.

8. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковый вуз): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Илона Алексеевна Евстигнеева. – Тамбов, 2013. – 233 с.

9. Евстигнеева И.А. Роль современных информационных и коммуникационных технологий в развитии дискурсивных умений студентов языкового вуза / И.А. Евстигнеева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – № 3 (17). – С. 211–218.

10. Копил О.А. Проблема формування самоосвітньої компетентності при вивченні англійської мови для професійного спілкування / О.А. Копил // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч.1). – С. 207–213.

11. Малушко Е.Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Елена Юрьевна Малушко. – Пятигорск, 2013. – 222 с.

12. Малушко Е.Ю. Подход 2.0 к обучению иноязычному аудированию в российской магистратуре / Е.Ю. Малушко // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. – Волгоград: изд-во ВолГУ, 2013. – Вып. 11. – С. 175–180.

13. Неженець Е.В. Основні тенденції розвитку традиційних засобів навчання іноземній мові студентів юридичних спеціальностей та використання нових інформаційно-комунікативних технологій / Е.В. Неженець // Право і суспільство. – 2012. – № 3. – С. 242–245.

14. Протазанова Н.Г. Отбор и подготовка подкастов для интеграции в процесс обучения иностранным языкам / Н.Г. Протазанова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Т. 2. – С. 168–170.

15. Стебльова К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій / К.К. Стебльова Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Вісник НТУ «ХПІ». – 2012. – № 30. – С. 317–325.

16. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку / П.В Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.

17. Шуменко О.А. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземних мов / О.А. Шуменко, І.Ю. Шипілова //Вісник СумДУ. Філологічні трактати. – 2013. – № 4. – Т. 5. – С. 84–89.

References

1. Astafurova, T.N., Malushko, E.Yu. (2013). *Tehnologiya podkastov v obuchenii magistrantov inoyazyichnomu profilnomu audirovaniyu* [Podcast Technology in teaching Masters the profile listening comprehension]. *Sovremennyie teorii obucheniya inostrannyim yazyikam i kulturam i kriterii ih validnosti: sb. statey po materialam Mezhdunarodnogo yubileynogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma* [Modern theories of teaching foreign languages and cultures, and the criteria for their validity: Proc. of the International jubilee scientific-methodological workshop]. Pyatigorsk, PGLU, pp. 39-44. (In Russian).

2. Bikonya, O.P. *Optimizatsiya samostiynoyi roboti v protsess navchannya angliyskoyi movi studentiv ekonomichnih spetsialnostey zasobami IKT* [Optimizing independent work in learning English students of economic specialties by means of ICT]. *Visnik Lvivskogo derzhavnogo universitetu bezpeki zhittediyalnosti* [Herald of Lviv State University of life safety]. 2011, no. 5 (2), pp. 42-46. (In Ukrainian).

3. Vashchylo, O.V. *Metodichni printsipi navchannya inshomovnogo profesiyno orientovanogo monologichnogo movlennya studentiv magistraturi mashinobudivnih fakultetiv* [Methodical principles of teaching foreign language professionally oriented monologue speech to students doing their master's programme in engineering faculties]. *Visnik Dnipropetrovskogo universitetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya Pedagogika i psihologiya.* [Bulletin of Alfred Nobel University. Series Pedagogy and Psychology]. 2015, No. 1 (9), pp. 85-93. (In Ukrainian).

4. Gavrilenko, O.M. *Formuvannya motivatsiyi do profesiynoyi diyalnosti z zastosuvannyam IKT* [Formation of motivation to professional activities using ICT]. *Vitoki pedagogichnoyi maysternosti* [Origins of pedagogical skills]. 2012, no. 10, pp. 46-52. (In Ukrainian).

5. Goroshko, E.I. *Obrazovanie 2.0 – eto buduschee otechestvennogo obrazovaniya? (Popyitka teoreticheskoy refleksii. Chast 1)* [Is Education 2.0 the future of the national education? (Trying theoretical reflection. Part 1)]. *Obrazovatelnyie tehnologii i obschestvo* [Educational Technology and Society]. 2009, no. 2, issue 12, pp. 455-468. (In Russian).

6. Dmitriev, D.V., Mescheryakov, A.S. *Podkastyi kak innovatsionnoe sredstvo obucheniya angliyskomu yazyiku v vuze* [Podcasts as an innovative means of teaching English in high schoo]. *Izvestiya vyisshih uchebnyih zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyie nauki* [News of high-

er educational institutions. Volga region. Humanitarian sciences]. 2014, no. 3 (31), pp. 192-199. (In Russian).

7. Evstigneev, M.N. *Etapyi razvitiya terminologicheskogo apparata v oblasti informatizatsii obrazovaniya* [Stages of development of terminological apparatus in the field of informatization of education]. *Voprosyi metodiki prepodavaniya v vuze* [Questions of methodology of teaching in high school]. 2014, no. 3 (17), pp. 198-211. (In Russian).

8. Evstigneeva, I.A. (2013) *Metodika razvitiya diskursivnyih umeniy studentov na osnove sovremennyih informatsionnyih i kommunikatsionnyih tehnologiy (angliyskiy yazyik, yazyikovyiy vuz): diss. kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (Inostrannyie yazyiki)* [The methodology of student discursive skills development on the basis of modern information and communication technologies (English language school): Diss. cand. ped. Sciences: spec. 13.00.02]. Tambov. 233 p. (In Russian).

9. Evstigneeva, I.A. *Rol sovremennyih informatsionnyih i kommunikatsionnyih tehnologiy v razvitii diskursivnyih umeniy studentov yazyikovogo vuza* [The role of modern information and communication technologies in the development of discursive abilities of students of language high school]. *Voprosyi metodiki prepodavaniya v vuze* [Questions of methodology of teaching in high school]. 2014, no. 3 (17), pp. 211-218. (In Russian).

10. Kopil, O.A. *Problema formuvannya samoosvitnoyi kompetentnosti pri vivchenni angliyskoyi movi dlya profesiynogo spilkuvannya* [The problem of forming self-educational competence when learning English for professional communication]. *Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelya* [Problems of modern teacher]. 2012, no. 6 (Part 1), pp. 207-213. (In Ukrainian).

11. Malushko, E.Yu. (2013). *Metodika formirovaniya inoyazyichnoy profilnoy auditivnoy kompetentsii magistrantov lingvistiki (na osnove infokommunikatsionnoy tehnologii podkastov, angliyskiy yazyik): diss. kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 'Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (Inostrannyie yazyiki)* [Methodology of foreign language competence profile auditive graduate linguistics (based on info-communications technology podcast in English): Diss. cand. ped. Sciences: spec. 13.00.02 Theory and a training and education (foreign languages)]. Pyatigorsk. 222 p. (In Russian).

12. Malushko, E.Yu. *Podhod 2.0 k obucheniyu inoyazyichnomu audirovaniyu v rossiyskoy magistrature* [The approach to teaching foreign language listening in Russian Masters]. Herald of Volgograd State University. Episode 9: The research of young scientists. Volgograd: Volga Publishing House. 2013. Vol. 11. pp. 175-180. (In Russian).

13. Nezhenets, E.V. *Osnovni tendentsiyi rozvitku traditsiynih zasobiv navchannya inozemniy movi studentiv yuridichnih spetsialnostey ta vikoristannya novih informatsiyno-komunikativnih tehnologiy* [Major trends of traditional means of foreign language teaching to law students and the use of new information and communication technologies]. *Pravo i suspilstvo* [Law and Society]. 2012, no. 3, pp. 242-245.

14. Protazanova, N.G. *Otbor i podgotovka podkastov dlya integratsii v protsess obucheniya inostrannyim yazyikam* [Selection and training of podcasts to integrate into the process of teaching foreign languages]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette]. 2013, no. 1, vol. 2, pp. 168-170. (In Ukrainian).

15. Steblova, K.K. *Organizatsiya samostiynoyi roboti studentiv VNZ za dopomogoyu zasobiv informatsiynih tehnologiy* [Organization of independent work of university students with the help of information technology]. *Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnichnoyi eliti. Visnik NTU "HPI"* [Problems and prospects of forming a national humanitarian-technical elite. Vestnik NTU "KPI"]. 2012, no. 30, pp. 317-325. (In Ukrainian).

16. Syisoev, P.V. *Podkastyi v obuchenii inostrannomu yazyiku* [Podcasts in learning a foreign language]. *Yazyik i kultura* [Language and Culture]. 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).

17. Shumenko, O.A., Shipilova I.Yu. *Vikoristannya suchasnih informatsiyno-komunikativnih tehnologiy pid chas vikladannya inozemnih mov* [The use of modern information and communication technologies in teaching foreign languages]. *Visnik SumDU. Filologichni traktati* [Herald of Sumy State University. Philological tracts]. 2013, no. 4, vol. 5, pp. 84-89. (In Ukrainian).

В статье проведен анализ с целью выявления возможности использования информационно-коммуникационных технологий в условиях самостоятельного овладения студентами иностранным языком, обоснован выбор социального сервиса подкастов для разработки современной методики обучения будущих инженеров-механиков английскому профессионально ориентированному монологическому говорению.

Ключевые слова: английское профессионально ориентированное монологическое говорение, внеаудиторная самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, Веб 2.0, социальный сервис подкастов, подкаст.

In the article the possibility of information and communication technologies use with the purpose of foreign language self-study is analyzed. The choice of podcasting for English monologue speech teaching to students majoring in mechanical engineering is substantiated.

Key words: ESP monologue speech teaching, extracurricular studying, information and communication technologies, Web 2.0, podcasting, podcast.

Одержано 21.10.2015.

УДК 372.881.1

Л.Ф. МУЦ,
кандидат соціологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Запорізької державної інженерної академії

ТЕХНОЛОГІЇ «E-LEARNING» В СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

У статті обґрунтовано доцільність використання системи «e-learning» в процесі мовної підготовки іноземних громадян. Визначено основні заходи з організації електронного навчання іноземців у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: електронне навчання (e-learning), дистанційне навчання (distance learning), мовна підготовка, вищі навчальні заклади.

Інформатизація суспільства, входження до світового освітнього простору, складні соціально-економічні умови – усе це спонукає сьогодні українські виші до переорієнтації освітніх ресурсів і до впровадження нових форм навчання, зокрема до застосування технологій електронного навчання (e-learning). Активне використання інформаційних та комунікаційних технологій на сьогодні є одним із стратегічних напрямів реформування освітньої системи України на шляху до набуття нею конкурентоспроможності. Впровадження таких технологій може становити вагомий аргумент для іноземних громадян, які обирають вищі навчальні заклади України для здобуття освіти.

До вивчення проблематики використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вже долучилися такі науковці, як Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Малицька, В. Монахов, В. Цонєва та ін. Питання дистанційного та електронного навчання розглядали А. Аханян, А. Андрєєв, М. Бухаркіна, В. Лазарєв, М. Карасьова, Р. Макаров, Н. Ничкало, Т. Семеновських, О. Трякіна, Л. Філіпова. Проблеми використання комп'ютерних технологій в процесі навчання іноземної мови, в тому числі російської мови як іноземної, стало об'єктом дослідницької уваги М. Бухаркіної, Є. Полат, А. Ременцова, П. Сисоєва та інших науковців.

Аналіз цих досліджень показав, що до сьогодні надзвичайно мало уваги приділялося використанню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні іноземних студентів, зокрема в процесі їх мовної підготовки. Тому метою дослідження стало обґрунтування використання системи e-learning в процесі мовної підготовки іноземних громадян, визначення основних заходів з організації електронного навчання іноземців у вищих навчальних закладах України.

У дослідженні застосовано такі методи: аналітико-описовий при аналізі лінгвістичних та методичних даних з подальшим узагальненням; аналіз та узагальнення досвіду викладання російської та української мов як іноземних у форматі e-learning.

«Електронне навчання», або «e-learning», поки не набуло такого поширення в системі національної освіти, як у США та європейських країнах. Ознакою цього є і певна термінологічна неузгодженість, що проявляється в ототожненні понять «електронне навчання» («e-learning») та «дистанційне навчання» («distance learning»).

Під електронним навчанням в широкому смислі цього поняття прийнято сьогодні розуміти використання інтернет-технологій в навчальному процесі, основоположними принципами

© *Л.Ф. Муц, 2015*

якого є здійснення роботи в Мережі та доставка навчального контенту користувачу через посередництво комп'ютера з використанням стандартних інтернет-технологій [3, с. 214].

У вузькому сенсі під електронним навчанням розуміють форму організованого навчання у закладах освіти, яке не передбачає особистого контакту, а базується виключно на контактах за допомогою інформаційно-комунікативних і телекомунікаційних технологій [3, с. 214].

Дистанційне навчання – це форма організації навчального процесу, що за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій може бути реалізована як в умовах географічної віддаленості студента і викладача, так і безпосередньо в університеті для формування самостійної діяльності студента щодо засвоєння програми навчання за фахом [4].

Дистанційне навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, яка ґрунтується на принципі самостійного навчання студента; сукупність інформаційного забезпечення та всіх засобів, які технічно забезпечують доступ до інформації, інтерактивну взаємодію між суб'єктами навчального процесу, можливість самостійно і незалежно від факторів часу та простору здійснювати навчання, а також створюють умови для перевірки й оцінювання знань; новий ступінь заочного навчання, визначальною ознакою якого є використання комп'ютера, програмного забезпечення та мережевих можливостей [2, с. 39].

Отже, дістанційне навчання, яке відбувається з використанням комп'ютера або Інтернету, також можна вважати електронним. З цим погоджується і А. Андреєв, який визначає дистанційне навчання як синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, основними відмітними ознаками якого є використання інформаційно-комунікативних технологій, активність того, хто навчається, його самостійність щодо організації навчального процесу, визначення часу, темпу та інтенсивності навчальної діяльності, а також безперешкодний доступ до інформації та інтерактивний характер спілкування з викладачем у синхронному й асинхронному режимах [1, с. 26].

А. Ременцов та А. Агеєва також зауважують, що системи комп'ютерного навчання є підсистемою системи дистанційного навчання, вирішуючи коло завдань, що й дистанційні системи [5, с. 109].

Натомість, за твердженням Т. Семеновських, термін «e-learning» поступово витісняє термін «distance learning» («дистанційне навчання»), що зумовлено застосуванням в сучасних системах дистанційного навчання інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, термін «e-learning» більш цілісно, на думку дослідниці, відображає інтеграцію дистанційної і традиційної організації навчального процесу [6].

Також Т. Семеновських дає визначення технологій e-learning як «інформаційних, інтерактивних, особистісно-орієнтованих, адаптивних технологій, які передбачають систему взаємодії – «педагог – освітнє програмне середовище – студент», що може застосовуватися як при індивідуальній, так і при колективній формі навчання» [6]. У визначенні підкреслено переваги e-learning, що забезпечують продуктивність і перспективність цих освітніх технологій для мовної підготовки іноземних студентів, що ми і прагнемо довести у нашому дослідженні.

Застосування елементів навчання e-learning фактично є атрибутивною ознакою сучасної іншомовної освіти, адже навчальні матеріали для неї зазвичай містять мультимедійні додатки, які роблять навчальний процес більш ефективним, забезпечуючи комплексне формування та розвиток навичок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Для освітніх установ, у яких навчаються іноземні студенти, пошук нових і більш досконалих методів передавання знань є одним із провідних завдань системи e-learning. Це передусім стосується мовної підготовки, що є фундаментом професійної освіти для іноземних громадян, які обрали країною начання Україну.

До переваг навчання іноземних громадян із застосуванням технологій системи e-learning слід віднести таке:

– свобода доступу – студент має можливість доступу через мережу Інтернет до електронних курсів, підручників, завдань із будь-якого місця, де є вихід до Глобальної інформаційної мережі;

– можливість навчання студента-іноземця за індивідуальним планом відповідно до власних можливостей і потреб;

– можливість консультації із викладачем у процесі виконання завдання, особливо якщо на початковому етапі виникають труднощі перекладу;

– об'єктивна методика оцінки знань, набутих у процесі навчання (технології системи e-learning дозволяють виставляти чіткі критерії, за якими оцінюються знання, отримані в процесі навчання);

– гнучкість навчання (тривалість і послідовність вивчення теми, розділу тощо студент-іноземець обирає самостійно, адаптуючи таким чином процес навчання під свої можливості);

– можливості професійно-інтелектуального розвитку як для студентів-іноземців, так і для викладачів, що залучені до роботи із ними, адже студенти і викладачі розвивають навички та знання відповідно до новітніх сучасних технологій);

– своєчасність оновлення навчальних матеріалів, що подані в електронних курсах;

– компетентність освіти, оскільки частіше за все електронні курси створюються цілою командою фахівців;

– цільова економія витрат на навчально-методичне забезпечення, що є актуальною рисою системи e-learning в умовах сьогодення.

С. Байєр зазначає, що використання інформаційно-комунікативних технологій навчання є доцільним та ефективним лише тоді, коли враховуються три виміри електронного навчання: технологічний, педагогічний та економічний, які мають узгоджуватися між собою [8]. І в межах кожного з цих вимірів керівництво вищого навчального закладу має реалізувати заходи для успішного впровадження технологій e-learning в освітню діяльність закладу.

Педагогічні заходи з впровадження e-learning:

– постійне оновлення та вдосконалення електронних навчально-методичних меатеріалів;

– розробка електронних підручників та електронних навчально-методичних комплексів, які б забезпечували опанування не лише розмовної мови, а й профільної, фахової. Зокрема політехнічні виші мають створювати навчальні посібники, які б відображали профіль цих навчальних закладів та специфіку спеціальностей, на які здійснюється прийом іноземних громадян;

– розробка підручників комунікативного типу, які б максимально сприяли опануванню розмовної мови;

– створення ефективної системи оцінювання знань та навичок;

– створення методичного апарату до аудіовізуальних матеріалів;

– розробка, особливо для студентів підготовчого відділення, завдань з опанування письмових навичок та методів їх перевірки, що складно зробити, якщо викладач і студент розділені відстанню. Проте одразу зауважимо, що система e-learning забезпечує можливості ефективного опанування фонетики, коли студент-іноземець може прослухати та повторити звук (звукосполучення, слово, словосполучення, фразу), виконати вправи на розрізнення інтонаційних конструкцій, ритмичних схем слова тощо. При цьому він сам може записати своє мовлення, а викладач – прослухати аудіозапис у зручний для себе час, перевіривши таким чином вимову студента, рівень опанування ним звукової системи нової для нього мови [5, с. 108];

– уточнення лексичного та граматичного мінімуму, яким має оволодіти іноземний студент у ході навчання, як за окремими модулями, так і за підсумками вивчення дисципліни загалом;

– формування мотивації до опанування мови країни навчання, врахування етнопсихологічних особливостей іноземних студентів;

– регламентація взаємодії між викладачами та студентами, зокрема дотримання правил етикету комунікацій, технологічна дисциплінованість, створення сценарію занять або інших публічних навчальних процесів [7];

Технологічні заходи з впровадження e-learning:

– забезпечення балансу між синхронними (у режимі «on-line») та асинхронними (у режимі «off-line») системами навчання. До синхронних навчальних систем, які забезпечують можливість безпосередньої взаємодії викладача і студента, можна віднести відеоконференції, чати, ICQ, SCYPE, віртуальні класи). Асинхронні системи передбачають, що викладач і студент діють незалежно один від одного (електронні підручники, автоматизовані навчальні системи та курси, електронна пошта, блоги, інтерактивні енциклопедії тощо);

– підвищення кваліфікації викладачів щодо володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, підготовка тьютерів;

– постійний моніторинг та контроль процесу електронного навчання;

– захист інтелектуальної власності – власних технологічних розробок та зпобігання їх використанню конкурентами.

Економічні та організаційні заходи з впровадження e-learning:

– створення координаційних центрів електронного навчання (крім вже існуючих Української системи дистанційного навчання та Українського центру дистанційної освіти), співробітництво з міжнародними організаціями, що займаються фінансовою та інформаційною підтримкою електронного навчання;

– формування електронних ресурсів бібліотеки ВНЗ та забезпечення безперешкодного доступу до них іноземних студентів;

– організація спеціального психолого-педагогічного, соціально-комунікаційного підрозділу ВНЗ, що здійснює: а) планування поступового, покрокового впровадження технологій електронного навчання в навчальний процес; б) постійний моніторинг реалізації нових форм і засобів навчального процесу [7];

– створення робочих груп кваліфікованих спеціалістів для розробки інформаційних навчальних систем та оплата їхньої праці.

Використання технологій e-learning сприятиме усуненню психологічних труднощів у процесі адаптації іноземних студентів до іншомовного та інокультурного середовища, запобіганню культурного шоку, який переживають іноземні студенти, коли приїздять на навчання до іншої країни. Крім того, впровадження e-learning при підготовці іноземних абітурієнтів до вступу до українського ВНЗ в режимі підготовчих курсів прискорить їхню адаптацію до середовища майбутнього навчання.

Сьогодні вже стало очевидним, що система e-learning не є тимчасовим захопленням, і вирішення її проблем потребує комплексного підходу, а саме створення міжвузівських центрів підготовки викладачів, комплексної інформатизації ВНЗ, формування пунктів з якості оцінки електронних курсів,

Висновки. Технології e-learning мають великий дидактичний потенціал в системі мовної підготовки іноземних студентів на всіх етапах навчання. Вони сприяють кращій адаптації іноземних студентів до іншомовного та інокультурного середовища, а також кращому опануванню обраного фаху. Їх впровадження в освітню діяльність українських вищих навчальних закладів підвищує конкурентоспроможність цих ВНЗ на ринку освітніх послуг, проте потребує здійснення системи заходів з їх реалізації.

Подальшого вивчення потребують питання доцільності використання окремих форм електронного навчання на різних етапах мовної підготовки іноземних студентів.

Список використаних джерел

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение / А.А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – М.: Интерсоциоинформ, 1998. – № 2. – С. 25–68.

2. Аханян А.А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.А. Аханян. – М., 2001. – 439 с.

3. Гаманюк В. E-Learning, M-Learning, Blended Learning і дистанційне навчання у системі іншомовної освіти Німеччини / В. Гаманюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 2. – С. 211–220.

4. Кулага І.В. Організація та розвиток дистанційного навчання в українських ВНЗ [Електронний ресурс] / І.В. Кулага. – Режим доступу: http: conference.spkneu.org/2015/03/organizatsiya-ta-rozvitok-distantsijnogo-navchannya-v-ukrayins-kih-vnz/

5. Ременцов А.Н. Организация самостоятельной работы иностранных учащихся с использованием дистанционной формы обучения русскому язику / А.Н. Ременцов, А.Ю. Агеева // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – № 6/2. – 2008. – С. 106–109.

6. Семеновских Т.В. Концептуальные аспекты применения технологий E-Learning обучения в вузовской среде [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских. – Режим доступа: http: www.sworld.com.ua/simpoz5/21.pdf

7. Трякіна О.О. Електронне навчання (E-Learning): нові тенденції розвитку в процесі самоосвіти [Електронний ресурс] / О.О. Трякіна. – Режим доступу: http: bo0k.net/index.php?bid=8085&chapter=1&p=achapter

8) Baier S. Probleme beim Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht / S. Baier Вестник Ивановского государственного университета: Серия «Гуманитарные науки». Вып. 3 «Филология. История. Философия». – 2008. – № 3. – С. 3–8.

References

1. Andreev, A.A. *Vvedenie v distancionnoe obuchenie* [Introduction to distance learning]. *Komp'jutery v uchebnom processe* [Computers in educational process]. Moscow. Intersocioinform Publ. 1998, no. 2. pp. 25-68. (In Russian).

2. Ahanjan, A.A,. (2001). *Teorija i praktika stanovlenija distancionnogo pedagogicheskogo obrazovanija: Dis. d-ra ped. nauk: 13.00.08* [Theory and practice of formation of distance teacher education:: Dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.08]. Moscow. 439 p. (In Russian).

3. Hamaniuk, V. *E-Learning, M-Learning, Blended Learning i dystantsijne navchannia u systemi inshomovnoi osvity Nimechchyny* [E-Learning, M-Learning, Blended Learning and distance learning in foreign language education system in Germany]. *Pedahohika i psykholohiia profesijnoi osvity* [Pedagogy and Psychology of Professional Education]. L'viv, 2012, no. 2, pp. 211-220. (In Ukrainian).

4. Kulaha, I.V. *Orhanizatsiia ta rozvytok dystantsijnoho navchannia v ukrains'kykh VNZ* [Organization and development of distance education in Ukrainian Universities]. Available at: http: conference.spkneu.org/2015/03/organizatsiya-ta-rozvitok-distantsijnogo-navchannya-v-ukrayins-kih-vnz/ (In Ukrainian).

5. Remencov, A.N., Ageeva, A.Ju. *Organizacija samostojatel'noj raboty inostrannyh uchashhihsja s ispol'zovaniem distancionnoj formy obuchenija russkomu jaziku* [Organization of independent work of foreign students using distance learning Russian]. *Vestnik FGOU VPO MGAU* [Herald FSEIHPE MSAU]. 2008. no. 6/2, pp. 106-109 (In Russian).

6. Semenovskih, T.V. *Konceptual'nye aspekty primenenija tehnologij E-Learning obuchenija v vuzovskoj srede* [Conceptual aspects of E-Learning technology application in college. Available at: http:shhshhshh.sshhorld.com.ua/simpoz5/21.pdf (In Russian).

7. Triakina, O.O. *Elektronne navchannia (E-Learning): novi tendentsii rozvytku v protsesi samoosvity* [Electronic learning (E-Learning): New trends in the process of self-education [electronic resource]. Available at: http:bo0k.net/index.php?bid=8085&chapter=1&p=achapter8)

8. Baier, S. Probleme beim Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht. Herald of Ivanovo State University: Series "Humanities". Vol. 3 "Philology. Story. Philosophy". 2008, no. 3, pp. 3-8.

В статье обоснована целесообразность использования системы «e-learning» в процессе языковой подготовки иностранных граждан. Определены основные мероприятия по организации електронного обучения иностранцев в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: электронное обучение (e-learning), дистанционное обучение (distance learning), языковая подготовка, высшие учебные заведения.

The article substantiates the expedience of using the e-learning system in the process of foreign citizens' language training. The basic ways of e-learning implementation in the educational process for foreigners at Ukrainian higher educational environment are outlined.

E-learning technologies have a great didactic potential as a system of language training on different educational levels for foreign students. These technologies encourage foreign students to better adapt to the foreign language and promote enculturation into unfamiliar cultural environment, as well as facilitate the process of professional training. The implementation of these technologies in training and educational activities of Ukrainian higher educational institutions increases the educational marketability of universities; however, the process of implementation requires the system of specific measures to be successful.

Key words: e-learning; distance learning; language training; higher education institutions.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378:372.881.111

Т.С. РОЗУМНА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті аналізуються особливості інтерактивних методів навчання, зокрема метод проектів, розглядаються правила використання інтерактивних методів навчання, різні підходи до їх класифікації. Автор приділяє увагу особливостям використання методу проектів у вивченні іноземної мови, етапам роботи над ним.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, метод проектів, іноземна мова.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає зараз повного розвитку особистості, у тому числі її комунікативних здібностей, які допомагають входити до світового суспільства та успішно функціювати в ньому. Однією з актуальних проблем у викладанні іноземної мови є необхідність використовувати отримані знання на практиці. Для формування умінь працювати самостійно, зміщення акцентів з активної діяльності викладача на активну діяльність студентів доцільно використовувати у навчальному процесі метод проектів, який дає можливість використовувати набуті знання на практиці і одночасно генерувати нові ідеї, розвивати творчі здібності студентів. Необхідно відзначити, що використання проектної методики в навчальній діяльності підвищує цікавість студентів до вивчення іноземної мови за допомогою розвитку внутрішньої мотивації. А позитивна мотивація є ключем до успішного вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень. Питання про форми, методи інтерактивного навчання розглядають Б. Бадмаєв, С. Кашлєв, Д. Кавтарадзе, М. Кларін, В. Мартинюк, А. Панфілова, Л. Пироженко, О. Пєхота, О. Пометун, В. Терещенко, П. Щербань та інші. Метод проектів був розроблений американським педагогом У. Кілпатріком у 20-ті рр. XX ст. як практична реалізація концепції інструменталізму Д. Д'юї. Основна мета методу проектів – надати студентам можливість самостійно набувати знань у процесі вирішення практичних завдань або проблем, які потребують інтеграції знань з різних предметних галузей. Викладачу в проекті відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації.

Формулювання мети. Мета статті полягає у виявленні особливостей використання методу проектів, етапів роботи з ним при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів належить до інтерактивних методів навчання, які відрізняються від традиційних і мають такі особливості:

1) активізація пізнавальної діяльності студентів;

2) самостійний (індивідуальний або груповий) пошук вирішення проблеми на підвищеному рівні зусиль;

3) створення емоційно-вольового фону (напруження) для активної діяльності;

4) неперервні прямі та зворотні зв'язки між навчаючою системою та тими, хто навчається;

5) зміна ролі викладача на роль менеджера, організатора навчального процесу, консультанта, помічника;

© *Т.С. Розумна, 2015*

6) суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом: як прямі, так і опосередковані (через навчальну групу, навчальний текст, комп'ютер);

7) опора на особистісний досвід тих, хто навчається;

8) організація зовнішньої взаємодії тих, хто навчається, як стимулу до внутрішнього переживання, рефлексії.

Ефективність використання інтерактивних методів навчання зумовлюється дотриманням відповідних правил:

– у роботу повинні бути включені певною мірою всі учасники. З цією метою корисно використовувати ігрові методи, що дозволяють включити усіх учасників семінару до процесу обговорення;

– необхідно заздалегідь подумати про психологічну підготовку студентів. Справа в тому, що не всі, хто прийшов на заняття, психологічно готові до включення в певні види роботи. Заважати можуть скутість, традиційність поведінки. У цьому випадку корисні розминки, постійне заохочування до активної участі в роботі, надання можливості для самореалізації;

– студентів під час інтерактивної взаємодії має бути небагато. Кількість студентів та якість навчання має перебувати у прямій залежності. Лише за цієї умови можлива продуктивна робота в малих групах, оскільки важливо, щоб кожен учасник був почутий, кожній групі необхідно дати можливість висловитися;

– необхідно ретельно готувати приміщення. Аудиторія повинна бути обставлена з таким розрахунком, щоб учасникам було легко пересаджуватися для роботи у великих і малих групах. Погано, якщо хтось незручно сидить: столи краще розташовувати «ялинкою», щоб кожен мав можливість спілкуватися в малій групі. Добре, якщо заздалегідь підготовлено матеріали, необхідні для творчої роботи;

5) слід уважно поставитися до питань процедури та регламенту, про які необхідно домовитися на самому початку та намагатися не порушувати їх. Наприклад, про те, що всі учасники будуть виявляти толерантість до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова.

Існує кілька класифікацій інтерактивних методів (технологій) навчання. Так, В. Мельник виокремлює:

– превентивні інтеракції (тренінг, консультації тощо);

– імітаційні інтеракції (інсценування, ділові ігри, диспут, «мозковий штурм» тощо);

– неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, конференція, практикум тощо) [1, с. 67].

Цікавою, на нашу думку, є класифікація інтерактивних методів навчання за С. Кашлєвим, який диференціює їх згідно з провідною функцією певного метода організації інтерактивної взаємодії:

– методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;

– методи обміну діяльностями;

– методи миследіяльності;

– методи сенсотворчості;

– методи рефлексивної діяльності;

– інтегративні методи (інтерактивні ігри) [2, с. 83].

У вітчизняній методиці використовується класифікація інтерактивних технологій, створена О. Пометун, згідно з якою інтерактивні технології поділяються на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

– інтерактивні технології кооперативного навчання;

– інтерактивні технології колективно-групового навчання;

– технології ситуативного моделювання;

– технології опрацювання дискусійних питань [3, с. 47].

Найбільш повною класифікацією проектів є класифікація Є. Полат, М. Бухаркіної, яку можна використовувати відповідно до будь-якої навчальної дисципліни. За декількома критеріями виокремлюють такі різновиди проектів:

1. За методом, який домінує в проекті: дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний, практико-орієнтований.

2. За характером координування проекту: з явною координацією, з прихованою координацією.

3. За характером контактів: внутрішні (регіональні), міжнародні.

4. За кількістю учасників: особистісні (індивідуальні), парні, групові.

5. За тривалістю проведення: короткочасні, середньої тривалості, довгострокові [4, с. 31].

Активно використовувати метод проектів у навчанні іноземної мови почали наприкінці 80 рр. ХХ ст. З цього періоду провідні видавництва США та Європи випускають методичні посібники з використання проектів у викладанні іноземних мов. У вітчизняній практиці викладання іноземних мов метод проектів активно використовують з кінця 90-х рр. минулого століття, і зараз він стає все більш популярним.

Проектна робота спрямована на вирішення означеної проблеми, на досягнення найкращим шляхом заздалегідь запланованого результату. Ця діяльність може включати в себе елементи досліджень, доповідей, рефератів та інших видів самостійної реалізації власних ідей студентів, але лише як засіб досягнення результатів проекту. Основу проекту становить проблема, для вирішення якої необхідне не лише знання мови, але й володіння іншими різними знаннями з предметних галузей, також повинні бути розвинені комунікативні, інтелектуальні і творчі вміння та навички.

Необхідно зауважити, що проектна технологія спрямована на сформовані раніше професіональні компетентності студентів, на розвиток особистості студентів, їхніх творчих здібностей, самостійність у виконанні проекту. При цьому проектна технологія поєднує у собі всі види навчально-пізнавальної роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної.

Проекти, які призначені для навчання мови, мають як загальні для всіх проектів риси, так і особливості, серед яких головними є такі:

– використання мови у ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;

– акцент на самостійній роботі студентів (індивідуальній, груповій);

– вибір теми, що викликає найбільшу цікавість у студентів та безпосередньо пов’язана з умовами, в яких виконується проект;

– відбір мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи відповідно до теми та мети проекту;

– наочне подання результатів.

Англійські спеціалісти у галузі методики викладання іноземної мови Т. Блур та М.Дж. Сент-Джон виокремлюють три види проектів:

1. Груповий проект, у якому дослідження проводиться усією групою, а кожний студент вивчає певний аспект обраної проблеми.

2. Міні-дослідження, яке складається з проведення індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв’ю.

3. Проект на засадах роботи з літературою, який передбачає вибіркове читання з теми, що цікавить студента та підходить для індивідуальної роботи [5, с. 17].

У закордонній методичній літературі виокремлюють такі етапи роботи над проектами:

1. Визначення теми проекту.

2. Визначення проблеми та мети проекту.

3. Обговорення структури проекту, складання плану роботи.

4. Презентація необхідного мовного матеріалу та докомунікативне тренування.

5. Збір інформації: звернення до власних знань та життєвого досвіду, робота з джерелами інформації, створення власної системи зберігання інформації.

6. Робота в групах.

7. Регулярні зустрічі, під час яких студенти обговорюють проміжні результати, викладач коментує зроблену роботу, коригує помилки у використанні мовних одиниць, проводить презентацію та відпрацювання нового матеріалу.

8. Аналіз зібраної інформації, координація дій різних груп.

9. Підготовка презентації проекту – виставка, відеофільм, театральна вистава, шкільне свято.

10 Демонстрація результатів проекту (кульмінаційна точка роботи над проектом).

11. Оцінювання проекту. Цей етап включає не лише контроль засвоєння мовного матеріалу та розвиток мовленнєвої комунікативної компетентності, яка може проводитися у традиційній формі тесту, але й загальне оцінювання проекту, який стосується змісту проек-

ту, теми, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проекту, роботи викладача [6, с. 43].

У процесі вивчення іноземної мови можна виокремити три основних підходи щодо використання методу проектів:

– використання методу як однієї з форм позааудиторної роботи;

– альтернативний засіб організації навчального курсу;

– інтеграція у традиційну систему навчання мови.

Прикладом використання проекту як форми позааудиторної роботи можуть бути різні конкурси, вікторини, участь у заходах, пов'язаних з будь-якими подіями у житті групи, навчального закладу, підготовка концертів іноземною мовою.

Проект як альтернативний засіб організації навчального курсу виключає традиційні принципи планування та організації навчання мови. Для досягнення мети проекту підпорядковуються усі дії, які виконують студенти та викладач: вивчення необхідних лексичних та граматичних одиниць, пошук джерел інформації, оформлення та презентація результатів. Курс навчання, в основі якого знаходиться проектна робота, будується як ланцюжок проектів, які тематично пов'язані між собою та реалізують принцип наступності та поступового ускладнення мовленнєвого матеріалу.

Проекти, інтегровані у традиційний навчальний процес, передбачають виконання творчих та дослідницьких завдань у рамках навчального курсу. Найбільш типовим є використання міні-проектів як одного із завдань аудиторного заняття або заключного завдання заняття. У проектах цього типу виконуються комунікативні завдання на трансфер, в яких знання, набуті в процесі навчання курсу, використовуються для виконання навчально-комунікативних або реально-комунікативних завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз теоретичних засад методу проектів показує, що проекти дають нові можливості вирішення методичних завдань, але для успішного використання цього методу необхідно враховувати специфіку не лише конкретної навчальної дисципліни, але й особливості кожного типу проектів. Так, для організації позааудиторних проектів необхідні значущі зовнішні стимули (заохочення, можливість продемонструвати результати широкому колу людей) та значні додаткові витрати часу як студентів, так і викладача. Окрім цього, в таких проектах важко ставити навчальну мету, вони більш орієнтовані на використання вже набутих знань та сформованих навичок.

Проведення навчального курсу або його фрагмента засобами проектної технології потребує високої кваліфікації викладача, оскільки для кожного такого проекту необхідно самостійно та дуже ретельно обрати мовленнєвий матеріал та розробити ефективну систему завдань та вправ. Крім того, включення проектів до навчального процесу потребує вирішення цілого ряду проблем організаційного та психологічного плану. Проекти є органічною частиною курсу оскільки вони дозволяють використовувати матеріал навчального курсу для організації самостійної роботи студентів. При цьому важливо, щоб проекти були орієнтовані не лише на зовнішній наочний результат, але й дійсно реалізовували основні принципи методу проектів та органічно вирішували завдання навчального і творчого характеру.

Список використаних джерел

1. Мельник В.В. Дидактические основы проектирования модульно-развивающих занятий в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Мельник. – К., 1997. – 200 с.

2. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 117 с.

3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

5. Bloor M. & St. John M.J. Project writing. The marriage of process and product. ELT Documents, 1988.

6. Hutchinson T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford: Oxford University Press, 1991.

References

1. Mel'nik, V.V. (1997). *Didakticheskie osnovi proektirovanija modul'no-razvivajushhih zanjatij v obshheobrazovatel'noj shkole* [Didactic bases of designing modular developmental classes in secondary school]. Dis. cand. ped. sciences: 13.00.01 Kyiv. 200 p. (In Russian).

2. Kashlev, S.S. (2004). *Interaktivnye metody obuchenija pedagogike* [Interactive teaching methods pedagogy]. Minsk: Vyshjejshaja shkola Publ. 117 p. (In Russian).

3. Pometun, O.I. Pyrozhenko, L.V. (2004). *Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [The current lesson. Interactive learning technologies]. Scientific-method. manual. Kyiv. A.S.K. Publishers. 192 p. (In Ukrainian).

4. Polat E.S., Buharkina, M.Ju., Moiseeva, M.V. (2002). *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow. Akademija Publ. 272 p. (In Russian).

5. Bloor, M. & St. John, M.J. (1988). Project writing. The marriage of process and product. ELT Documents.

6. Hutchinson, T. (1991). Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press.

В статье анализируются особенности интерактивных методов обучения, в частности метода проектов, рассматриваются правила использования интерактивных методов обучения, разнообразные подходы к их классификации. Автор уделяет внимание особенностям использования метода проектов при изучении иностранного языка, этапам роботы над ним.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, метод проектов, иностранный язык.

In the article the features of interactive methods of teaching, in particular learning projects, are analyzed and the rules of using interactive methods of teaching, as well as different approaches to their classification, are examined. The author pays attention to the peculiarities of using project technology in teaching a foreign language and stages of work with a project.

Key words: interactive methods of teaching, project technology, foreign language.

Одержано 21.10.2015.

УДК 81'24:378(045)

A.V. SHTIFURAK,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor
Vinnitsa Humanitarian Pedagogical College

CLIL: SUBJECT – MATTER AND LANGUAGE LEARNING INTEGRATION

The article highlights CLIL as integral part of contemporary school education in most EU countries. Certain peculiarities have been singled out and discussed, its structure, aims and reasons for applications are also emphasized.

Key words: content learning, language integrated learning, integrative approach, academic language competence, higher education.

The term CLIL (Content and Language Integrated learning) designates any teaching / learning of a non-language subject through the medium of a second or foreign language (L2). In other words, we may state, it is a way of learning languages by means of learning another subject. It encourages students to actually use the foreign language as a genuine means of communication. Additionally, it can reinforce students to become self – confident learners and maintain the learning process beyond the language classroom.

The concept of languages used across the curriculum underlining the role of language in subject-matter learning must become an essential part of a framework of reference for languages of school education in Europe. In consequence, special attention will be drawn to the experiences with bilingual education and CLIL where a second (or third) system of communication is being developed by the learner through the use of a language other than his/her 'mother' tongue for subject-matter instruction, thinking and learning respectively. The importance of CLIL lies in the fact that it is based on an integrative, supportive approach stressing the cognitively guiding role language plays in all mental activities such as discourse comprehension and production, as well as when negotiating about concepts, context and meaning. The CLIL approach is extending the range of goals for language learning beyond the development of what Cummins (1978, 1979) called Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), as may often be the case in the domain of FL – towards the development of Cognitive Academic Language Proficiency, a tool for successful lifelong education. This academic language competence plays an important role extending the basis which has been laid through mother tongue acquisition and education (or second language acquisition and education for immigrant children) and enabling learners to participate in different discourse communities and their conventions, professional or social in nature. Indeed, it appears that integrating language development and content mediation is what good quality education generally is all about – the interest in CLIL is to grow.

Multilingualism is a must for all new policies. However, the present situation is not homogeneous in all European countries. Whereas in some countries the percentage of people who can hold a conversation in a language other than their mother tongue is almost 100% (Luxemburg or Holland), in others they hardly reach 30% (U.K. or Hungary) (Commission of the European Communities, 2005: 3-4). English is the language most widely spoken in Europe (47% of the European citizens can speak it), that is one of the reasons why it is adopted as a 'lingua franca' in many situations, including education. Even though the European Union is making a great effort to prevent the overuse of this language, which could mean "unforeseen consequences

© *A.V. Shtifurak, 2015*

for the vitality of languages" (Commission of the European Communities, 2005: 6), the reality shows that today it is the most feasible language to use in content and language integrated learning (CLIL) in most European countries. Additional to the reasons already provided, English is the language of most international journals in almost all disciplines, as well as international conferences attended by university teachers. Even though the European Commission in their meeting in Barcelona in March 2002 called for at least two European languages to be taught apart from the official languages of each country (European Council, 2002), the reality is still far from the ideal situation, where CLIL in Higher Education could be applied in several European languages.

Some Northern European countries have already carried out experiences in CLIL for a number of years (Lehikoinen, 2004; Prokisch, 2004). However, the rest of the European countries are still at the beginning stages regarding the integration of the foreign language and content subjects in teaching and learning (Argondizzo, 2006; Dafouz & Sancho 2006). Learning about other universities' experiences could be a good point of departure to start new CLIL programmes in many institutions.

The best way to learn a language is by doing, not just studying it or performing exercises and drills.

Describes an evolving approach to teaching and learning where subjects are taught and studied through the medium of a non native language. The experience of learning subjects through the medium of a non native language is more challenging and intensive as there is more exposure to the language and learners acquire knowledge and skills in different areas of the curriculum In CLIL learning a curriculum subject in a second, third or sometimes fourth language involves drawing on effective pedagogical practice from a range of different educational contexts. Curriculum subjects apart from languages are taught through the target language. These include Art, Citizenship, Classics, Design, Technology, Economics, Environmental Studies, Geography, History, Information and Communication Technology (ICT), Literacy, Maths, Music, Physical Education (PE), Philosophy, Politics, Religious Education (RE), Science, Social Science.

There are many different types of CLIL programmes ranging from full immersion through partial immersion, about 50% of the curriculum, to language showers and regular 20–30 minute subject lessons in the target language. In Secondary schools subjects are usually taught in the target language by non native speaker subject or language teachers. In Primary contexts, CLIL programmes are commonly delivered by non native subject specialists or by English language teachers. In some countries native speaker classroom assistants support the learners too. There are also contexts where native speakers teach English to non native learners (often from minority language groups) to enable them to integrate into mainstream classes. Examples of these programmes are EAL (English as Additional language) in Britain and CBI (Content Based Instruction) in the US.

There are quite a lot of reasons to exploit CLIL teaching a foreign language at school. Here you can the major ones.

1. Exposure. Students are exposed to a considerable amount of language while learning content, which should be comprehensible and linked to their previous learning.

2. Contextualized Learning. Language input and tasks are useful and relevant to the discourse context. They learn how to negotiate content through language in natural discourse context.

3. Three – Prior knowledge and expertise. Students are asked to use their previous knowledge and expertise to learn additional language.

4. Motivation. Motivation is enhanced by the intrinsic relevance of the tasks and topic to the students' needs and interests.

5. Variety of teaching / learning approaches. CLIL supports student-centered approaches such as cooperative learning, experiential learning and project-based learning (Coyle, D. & H. Baetens Beardsmore, 2007).

There is no singular formula for CLIL, variations and combinations are possible and created according to the school context. There exist the three main models in use:

1. Theme – based instruction – Focus on language – Teacher of Foreign Language

2. Sheltered instruction – Focus on content – Subject teacher

3. Adjunct instruction – Focus on both content and language – Collaboration between the two teachers (team-teaching) (Fortanet-Gomez, I. & C. Raisanen, 2008).

The main objective of these CLIL modules is the development of thinking skills through the discovery and learning of curricular content using English. This is an effective way to achieve preparation for academic and professional life. Students will be asked to express thinking in L2, read and write for study purposes and engage in academic discourse.

Topics must be selected and arranged taking into consideration the standard curriculum of secondary schools. The types of text and vocabulary presented must be specific to the subjects. Furthermore, general academic vocabulary, which can be used across subjects and is crucial to discourse within the subjects, should be practiced as well. Each Unit develops as follows:

– activating previous content knowledge through brainstorming, elicitation of questions, ideas and hypotheses through visual aids, then providing vocabulary to support new content learning;

– presenting content through different types of text (reading passages, graphs, diagrams, mind maps, flow charts, etc.). Key reading skills are practiced through tasks such as scanning, cloze exercises, outlining, information transfer, passage completion, labelling, reading and note taking;

– working on content through graded tasks that develop a variety of cognitive skills (Information processing, interpreting, deducting and giving reasons, posing questions, evaluating information);

– follow up tasks with the application of creative thinking or evaluation skills, mainly through tasks for supporting speaking and writing on the subject (making presentations, writing an essay, talking or writing from a prompt) (Marsh, D. & D. Wolff, 2007).

The integration of content and language is a challenge in any form of education. In primary and secondary education the challenge often confronts a single teacher who has to combine both content learning goals and language learning goals. For the learners it is a challenge because they have to cope with not only their unfamiliarity with the content-to-be-learned but also with new language exponents. The latter will include both the language related to the content, but also instructional language related both to general didactics and to the specific didactics of the content subject (Dalton-Puffer, Ch. 2007). The instructional language in a secondary school physics class will not be the same as that in a history class, for example. In general, although the physics or the history teacher may seek help from language experts, including fellow teachers, these challenges tend to reside at the level of the individual teacher who aims to stimulate the learners to achieve the double goals. This is the familiar environment in which content and language integrated learning or CLIL is realized.

The concept of language(s) used across the curriculum emphasising the role of language in subject-matter learning should become an integral part of a framework of reference for languages of school education in Europe. In consequence, special attention will be drawn to the experiences with bilingual education and CLIL where a second (or third) system of communication is being developed by the learner through the use of a language other than his/her 'mother' tongue for subject-matter instruction, thinking and learning respectively. The importance of CLIL lies in the fact that it is based on an integrative, supportive approach stressing the cognitively guiding role language plays in all mental activities such as discourse comprehension and production, as well as when negotiating about concepts, context and meaning. The CLIL approach is extending the range of goals for language learning beyond the development of what Cummins (1978, 1979) called Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), as may often be the case in the domain of FL – towards the development of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), a tool for successful lifelong education. This academic language competence plays an important role extending the basis which has been laid through mother tongue acquisition and education (or second language acquisition and education for immigrant children) and enabling learners to participate in different discourse communities and their conventions, professional or social in nature. Indeed, it appears that integrating language development and content mediation is what good quality education generally is all about – the interest in CLIL is to grow.

Nowadays with all the facilities available at school there is no pretext to ignore the opportunities for facilitating integration of subject – matter and language learning. CLIL has been

around for quite a long time to generate a wide range of modes that can suit any educational needs and circumstances. Within the framework of immersion education CLIL stands out as one of the most efficient methodology and therefore deserves closer attention of those who want to boost school education.

Educational authorities of any European country can learn the available experience and apply CLIL as part of mainstream school education taking into consideration certain peculiarities of its educational needs.

References

1. Argondizzo, C. (2006). ICLHE: Are those who might prepared? A quantitative/qualitative survey of case studies in the university context. Paper presented at the ICLHE 2006 Conference, Maastricht, June.

2. Commission of the European Communities (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism. Retrieved 24 May 2006 from http: europa.eu.int/languages/servlets/Doc?id=913

3. Coyle, D. & Baetens, H. Beardsmore (eds.). (2007). Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL). The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10.5.

4. Cummins, J. (1978). The cognitive development of children in immersion programs. Canadian Modern Language Review, 34, pp. 833-855.

5. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49, pp. 222-251.

6. Dafouz, E., & Sancho, C. (2006). Towards the implementation of content and language integrated learning in Spanish universities: two sample cases. Paper presented at the ICLHE 2006 Conference, Maastricht, June.

7. Dalton-Puffer, Ch. (2007). Discourse in CLIL classrooms. Amsterdam. John Benjamins.

8. Fortanet-Gomez, I. & Raisanen, C. (eds.). (2008). ESP in European Higher Education: Integrating language and content. Amsterdam. John Benjamins.

9. Lehikoinen, A. (2004). Foreign-language medium education as national strategy. In Wilkinson, R. (ed.). Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, pp. 41-48.

10. Marsh, D. & Wolff, D. (eds.) (2007). Diverse contexts converging goals: CLIL in Europe. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

11. Prokisch, R. (2004). Teaching international tax law in a foreign language. In: Wilkinson, R. (ed.). Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, pp. 345-353.

В статье рассматривается понятие «интегрированное изучение содержания и языка», которое уже стало привычным явлением в странах Европейского Союза и используется для характеристики учебного процесса, когда учебные предметы изучаются на иностранном языке.

Ключевые слова: содержание обучения, комплексное изучение языка, интегративный подход, языковая компетенция, высшее образование.

У статті розглядається поняття «Інтегроване вивчення змісту та мови», яке є вже звичним явищем у країнах Європейського Союзу і використовується для характеристики навчального процесу коли навчальні предмети вивчаються іноземною мовою.

Ключові слова: зміст навчання, комплексне вивчення мови, інтегративний підхід, мовна компетенція, вища освіта.

Одержано 9.10.2015.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378. 018

В.В. ЗІРКА,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

В.О. БИКОВА,
доцент кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкрито сутність, особливості методу тренінгу, упровадження якого в навчально-виховний процес вищої школи дозволить студентам сформувати складові конкурентоздатності майбутніх фахівців: аксіологічний (мотивація на успіх/невдачу; потреба в досягненнях, потреба в незалежності/автономії); когнітивний (глибокі знання із самомаркетингу, самоменеджменту, іміджевої політики тощо); особистісний (емоційний інтелект, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість); професійний (здатність до адаптації в конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності). Презентовано конкретні напрацювання щодо використання цього методу в практиці формування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Ключові слова: тренінг, тренінг умінь, формування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Постановка проблеми. Характерними ознаками сучасності є наявність глибинних і стрімких соціально-економічних, політичних, інноваційно-освітніх трансформацій у житті України, її орієнтація на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, що актуалізують проблеми модернізації професійної підготовки у вищій школі. Вимогою сьогодення є не тільки надання якісного освітнього рівня студентам як майбутнім фахівцям у певній галузі, а й формування здатності до самостійної професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійного середовища, постійної самооцінки й розвитку своєї конкурентоздатності.

Конкуренція на ринку праці серед майбутніх фахівців – випускників вищих навчальних закладів дуже висока і вимагає негайних ефективних рішень від суспільства, законодавців, управлінців та викладачів ВНЗ, роботодавців та самих майбутніх фахівців у працевлаштуванні та побудові професійної кар'єри. До того ж самі навчальні заклади як постачальники навчальних послуг стали частиною ринку, на якому вони конкурують між собою та з іншими постачальниками за студентів. Усвідомлюючи значущість проблеми, вищі навчальні заклади спрямовують свою діяльність на оновлення змісту професійної підготовки, технологій навчання з метою забезпечення процесу формування конкурентоздатності фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні, загальнометодичні питання підвищення конкурентоздатності особистості фахівця та організації висвітлено в працях науковців, які досліджували теорію та практику менеджменту, психолого-педагогічні засади формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, зокрема зарубіжних (І. Ансофф, А. Бранден-

© *В.В. Зірка, В.О. Бикова, 2015*

бургер, Д. Джоббер, П. Дойль, П. Друкер, Ф. Котлер, М. Портер, Ф. Тейлор), російських (Л. Мітіна, С. Нищев, С. Рачина, Т. Савенкова, Р. Фатхутдинов та ін.) і вітчизняних науковців (Т. Андріяко, Н. Верхоглядова, Л. Дудко, Л. Карамушка, В. Ковальчук, В. Кремень, О. Філь та ін.).

У центрі уваги сучасних науковців перебувають такі питання: організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі (Р. Вернидуб), управління конкурентоспроможністю вищої освіти (Н. Верхоглядова), управління процесом формування вчителя як конкурентоздатного фахівця (Ю. Завалевський, Т. Дем'янюк), інформаційної забезпеченості управління конкурентоздатністю фахівців (С. Светунькова) та ін. Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, зазначені підходи лише частково розкривають питання щодо реалізації конкретних методів навчання як засобів формування кокурентоздатності майбутніх фахівців.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті сутності, особливостей методу тренінгу та презентації конкретних напрацювань у використанні цього методу в практиці формування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Перш за все акцентуємо увагу на власному розумінні феномену «конкурентоздатність фахівця», який розуміємо як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній сфері професійної діяльності.

Формування конкурентоздатності фахівця починається ще у період навчання у вищій школі. Нашу увагу зосереджено на методі тренінгу, упровадження якого в навчально-виховний процес, дозволить студентам оволодіти глибокими знаннями із самомаркетингу, самоменеджменту, іміджевої політики тощо. Для того, щоб отримати престижну, добре оплачувану роботу, майбутній фахівець повинен знати, як запропонувати себе на ринку праці, що потрібно роботодавцям; володіти стратегією працевлаштування (вміти надати інформацію про себе так, щоб отримати роботу; володіти технологіями проведення й проходження співбесіди, поведінки під час неї) й самоменеджменту.

Щодо методу тренінгу, зокрема соціально-психологічного, то в останні десятиліття серед розмаїття існуючих інтерактивних методів навчання він (як дійовий засіб діагностики, корекції) набув досить широкого розповсюдження у навчально-виховному процесі ВНЗ. Наукові основи цього методу були закладені В. Бехтєрєвим та його послідовниками А. Адлер, К. Левін, Ф. Месллер, Я. Морено, Д. Пратт, К. Роджерс, І. Ялом та інші.

«Тренінг можна визначити як метод діагностики і корекції соціально-перцептивних утворень учасників тренінгу, який базується на інтенсифікації навмисного зворотного зв'язку в межах групового спілкування, організованого на суб'єкт-суб'єктних принципах» [6, с. 116]. Основними складовими методу є розширення та поглиблення свідомості, пізнання учасників, зміна їх установок за посередництва свідомого вибору, співробітництва та спільної відповідальності в раціональному розв'язанні проблем і виконанні завдань, що досягається головним чином через самостійну активність учасників при мінімальному структуруванні їхньої діяльності тренером. Перелічені складові можна розглядати як основні цілі або завдання групової роботи, її необхідні етапи.

На сьогодні у практиці групової терапії використовується багато різновидів соціально-психологічного тренінгу (Т-групи, групи зустрічей, гештальт-групи, психодрама, групи тілесної психотерапії, танцювальна та арт-терапія, темоцентрована взаємодія, транзактний аналіз тощо). Ця стаття присвячена висвітленню особливостей використання у навчальному процесі тренінгу вмінь, які орієнтовані на розвиток особистості, реалізацію людського потенціалу; спрямовані на навчання адаптивним способам поведінки, дій, що служать засобами задоволення найважливіших життєвих потреб і зокрема потреби в спілкуванні; відзначається структурованістю, що пов'язано з приналежністю до поведінкового напряму психотерапії. Реалізація їх у навчально-виховному процесі ВНЗ забезпечує формування складових конкурентоздатності майбутніх фахівців: *аксіологічний* (мотивація на успіх/невдачу; потреба в досягненнях, потреба в незалежності/автономії); *когнітивний* (глибокі знання із самомаркетингу, самоменеджменту, іміджевої політики тощо); *особистісний* (емоційний інтелект, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість); *професійний* (здатність до адаптації в конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності).

Тренінги вмінь спрямовані на об'єднання дидактичних способів навчання з навчанням через безпосередній досвід. З цією метою учасникам пропонуються систематизовані інструкції щодо зміни способів поведінки, життєвих установок, досягнення цілей та ряд вправ для набуття досвіду. Специфічна мета тренінгових занять – розвиток навичок побудови та підтримки міжособистісних відносин, управління емоціями, навчання таким формам поведінки, які підтримуються суспільством та роблять можливим ефективне здійснення комунікативного процесу. Критерії оцінки досягнень членів групи тренінгу вмінь досить жорсткі, а тривалість кожного етапу тренінгу чітко визначена. Успіхи учасників, а точніше демонстрація нових зовнішніх форм поведінки, обов'язково систематично фіксуються за допомогою тестових методик, шкал оцінок, контрольних листків протягом всього курсу.

Серед основних процедур тренінгу вмінь виділено визначення та оцінку ситуацій, що викликають труднощі, *моделювання* подібних ситуацій і репетиція бажаної поведінки (особливий метод поведінкової терапії, використання якого досить ефективне у випадках, коли членам групи необхідно засвоїти нові чи підсилити недостатньо виражені форми поведінки), *інструктаж* (втручання, за якого викладач підказує, натякає чи радить щось учасникам, якщо вони опиняються перед важкою проблемою [7]) та *підкріплення* (позитивна оцінка з боку викладача або інших членів групи, яка є стимулом, що збільшує ймовірність відтворення дії, яка їй передувала).

В основу групового спілкування, яке є провідним під час проведення тренінгів, покладено такі принципи: «тут і зараз», персоніфікація висловлювань, комунікація почуттів, активність, конфіденційність [1; 2; 3; 6; 8]. Як провідний виділяємо принцип *активності учасників,* відповідно до якого всі повинні бути активними учасниками групи, а не спостерігачами групового процесу. Мова йде про те, що розвиток особистості можливий лише через її власну діяльність, «...в якій людина виступає активним суб'єктом, а не пасивним виконавцем зовні приписаних функцій і ролей» [5, с. 62]. На думку Л. Петровської, ядро такої активності становить дослідницька за своєю суттю установка і позиція учасників. Останнє, зокрема, передбачає інтенсивне включення індивіда до групового процесу з метою активного придивляння, прислуховування, емоційного відгуку як щодо самого себе, так і до партнерів по спілкуванню та групи у цілому [6, с. 62–63]. Безумовне дотримання цього принципу забезпечує загальний ефект групового навчання, оскільки саме завдяки цьому створюються умови для самовдосконалення засобів організації комунікативної взаємодії в групі.

Засобом ліквідації розриву між досвідом, якого студенти набули в групі, та його застосуванням у реальному житті є виконання обов'язкових домашніх завдань. Це може бути занотовування власних реакцій у проблемних ситуаціях, внесення пропозицій щодо можливих варіантів виходу з них, їх оцінка, виконання доручень на встановлення контакту з незнайомою чи малознайомою людиною тощо.

Ураховуючи переваги та недоліки тренінгу вмінь, цей метод доцільно поєднувати з іншими, більш традиційними підходами до групової роботи з метою відпрацювання адекватних способів поведінки, набуття нового досвіду.

Зупинимо свою увагу на розроблених та впроваджених під час вивчення авторського навчального курсу «Самоменеджмент конкурентоздатності фахівця» тренінгів, провідна мета яких – формування конкурентоздатних якостей особистості майбутніх фахівців, що зможуть забезпечити можливість їх самореалізації в професійній діяльності. У процесі розробки тренінгів спиралися на погляди І. Авидона [1], Ю. Жукова [2], М. Кларина [3], О. Сидоренко [8].

Зазначеним навчальним курсом передбачено «Тренінг розвитку конкурентоздатності управлінської команди організації», «Тренінг „Прийом на роботу"», «Тренінг прогнозування життєвих перспектив та проектування професійної кар'єри», тренінг моделювання реальних ситуацій комунікативності, тренінг емоційної та поведінкової гнучкості, тренінг-семінар професійного становлення особистості.

Так, тренінг-семінар передбачав розгляд таких питань:

1. *Робота, яку я бажаю отримати після закінчення ВНЗ.* Інформація про стан ринку праці. Модель власної професійної діяльності. Вправа «Життєві події та професійно значущі якості особистості». Поняття конкуренції та конкурентоздатності. Вправа «Формування установки на активність».

2. *Яким я бачу себе в роботі, яку обираю?* Поняття «Образу Я». Міні-твір «А ось і Я». Рольова гра «Самопрезентація в ситуації ділової взаємодії».

3. *Технологія та методи професійної адаптації.* Модель адаптивної поведінки. Вправа «Складання життєвої програми». Ділові ігри «П'ять кроків», «Подолання перешкод».

4. *Складання розповіді про себе «У мне все вийде»:* створення нового образу себе як сильного й успішного фахівця. Складання резюме.

Цікавою формою роботи під час тренінгу виявилося проведення «мозкового штурму», спрямованого на визначення рис, характерних для конкурентоздатної особистості, та можливі методи їх діагностики. Наведемо окремі приклади визначення учасниками тренінгу *рис конкурентоздатної особистості*: «постійний розвиток»; «творчість»; «здатність ризикувати»; «високий рівень домагань»; «власне професійне обличчя»; «легка адаптивність до змін у світі (вміння адаптуватися під ситуацію та вміння адаптувати ситуацію під себе)»; «конструктивний склад розуму (психічне здоров'я)»; «вміння працювати в команді» тощо. Щодо визначення *методів діагностики конкурентоздатності особистості*, то учасниками тренінгу було запропоновано використовувати: ситуації реальної взаємодії (включення в проблемні ситуації, навчальні ігри), метод спостереження, інтерв'ю (наприклад, використання питань типу «Серед якостей, які визначають конкурентоздатну особистість, які властиві саме Вам?»), метод «щоденника» (аналіз своїх здобутків за певний період).

Значну зацікавленість у студентів викликала тренінгова сесія, проведена в рамках роботи психологічного гуртка. Було впроваджено тренінги «Цілепокладання та управління часом», «Делегування повноважень, або Як передати відповідальність», «Ефективна взаємодія в команді», «Ефективне управління», «Самооцінка раціональної поведінки у конфлікті», «Профілактика психологічного маніпулювання та контролю свідомості», «Тренінг стилів», «Відчуття часу», «Проблеми вибору», «Система прийняття обґрунтованих рішень».

Так, тренінг «*Цілепокладання та управління часом*» включав технології підвищення особистісної ефективності та прийоми планування часу для досягнення поставлених цілей. Учасники оволодівали навичками ефективної організації власної діяльності та робочого оточення, планування робочого часу та встановлення пріоритетів у роботі.

Основними цілями тренінгу було визначено: підвищення рівня ефективного управління власним часом та часом підлеглих, розширення індивідуальних можливостей планування; розвиток здатності до усвідомленого формування власного майбутнього відповідно до власних цілей та цінностей; формування умінь самостійно виявляти перепони та ресурси ефективного самоуправління; ставити стратегічні цілі та планувати діяльність, необхідну для їх реалізації; оволодіння основними методами, прийомами, технологіями самоорганізації; моделювання власної системи відповідальності та делегування повноважень.

Тренінг містив такі модулі: управління часом, стратегічне планування, планування часу, самоменеджмент протягом дня, система відповідальності та делегування повноважень. Робота студентів завершилася підбиттям підсумків, груповим обговоренням, визначенням для кожного «зони найближчого розвитку».

Тренінг «*Ефективна взаємодія в команді*». Цілі тренінгу: усвідомити необхідність та цінність спільних цілей та роботи на спільний результат; сформувати уміння організовувати спільну діяльність, визначати особисту роль в команді, вагомість на шляху досягнення спільних цілей; сприяти формуванню взаєморозуміння, злагодженості членів команди, рольової гнучкості; розкрити потенціал команди в цілому та кожного її учасника; оволодіти технологіями прийняття спільних рішень.

Тренінг включав ділові ігри та вправи, спрямовані на підвищення рівня довіри в групі, виявлення лідерів, формування умінь спілкування в команді, групової підтримки в нестандартних ситуаціях, прийняття ефективних рішень в команді, постановки та вирішення завдань в ситуації конкурентної боротьби, аргументації та переконання, активного слухання, розв'язання конфліктних ситуацій.

Висновок. Підсумовуючи зазначимо, що результати упровадження розкритих у статті тренінгів вмінь довели їх ефективність у процесі формування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Авидон И. Тренинги ведения переговоров: материалы для подготовки и проведения / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.
2. Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / Жуков Юрий Михайлович. – М., 2003. – 356 с.
3. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: научно-практическое пособие / Н.В. Кларин. – М.: Дело, 2000. – 224 с.
4. Ковалев А.Г. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.Г. Ковалев. – М., 1980. – 197 с.
5. Коряк Н.М. Концепция развития личности и практика Т-групп // Психологические условия социального взаимодействия / под ред. Х. Миккина, Ю. Орн. – Таллин: Изд-во ТГУ, 1983. – С. 59–67.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг /Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекция групп: теория и практика: пер. с англ. / К. Рудестам; общ. ред. и вступ. сл. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс, 1999. – 368 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом общении / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

References

1. Avidon, I. (2008). *Treningi vedenija peregovorov: materialy dlja podgotovki i provedenija* [Doing trainings negotiations. Materials for preparation and conduction]. SPeterbrg. Rech Publ. 192 p. (In Russian).
2. Zhukov, M. (2003). *Trening kak metod sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti: dis. doktora psihol. nauk: 19.00.05* [Trainings as Communicative Improvement Method competence: Thesis. Phd: 19.00.05]. Moscow. 356 p. (In Russian).
3. Klaryn, M.V. (2000). *Korporativnyj trening ot A do Ja: nauchno-prakticheskoe posobie* [Corporate house training from A to Z: scientific-practical textbook]. Moscow. Delo Publ. 224 p. (In Russian).
4. Kovalev, A.G. (1980). *Aktivnoe social'noe obuchenie kak metod korrekcii psihologicheskih harakteristik subyekta obshhenija: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01* [Active social learning as a method of correction of the psychological characteristics of the subject of communication: Dis. PhD: 19.00.01]. Moscow. 197 p. (In Russian).
5. Koryak, N.M., Shaliapin, V.I. (1983). *Koncepcija razvitija lichnosti i praktika T-grupp* [The concept of development of the individual and the practice of the T-group]. *Psihologicheskie uslovija social'nogo vzaimodejstvija* [Psychological conditions of social interaction / Ed. H. Mikkina, Y. Orne. Tallinn: Publishing House TGU, pp. 59-67. (In Russian).
6. Petrovskaya, L.A. (1989*). Kompetentnost' v obshhenii: Social'no-psihologicheskij trening* [Competence in communication: Social-psychological training]. Moscow. MGU. 216 p. (In Russian).
7. Rudestam, K. (1999). *Gruppovaja psihoterapija. Psihokorrekcija grupp: teorija i praktika* [Group psychotherapy. Psychocorrection groups: Theory and Practice]. Trans. from English. Ed. L.A .Petrovskaya. Moscow. Progress. 368 p. (In Russian).
8. Sidorenko, E.V. (2003). *Trening kommunikativnoj kompetentnosti v delovom obshhenii* [Training of communicative competence in business communication]. SPeterbrg. Rech Publ. 208 p. (In Russian).

В статье раскрыта сущность, особенности метода тренинга, внедрение которого в учебно-воспитательный процесс высшей школы позволит студентам сформировать составляющие конкурентоспособности будущих специалистов: аксиологический (мотивация на успех/неудачу, потребность в достижениях, потребность в независимости/автономии) когнитивный (глубокие знания самомаркетинга, самоменеджмента, имиджевой политики и т. п.); личностный (эмоциональный интеллект, умение идти на разумный риск, целеустремленность и решительность); профессиональный (способ-

ность к адаптации в конкурентной среде, рефлексия собственной деятельности). Представлены конкретные наработки по использованию данного метода в практике формирования конкурентоспособности будущих специалистов.

Ключевые слова: тренинг, тренинг умений, формирование конкурентоспособности будущих специалистов.

The article reveals the essence and the features of the method of training, the introduction of which in the educational process of high school will allow students to form components of the competitiveness of the future experts: axiological (motivation for success / failure, need for achievement, need for independence / autonomy), cognitive (In-depth knowledge of self-marketing, self-management, image policy, etc.); personal (emotional intelligence, the ability to take reasonable risks, commitment and determination); professional (ability to adapt to the competitive environment, reflection of own activity). The concrete practical achievements of using of competitiveness formation of the of future expert method were represented.

Key words: training, skills training, the formation of the competitiveness of future experts.

Одержано 9.10.2015.

УДК 378:1:62:330

О.В. КОНДРАШОВА,
викладач кафедри філології та видавничої справи, аспірант
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено аналізу проблем педагогічного проектування. Проведено науковий огляд праць, у яких зазначений феномен досліджується з різних аспектів: філософсько-історичні засади педагогічного проектування, його типологія, сутність та поліфункціональність; методичні та технологічні принципи проектування педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічне проектування, науковий огляд, проектування навчальної діяльності для різних рівнів освітньої системи.

Актуальність. Загальновизнано, що сутність феномену «педагогічне проектування» відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті та сприяє формуванню й удосконаленню вмінь особистості адаптовуватися до швидких змін сьогодення в умовах глобалізованого світу.

Аналіз останніх досліджень. В українському та закордонному науковому дискурсі наявна значна кількість праць з проблематики педагогічного проектування, у яких зазначений феномен досліджується в різних аспектах. Проте саме глобалізаційні процеси, що впливають на різні сфери життя, знов-таки привертають увагу до проблем педагогічного проектування.

Метою статті є проведення наукового огляду праць, присвячених феномену педагогічного проектування з огляду на актуальність імплементації компетентнісного підходу шляхом застосування особистісно-орієнтованих технологій.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі феномен педагогічного проектування досліджується в різних аспектах: філософсько-історичні засади педагогічного проектування, його типологія, сутність та поліфункціональність; методичні та технологічні принципи проектування педагогічного процесу. Значна увага приділяється питанням моделювання розвивального освітнього середовища як одному з етапів педагогічного проектування. Так, в працях Л. Іванової описано історико-теоретичні аспекти проблеми проектування освітніх систем, розкрито результати історико-теоретичного аналізу проблеми та визначено специфічні принципи педагогічного проектування та його застосування у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [1].

Теоретико-методологічним засадам проектування інноваційних педагогічних систем присвячено праці В.В. Докучаєвої [2], Н.О. Брюханової [3] (акцентується увага на теорії і методиці проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів), М.Г. Коляди [4] (розглядаються сутність педагогічного проектування на основі діяльнісного підходу до його організації та принципи педагогічного проектування з опорою на систему цілебачення), В.В. Костіної [5] (презентується педагогічне проектування освітнього середовища в двох площинах: як створення умов для розвитку учня з урахуванням його власних потреб та запитів у процесі навчання та як підсистема педагогічних новоутворень майбутнього фахівця в системі його професійної підготовки), А. Цимбалару [6] (висвітлено семантику понятійного апарату проблеми педагогічного проектування).

© *О.В. Кондрашова, 2015*

Зважаючи на той факт, що організаційне проектування в освітній галузі є основою створення як широкомасштабних проектів, спрямованих на вирішення актуальних проблем в галузі освіти, так і проектів модернізації навчально-виховного процесу конкретного освітнього закладу певного рівня системи освіти, то слід визнати, що сутності та поліфункціо-нальності педагогічного проектування присвячено значну кількість наукових досліджень науковців: Н.П. Плахотнюк; О. Спірін; Л. Гурнік; Ю. Залевський; Г. Лепко; А. Тарара, В. Мадзігон, В. Вдовиченко; Т. Шиян; Г.А. Швецова [7–14].

У певній кількості наукових досліджень авторів В.А. Кавалерова, Л.К. Задорожної, Г.М. Шкільової розглянуто зміст та компоненти, що впливають на якість освіти в контексті організації науково-методичної роботи в закладах загальної середньої освіти, серед яких актуальним визнано створення та впровадження цільових регіональних та шкільних проектів [15; 16].

Слід виокремити наукові праці, присвячені вивченню поняття «моделювання» у зв'язку з розумінням його як етапу педагогічного проектування. Найбільш ґрунтовними є праці Є. Лодатко, Н. Волкової, О. Тарнопольського [17–19].

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок щодо вагомої прикладної значущості досліджень з проблем педагогічного проектування, зокрема моделювання як одного з його етапів, для впровадження інноваційних (регіональних, шкільних тощо) проектів в освітньому просторі сучасної системи освіти України. Стаття не вичерпує всіх можливостей вивчення означеної проблеми. Глибокого **дослідження потребують** питання проектування розвивального освітнього середовища у вишах у процесі навчальної діяльності майбутніх фахівців з урахуванням міжнародних професійних галузевих стандартів та умов глобалізації й активного впровадження електронного (дистанційного) навчання в системах підготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Список використаних джерел

1. Іванова Л. Історико-теоретичні аспекти проблеми проектування освітніх систем / Л. Іванова // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2006. – № 1–2. – С. 59–64.

2. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Докучаєва; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

3. Брюханова Н.О. Теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Брюханова; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 40 с.

4. Коляда М.Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М.Г. Коляда // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 12. – Ч. 1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – С. 95–101.

5. Костіна В.В. Теоретичні питання педагогічного проектування освітнього середовища / В.В. Костіна // Педагогіка та психологія. – 2004. – № 26. – С. 27–34.

6. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / А. Цимбалару Нова педагогічна думка. – 2009. – № 3. – С. 30–35.

7. Плахотнюк Н.П. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Н.П. Плахотнюк // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2009. – № 44. – С. 141–145.

8. Спірін О. Проектування алгоритму виконання завдань і дій викладача для дидактичного описання кредитно-модульної системи навчання / О. Спірін // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2007. – № 2. – С. 41–49.

9. Гурнік Л. Гуманно-особистісний вимір у сучасному дошкільному навчальному закладі / Л. Гурнік // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 105–108.

10. Залевський Ю. Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу / Ю. Залевський // Пед. Пошук. – 2008. – № 1. – С. 16–18.

11. Лепко Г.В. Метод проектування в навчальному процесі / Г.В. Лепко // Вісн. Вінниц. Політехн. Ін.-ту. – 2011. – № 1. – С. 161–163.

12. Тарара А. Навчальний предмет «Технічне проектування» для профільної підготовки учнів за спеціалізація ми інженерно-технічного спрямування / А. Тарара, В. Мадзігон, В. Вдовиченко Молодь і ринок. – 2010. – № 12. – С. 23–27.

13. Шиян Т.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності учнів на факультативних заняттях / Т.В. Шиян // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 39. – С. 157–161.

14. Швецова Г.А. Застосування Flash-технології при розробці колективних проектів навчаня студентів педагогічних ВНЗ / Г.А. Швецова // Наука і освіта. – 2010. – № 4/5. – С. 132–135.

15. Кавалеров В.А. Якісні зміни – якісна освіта / В.А. Кавалеров, Л.К. Задорожна // Наша школа. – 2010. – № 4. – С. 3–8.

16. Шкільова Г.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.М. Шкільова; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.

17. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є.О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 181. Ч. 2. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2010. – С. 3–8.

18. Лодатко Є.О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору / Є.О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 112. Ч. 2. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2007. – С. 23–40.

19. 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: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

References

1. Ivanova, L. *Istoryko-teoretychni aspekty problemy proektuvannja osvitnikh system* [Historical and theoretical aspects of designing educational systems]. *Nepererva profesijna osvita: teorija ta praktyka* [Continuing professional education: Theory and Practice]. 2006, no. 1-2, pp. 59-64. (In Ukrainian).

2. Dokuchajeva, V.V. (2007). *Teoretyko-metodologhichni zasady proektuvannja innovacijnykh pedaghoghichnykh system* [Theoretical and methodological principles of designing innovative educational systems] Thesis. dr. ped. sciences specials. 13.00.01 General pedagogy and history of pedagogy. Lugansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Luhansk. 44 p.

3. Brjukhanova, N.O. (2011). *Teorija i metodyka proektuvannja systemy pedaghoghichnoji pidghotovky majbutnikh inzheneriv-pedaghoghiv* [Theory and methods of system design and pedagogical training of future engineers-teachers]. Thesis. Degree Dr. ped. Sciences specials. 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education. Luhansk. 40 p.

4. Koljada, M.Gh. (2006). *Zaghaljni pryncypy pedaghoghichnogho proektuvannja i dijaljnisnyj pidkhid do jogho realizaciji* [General principles of design and pedagogical activity approach to its implementation]. *Problemy suchasnoji pedaghoghichnoji osvity* [Problems of modern pedagogical education] Coll. articles; Aug. Pedagogy and Psychology. Vol. 12. Part 1. Yalta. RIO KSU Publ. pp. 95-101. Refs. 4 titles. (In Ukrainian).

5. Kostina, V.V. *Teoretychni pytannja pedaghoghichnogho proektuvannja osvitnjogho seredovyshha* [Theoretical questions pedagogical design of learning environment]. *Pedaghoghika ta psykhologhija* [Pedagogy and Psychology]. 2004, no. 26, pp. 27-34. (In Ukrainian).

6. Cymbalaru, A. *Semantyka ponjatijnogho aparatu problemy pedaghoghichnogho proektuvannja* [Semantics conceptual system design problems of teaching]. *Nova pedaghoghichna dumka* [New pedagogical ideas]. 2009, no. 3. pp. 30-35. (In Ukrainian).

7. Plakhotnjuk, N.P. *Pedaghoghichne proektuvannja jak sposib realizaciji innovacijnoji pedaghoghichnoji dijaljnosti* [Pedagogical design as a way to implement innovative educational

activities]. Herald of Zhytomyr state university named after I. Franko. 2009, no. 44, pp. 141-145. (In Ukrainian).

8. Spirin, O. *Proektuvannja alghorytmu vykonannja zavdanj i dij vykladacha dlja dydaktychnogho opysannja kredytno-moduljnoji systemy navchannja* [Algorithm design tasks and actions the teacher for didactic description of the credit-module system]. *Pedaghoghika i psykhologhija prof. Osvity* [Pedagogy and psychology of vocational training]. 2007, no. 2, pp. 41-49. (In Ukrainian).

9. Ghurnik, L. *Ghumanno-osobystisnyj vymir u suchasnomu doshkiljnomu navchaljnomu zakladi* [Humane and personal dimension in modern pre schools]. *Nova pedaghoghichna dumka* [New pedagogical ideas]. 2010, no. 1, pp. 105-108. (In Ukrainian).

10. Zalevsjkyj, Ju. *Innovacijni pedaghoghichni tekhnologhiji v praktyci roboty suchasnogho zaghaljnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu* [Innovative educational technology in the practice of modern educational institution]. *Pedagohichny poshuk* [Pedagogical search]. 2008. No 1. pp. 16-18. (In Ukrainian).

11. Lepko, Gh.V. *Metod proektuvannja v navchaljnomu procesi* [Design method in teaching]. Herald of Vinnitsa Politekhn. Institute. 2011, no. 1, pp. 161-163. (In Ukrainian).

12. Tarara, A., Madzighon, V., Vdovychenko, V. *Navchaljnyj predmet 'Tekhnichne proektuvannja' dlja profiljnoji pidghotovky uchniv za specializacija my inzhenerno-tekhnichnogho sprjamuvannja* [School subject "Technical design" for profile training of students majoring we focus engineering]. *Molodj i rynok* [Youth and market]. 2010, no. 12, pp. 23-27. (In Ukrainian).

13. Shhyjan, T. V. *Pidghotovka majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov do orghanizaciji proektnoji dijaljnosti uchniv na fakuljtatyvnykh zanjattjakh* [Training of future foreign languages teachers to organize project activities of students in elective courses]. Herald of Zhytomyr state university named after I. Franko. 2008, no. 39, pp. 157-161. (In Ukrainian).

14. Shvecova, Gh.A. *Zastosuvannja Flash-tekhnologhiji pry rozrobci kolektyvnykh proektiv navchanja studentiv pedaghoghichnykh VNZ* [The use of Flash-technologies in the development of collective projects exercises students of pedagogical universities]. *Nauka i osvita* [Science and education]. 2010, no. 4/5, pp. 132-135. (In Ukrainian).

15. Kavalerov, V.A., Zadorozhna, L.K. *Jakisni zminy – jakisna osvita* [Qualitative changes are quality education]. *Nasha shkola* [Our School]. 2010. no. 4, pp. 3-8. (In Ukrainian).

16. Shkiljova, Gh.M. (2011). *Pidghotovka majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do orghanizaciji proektnoji dijaljnosti molodshykh shkoljariv* [Training primary school teachers to organize project activities primary school children]. Thesis. candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04 Theory and Methods of Professional Education. Zaporizhzhja. Classical Private University Press. 20 p. (In Ukrainian).

17. Lodatko, Je.O. *Modeljuvannja v pedaghoghici: tochky vidliku* [Modeling in teaching: starting point]. Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences. Vol. 181. Part 2. Cherkasy, Chernivtsi National University named after Bohdan Khmelnytsky, 2010, pp. 3-8. (In Ukrainian).

18. Lodatko, Je.O. *Modeljuvannja osvitnikh system v konteksti cinnisnoji orijentaciji sociokuljturnogho prostoru* [Simulation educational systems in the context of socio-cultural value orientation space]. Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences. Vol. 112. Part 2. Cherkasy, Chernivtsi National University named after Bohdan Khmelnytsky, 2007, pp. 23-40. (In Ukrainian).

19. Volkova, N.P., Tarnopolsky, O.B. (2013). *Modeljuvannja profesijnoji dijaljnosti u vykladanni navchaljnykh dyscyplin u vyshakh: monoghrafija* [Modeling of the teaching of subjects in universities: monograph]. Ed. by O.B. Tarnopolsky]. Alfred Nobel University Press, Dnipropetrovsk. 228 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена анализу проблем педагогического проектирования. Проведен научный обзор работ, в которых указанный феномен исследуется в разных аспектах: философско-исторические основы педагогического проектирования, его типология, сущность и полифункциональность; методические и технологические принципы проектирования педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, научный обзор, проектирование учебной деятельности для различных уровней образовательной системы.

The article deals with the analysis of the problems of pedagogical design. This article presents a scientific review of works in which the specified phenomenon is studied in its various aspects: philosophical and historical foundations of pedagogical design, typology; the essence and multi-functionality of pedagogical design; the methodological and technological principles of pedagogical process design.

Key words: pedagogical design, scientific review, designing of learning activities for different levels of the education system.

Одержано 21.10.2015.

УДК [378.091.33:811.111]:001.895

Г.В. МАТЮХА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В.С. ЛАНЦЕВА,
студентка магістратури
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ МОВЛЕННЄВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемі використання в навчально-виховному процесі інноваційних методів навчання іноземних мов. Особливу увагу присвячено розгляду сутності сучасних методів навчання, визначенню їх місця в навчальному процесі, опису кінцевого результату навчання за певним методом. Інтеграція української системи вищої професійної іншомовної освіти до світового освітнього простору зумовлює потребу підготовки висококваліфікованого фахівця. У ході дослідження встановлено, що використання інноваційних методів навчання іноземних мов сприяє розвитку не лише мовних і мовленнєвих, але й професійних умінь студентів. Їх розвиток досягається завдяки використанню на практиці таких методів навчання, як кейс-стаді, квест, опен-спейс, читання зигзагом, проектне та контекстне навчання, адже інноваційні технології виступають не тільки джерелом інформації, але й сприяють підвищенню мотивації, інформативності, інтенсивності та результативності освіти.

Ключові слова: інноваційні методи, професійні уміння, філологи, фахівці, іноземна мова.

Постановка проблеми. Одним з пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні є формування висококваліфікованих дипломованих спеціалістів. Відтак, професійна підготовка майбутніх філологів передбачає не лише оволодіння певними знаннями, навичками і вміннями, але й залучення до участі в міжнародних проектах, науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах, онлайн-сесіях іноземною мовою тощо. Організація цієї діяльності вимагає від її учасників швидкої адекватної реакції на почуте/прочитане, сформованості вмінь вільно спілкуватися з означеної проблеми, оперуючи набутими в університеті знаннями і навичками. Тому перед викладачами іноземної мови стоїть завдання пошуку нестандартних підходів до управління іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на практичних заняттях і впровадження в навчальний процес інноваційних технологій і методів навчання.

Проблема оволодіння інформаційними ресурсами з впровадженням інноваційних методик у процес вивчення іноземної мови набуває все більшої значущості. Втім і дотепер, як свідчить спостереження за навчальним процесом з іноземних мов у вищих навчальних закладах, деякі викладачі використовують лише традиційні методи навчання. Результати такого навчання викликають занепокоєння і не відповідають сучасним вимогам і потребам. Отже, існує нагальна потреба у подальших дослідженнях у сфері методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах і пошуку оптимальних шляхів удоско-

© *Г.В. Матюха, В.С. Ланцева, 2015*

налення процесу іншомовної університетської освіти. Як свідчить наш досвід, цьому сприятиме раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів у навчанні іноземної мови і мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що використання інноваційних методів у навчанні іноземної мови досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема такими, як А. Вербицький, Р. Гуревич, Б. Додж, І. Козина, В. Копилова, О. Пометун та інші [1; 3–6; 10]. Вони стверджують, що інновації являють собою нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [4, с. 34]. Включення інформаційних ресурсів до системи навчання дозволяє удосконалювати навички іншомовної мовленнєвої діяльності, підвищувати якість засвоєння знань з навчальної дисципліни, розвивати творчий потенціал студентів [9].

Останнім часом все більше уваги приділяється використанню на практиці таких методів навчання, як кейс-стаді, веб-квест, опен-спейс, читання зигзагом, проектне та контекстне навчання. Розглянемо їх.

Засновником контекстного методу навчання вважається А. Вербицький. На думку вченого, контекстним є таке навчання, в якому мовою науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних та нових) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Як зазначає А. Вербицький, при контекстному навчанні основним є не обмін інформацією, а розвиток здібностей майбутніх спеціалістів виконувати професійні функції, вирішувати професійні проблеми та завдання, тобто цілісно набувати професійних вмінь.

За таких умов відбувається перехід від навчальної діяльності до розвитку вмінь виконання професійних обов'язків. Студент співвідносить вже набутий людством досвід (усталена теорія і практика), власний досвід (виконувана ним пізнавальна діяльність) і той кінцевий рівень ґрунтовності засвоєння професійних навичок і умінь (модельовані ситуації професійної діяльності), що розвиває його професійні вміння. Все це активізує пізнавальну діяльність і надає процесу навчання особистісного смислу. Здобута студентами інформація перетворюється в їх особисті професійні знання [2, с. 35].

За А. Вербицьким, контекстне навчання ґрунтується на означених науковцем принципах навчання. Основними дослідник вважає принцип психолого-педагогічної підтримки особистісної участі студента в навчальній діяльності; послідовного моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту навчання, форм та умов залучення майбутніх фахівців до професійної діяльності; провідної ролі спільної діяльності, педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій та ін. [3, с. 47].

Серед організаційних форм навчання А. Вербицький виділяє навчальну діяльність академічного типу (передавання викладачем і засвоєння студентами інформації), квазіпрофесійну діяльність (від лат. – quasi – немов, якби – має на меті включення студентів у моделювання реальних ситуацій, що потребують вирішення професійних завдань і професійної взаємодії студентів) та навчально-професійну діяльність [3].

Аналіз інноваційних методів навчання був би неповним, якби ми не звернули окремої уваги на метод «*case study»,* який І. Козина називає дослідницькою стратегією. Цей метод дозволяє отримати цілісну інформацію про реальні відносини між людьми, виокремити як унікальність кожного об'єкта, так і загальні риси всіх комунікантів, необхідні для подальшої мовленнєвої взаємодії [5, с. 185]. Під «*case study» розуміють* ділову гру, що передбачає розбір проблемної реальної ситуації або конкретного випадку. Навчання за «*case study» відбувається в* інтерактивній формі. Однак найважливішим для студентів вищої школи є те, що цей підхід, виходячи за межі навчального простору, комплексно оновлює традиційний процес навчання і проникає до сфери вирішення проблем на професійному рівні. Це, у свою чергу, формує інтерес до майбутньої професії і профільну мотивацію [5, с. 178].

Вивчення наукових джерел [7; 9] дозволяє стверджувати, що проектна діяльність є ефективною у розвитку пізнавальних, пошуково-креативних умінь студентів. В. Копилова стверджує, що метод проектів передбачає творчість студентів, їх активну участь у дослідницькій діяльності, орієнтацію в інформаційному просторі та самостійне конструювання своїх знань [7].

Різновидом проектної діяльності є створення студентами власних веб-квестів – проектів, спрямованих на результат, який отримується в процесі розв'язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми. Першими розробниками веб-квесту як навчального ресурсу є Б. Додж та Т. Марч [6, с. 138–139].

Б. Додж виділяє п'ять основних етапів реалізації веб-квесту (вступ, завдання, процес, оцінка і висновок). Його мета полягає у тому, щоб допомогти виконавцю проаналізувати, синтезувати й оцінити інформацію з метою реалізації завдання або ряду завдань. Роль викладача у навчальному процесі суттєво змінюється, адже він виступає як координатор із високим рівнем предметної, методичної та інфокомунікаційної компетенції. Згідно з класифікацією Б. Доджа веб-квести можна поділити на короткострокові та довгострокові. Короткострокові веб-квести розробляють на одне-три заняття. Метою таких квестів є отримання знань та їх інтеграція. Довгострокові веб-квести розраховані на термін від одного тижня до місяця. Після завершення роботи над довгостроковими веб-квестами студент набуває вмінь аналізувати матеріал, трансформувати його та використовувати для створення власної веб-сторінки та веб-сайту. Проблемні завдання та тематика веб-квестів можуть бути будь-якого рівня складності та різнитися за своїм змістом [1, с. 167–168].

Аналізуючи інтерактивне навчання, при якому студент стає активним учасником подій і власної освіти та розвитку, слід виокремити метод «Open Space» (відкритий простір), винахідником якого є Х. Оуен. С. Лабода [8] характеризує цей метод як такий, в якому цілеспрямовано створюються умови для демонстрації здібностей людей до самоорганізації. Виходячи з потреб власного «ритму», готовності брати на себе відповідальність і впливати на те, що відбувається навколо, вони отримують максимальну користь для саморозвитку. Науковець визначає принципи, за якими будується навчальний процес і дає детальний опис функціонування «відкритого простору» [8, с. 19].

Дослідження технології «Open Space» дало можливість зрозуміти, що це – методика проведення конференцій і зустрічей. Вона дозволяє як окремим особам, так і групам ефективно взаємодіяти і приймати колективні рішення. Технологія «Open Space» ґрунтується на природних законах взаємодії між людьми і здатна розкрити знання, досвід та інновації в організації. Одним з таких законів є «закон двох ніг». Його сутність полягає в тому, що якщо ви зрозумієте, що опинилися в ситуації, в якій ви не можете чого-небудь навчитися або зробити який-небудь внесок, ви можете змінити її на таку, де ваша участь буде більш корисною і принесе кращі результати [8, с. 20–21].

Аналіз інноваційних методів навчання дозволяє стверджувати, що всі вони є ефективними засобами навчання іншомовного мовлення. Водночас зазначимо, що виявлені нами особливості зазначених методів переконують у тому, що використовувати їх у процесі навчання іншомовного мовлення ми маємо вибірково. Їх вибір залежить від багатьох чинників, серед яких ми в першу чергу виокремлюємо посилену увагу студентів до міжнародного співробітництва, їх готовність отримувати другу вищу освіту за кордоном, їх обізнаність у соціальних мережах Інтернет та активну участь у міжнародних наукових конференціях**.**

По-друге, слід враховувати специфіку предмета «Іноземна мова», навчальну програму дисципліни, організацію навчального процесу і навіть місце заняття в тематичному циклі, тип заняття та складність навчального матеріалу. По-третє, важливим у виборі найбільш раціональних та ефективних методів навчання є індивідуально-психологічні особливості студентів саме цієї групи, їх спрямованість на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності, рівень іншомовного мовленнєвого розвитку та ін.

Формулювання мети. Метою дослідження є обґрунтувати можливість поєднання традиційних та інноваційних методів управління іншомовною мовленнєвою діяльністю майбутніх філологів на практичних заняттях з іноземної мови як методично виправданий підхід, що приведе до активної іншомовної взаємодії студентів і сприятиме ефективному засвоєнню іншомовних знань, навичок і умінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведення дослідження інноваційних методів потребувало перевірки їх дієвості на практиці. Впровадження інноваційних методів у навчальний процес здійснювалося на філологічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. В експерименті брали участь студенти, які навчаються за спеціальністю «Мова і література (англійська)». Нашим

завданням було відібрати і класифікувати інноваційні й традиційні методи відповідно їх спрямованості на отримання знань, формування тих чи інших навичок та удосконалення мовленнєвих умінь аудіювання, читання, говоріння і письма для використання на практичних заняттях з іноземної мови.

З метою розвитку пошукових вмінь із самостійного збагачення студентами словникового запасу, актуалізації опорних знань студентів та удосконалення вмінь читання і розуміння іншомовної інформації ми використовували кейс-метод. У ході практики ми виявили різні можливості цього методу. Так, для створення проблемної ситуації ми давали студентам кейс-текст перед вивченням нового навчального матеріалу на практичних заняттях. Самостійна робота з текстом сприяла активізації наявних знань студентів, систематизації засвоєного раніше іншомовного матеріалу та вмотивовувала вивчення ними обсягу нового навчального матеріалу. Цей варіант тісно пов'язаний з методом «Знаю – хочу дізнатися – дізнався нове».

У ході іншомовної практичної апробації кейс-методу ми з'ясували, що він може бути використаний і для самостійного вивчення теми. Для цього студентам було запропоновано текст максимального для їхніх мовленнєвих можливостей обсягу. Зауважимо, що вибір тексту має обов'язково враховувати мовленнєві можливості студентів, їхній інформаційний досвід, інтереси, запити тощо. Розроблені до тексту питання охоплювали як зміст «кейсу», так і раніше отриману інформацію (зміст текстів підручника). Практичну іншомовну мовленнєву діяльність ми організовували як індивідуально (власні висловлювання за змістом, оцінка дій, ситуацій, вчинків героїв, висновки з опрацьованого самостійно матеріалу), так і у малих групах або в парах (обмін думками, враженнями, знаходження причинно-наслідкових зв'язків, опрацювання змісту проблемної ситуації, співпраця і спільне вирішення проблеми).

Ще одним видом групової роботи над проблемою «кейсу» було вироблення студентами спільної позиції, обговорення й тезисне оформлення тексту доповіді від групи, публічний (перед іншими студентами) захист позиції всіма студентами групи та відкрите обговорення всіх презентованих доповідей. Якщо кейс-текст містив суперечність поглядів, ми виходили на більш складний етап обговорення у формі публічних дебатів. Цьому етапу передувала робота з підготовки до нової для студентів форми навчання. Вона передбачала, по-перше, вивчення студентами додаткової лексики та фраз, необхідних для обґрунтування власних думок та їх оформлення з метою підтримки діалогу/полілогу такого типу. По-друге, студентам було запропоновано завдання з виявлення протиріч тексту та знаходження наукової інформації щодо відстоювання на дебатах правомірності обраної позиції.

Третім кроком у роботі над кейс-текстом було створення з числа студентів обох груп експертної комісії. Експерти аналізували доповіді, їх переконливість, логічність доказів, саму проблемну ситуацію, використані студентами способи розв'язання проблеми, ораторське мистецтво студентів, відповіді на уточнюючі питання і коректність поведінки та визначали кращу.

Викладене вище дозволяє зробити висновки про те, що кейс-метод є ефективним у навчанні іноземних мов, навчає аналізувати і виявляти проблему; спілкуватися і переконувати співрозмовників, робити висновки.

Сучасна ситуація на ринку праці вимагає висококваліфікованих фахівців. Тому завданням вишу є створення умов з набуття майбутніми випускниками професійних якостей, знань і вмінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків. Використання на практичних заняттях з іноземної (англійської) мови такого інноваційного методу, як веб-квест, сприяв розвитку й самовдосконаленню особистості студентів, адже допоміг розкрити їх резервні мовленнєві можливості і творчий потенціал. Результати виконаного веб-квесту були представлені студентами у вигляді усних доповідей, письмових есе та комп'ютерних презентацій за бажанням студентів. Отримані студентами завдання з розробки алгоритму роботи над веб-квестом, критеріїв та параметрів оцінки виконаного завдання, методичних рекомендацій щодо використання вед-квесту іншими студентами і викладачем розвивають професійні вміння, готують до реалізації на практиці комунікативно-навчальної, гностичної та конструктивно-планувальної функцій майбутньої педагогічної діяльності.

Розвитку вмінь читання з визначенням необхідної інформації та вмінь діалогічного мовлення і непідготовленої комунікації сприяло використання на практичних заняттях з англійської мови методу читання зигзагом (jig-saw reading). Студентам було запропоновано декілька текстів з однієї теми. Їх завданням було ознайомитися зі змістом тексту і висвітлити головну думку. Наступним завданням було за допомогою конкретизуючих питань один до одного з'ясувати деталі. Колективне обговорення змісту текстів дозволило студентам висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, важливі для кожного учасника мовленнєвої взаємодії.

Змодельовані нами ситуації професійної спрямованості в межах застосування контекстного методу навчання сприяли розвитку практичних умінь студентів. Використовуючи власний мовленнєвий досвід, вони вирішували професійно-орієнтовані завдання. Наведемо приклади таких завдань.

Під час опрацювання звуків і формування звуко-вимовних навичок у студентів першого курсу мовних спеціальностей ми пропонували їм уважно слухати один одного, нотувати помилки, якщо такі були, і надавати поради з корекції вимови. Обов'язковим завданням з роботи над вимовою був підбір студентами і вивчення з одногрупниками скоромовок, прислів'їв, римівок та віршиків з певним звуком. Такий вид діяльності привчав студентів контролювати навчальні дії один одного і готував до подальшої практики.

Корисним у підготовці до майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, було також завдання з розробки та проведення фрагментів занять з навчання певного мовного чи мовленнєвого матеріалу. Форми, методи, прийоми і засоби навчання (зокрема підручник) для проведення фрагменту вони обирали самі, виходячи зі змісту, складності матеріалу, власного методичного досвіду і технічних можливостей. Обов'язковим у проведенні фрагментів було використання навчального матеріалу, що вивчається, та опора на певний підручник з іноземної мови під час проведення фрагментів.

Запропоноване завдання передбачало аналіз студентами навчальної діяльності студентів-одногрупників, виявлення шляхів розвитку їх пізнавальних та розумових здібностей, прогнозування труднощів засвоєння навчального матеріалу і розробку вправ на їх зняття, підбір підручників та навчальних посібників, розробку дидактичних та наочних матеріалів, конструювання навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей ступеня навчання, творче розв'язування методичних завдань на практичному занятті та кваліфіковане застосування сучасних принципів, методів, прийомів та засобів навчання. Результати використання в навчальному процесі з іноземної мови завдань професійної спрямованості підтвердили дієвість методу «Хочеш навчитися сам – навчи іншого».

Всі розроблені студентами матеріали вони складають у «портфоліо» – комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів, розроблений з метою ефективної організації власної пізнавальної діяльності та навчання з теми, яка відповідає навчальній програмі базового курсу [7, с. 12]. Ми переконані, що «портфоліо», з одного боку, є показником набутих студентом знань, навичок і вмінь, з іншого – базовим матеріалом для використання в професійній діяльності для навчання інших.

Висновки. Підсумовуючи, констатуємо, що інноваційні методи навчання відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі з іноземних мов, є потребою часу та нагальною необхідністю. Водночас зазначимо, що неможливо досягти основної мети вишу – підготувати висококваліфікованих спеціалістів, які будуть здатні працювати заради процвітання нашої держави, – використовуючи виключно інноваційні методи навчання іноземних мов. Методичний концепт передбачає творче використання прогресивної методичної спадщини минулих років у поєднанні з інноваційною методикою у сучасному навчальному процесі з іноземної мови. Йдеться передусім про такі традиційні методи навчання, як: метод гри, зокрема рольової, бесіди, екскурсії, мозковий штурм тощо. Їх раціональне поєднання з новітніми методами приносить кращі результати. Перспектива подальших досліджень полягає в аналізі методичних можливостей зазначених вище методів у навчанні теоретичних курсів з іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Багузина Е.И. Методология создания веб-квестов как формы итогового контроля знаний, умений и навыков при изучении студентами иностранного языка / Е.И. Багузи-

на // Материалы 25-й Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов «Реформы в России и проблемы управления», 2010. Вып. 2. – М.: Изд-во Государственного университета управления, 2010. – С. 167–169.

2. Вербицький А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицький // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

3. Вербицький А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицький. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

4. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.

5. Козина И. Case study: некоторые методические проблемы / И. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.

6. Кононец Н. Технологія веб-квест у контектсі ресурсно-орієнтованого навчання студентів [Електронний ресурс] / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 138–143. (Серія: Педагогічні науки). – Режим доступу: http: nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2012_10_32.pdf

7. Копылова В.В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.В. Копылова. – М., 2001. – 22 с.

8. Лабода С. Технология «Open Space», или Чудеса кофе-паузы в «открытом пространстве» [Электронный ресурс] / С. Лабода // Адукатар – 2005. – № 2 (5). – С. 18-23. – Режим доступу: http: adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/5_Pages_18-23.pdf

9. Яценко Ю.С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Ю.С. Яценко // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая Интернет-конференция, 30 марта 2007 г. – Режим доступа: http: www.t21.rgups.ru/doc/5/21.doc

10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.

References

1. Baguzina, E.I. (2010). *Metodologiya sozdaniya web-kwestov kak formy itogovogo konrolya znaniy, umeniy I navykov pri izuchenii studentami inostrannogo yazyka* [Methodology for creating web quests as a form of final control of knowledge and skills of students in the study of a foreign language]. Proceedings of the 25th Scientific Conference of young scientists and students “Reforms in Russia and management problems”. Moscow. Publishing House of the State University of Management]. Vol. 2, pp. 167-169. (In Russian).

2. Verbitskiy, A.A. *Kontseptsiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze* [Concept of semantic-contextual learning in high school]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1987, no. 5, pp. 31-39. (In Russian).

3. Verbitskiy A.A. (2004). *Kompetentnosny podkhod I teoriya kontekstnogoobucheniya* [Competence approach and the theory of contextual learning]. Moscow. ITS PKPS. 84 p. (In Russian).

4. Gurevich, R.S., Kademiya, M.Yu. (2002). *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnologii unavchalnomu protsesi: posibnyk dlya pedagogichnykh pratsivnykiv I studentivpedagogichnykh vyshykh navchalnykh zakladiv* [ICT in education: a guide for teachers and students of higher educational institutions]. Vinnytsya. Vinnytsya Publ. 116 p. (In Ukrainian).

5. Kozina, I. *Case study: nekotorye metodicheskie problemy* [Case study: some methodological problems]. *Rubezh* [Abroad]. 1997, no. 10-11, pp. 177-189. (In Russian).

6. Kononets, N. *Tekhnologiya web-kwest u kontekstі resursno-orientovanogonavchannya studentiv* [Web quest technology in context ofresource-based student learning]. *Vytoky pedagogichnoimaysternosti. Seriya: Pedagogichni nauky* [Origins pedagogical skills. Series: Pedagogical Sciences]. Available at http: nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2012_10_32.pdf. Retrieved on 25.9.2015. 2012. Issue 10, pp. 138-143. Available at: http: nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2012_10_32.pdf. (In Ukrainian).

7. Kopylova, V.V. (2001*). Proektnaya metodika kak effektivnaya tekhnologiyavospitaniya uchashikhsya sredstvami inostrannogo yazyka: Synopsis of thesis cand. ped. sciences* [Project methodology as an effective technology education of pupils byforeign language: Author. diss. cand. ped. Science]. Moscow. 22 p. (In Russian).

8. Laboda, S. *Tekhnologiya "Open Space", ili Chudesa kofe-pauzy v "otkrytomprostranstve* [Technology "Open Space", or Miracles coffee break in the "open space"]. *Adukatar* [Online resource]. 2005, no. 2 (5), pp. 18-23. Available at: http: adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/5_Pages_18-23.pdf . Retrieved on 26.09.2015. (In Russian).

9. Yatsenko, Yu.S. *Integratsiya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy vprotsess obucheniya inostrannym yazykam* [The integration of information and communication technologies in the process of foreign language teaching]. Proc. International Scientific and Practical Internet Conference. March 30, 2007. Teachers in higher education in the XXI century. Available at: http: www.t21.rgups.ru/doc/5/21.doc. Retrieved on: 27.09.2015. (In Russian).

10. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnologii navchannya: teoriya ipraktyka* [Interactive learning technologies: theory and practice]. Kyiv. 136 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена проблеме использования в учебно-воспитательном процессе инновационных методов обучения по иностранным языкам. Особое внимание уделяется рассматриванию сути современных методов обучения, определению их места в учебном процессе, описанию конечного результата обучения по определённому методу. Интеграция украинской системы высшего профессионального иноязычного образования в мировой образовательный простор обуславливают потребность подготовки высококвалифицированного специалиста. В ходе исследования установлено, что использование инновационных методов обучения в процессе изучения иностранных языков способствует развитию не только языковых и речевых, но и профессиональных умений студентов. Их развитие обеспечивается благодаря использованию на практике таких методов обучения, как кейс-стади, квест, опен-спейс, чтение зигзагом, проектное и контекстное обучение, так как инновационные технологии выступают не только источником информации, но и способствуют повышению мотивации, информативности, интенсивности и результативности образования.

Ключевые слова: инновационные методы, профессиональные умения, филологи, специалисты, иностранный язык.

This article is devoted to the issue of using innovative methods of teaching in the foreign language educational process. Special attention is given to the consideration of the essence of modern methods of teaching, to determining their place in the educational process, to the description of the final result of teaching under a certain method. The integration of the Ukrainian system of higher foreign language education into the world's educational space requires preparing highly skilled specialists. During the research it has been found that the use of innovative methods of teaching in the foreign language educational process aids the development of students' language, speech, and professional skills. Their development is achieved through the use of such methods of teaching as case-studies, web-quests, open space, jigsaw reading, project and context education because innovative technologies are not only a source of information but increase motivation, informativity, intensity, and effectiveness of learning.

Key words: innovative methods, professional skills, philologists, specialists, foreign language.

Одержано 21.10.2015.

УДК 378.012:001.895

Л.О. СУЩЕНКО,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ВІД СТРАТЕГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

На основі розгорнутого теоретичного аналізу наукових досягнень автором визначено сутнісні особливості інновацій в освіті; узагальнено показники інноваційної педагогічної діяльності; охарактеризовано пріоритетні завдання розвитку навчального закладу, що працює в інноваційному режимі, а також акцентовано на необхідності трансформації існуючої парадигми освіти.

Ключові слова: цивілізаційні зміни, освітнє середовище, навчальний заклад, інновації, нововведення, інноваційний режим, інноваційна педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. На наших очах відбувається становлення нової, перехідної епохи, яка потребує інших засобів мислення, поведінки, створення нових соціальних інститутів. Постіндустріальний розвиток не є простим продовженням техногенної цивілізації. Це, насамперед, початок нового етапу цивілізаційного розвитку. А цивілізаційні зміни, що відбуваються в умовах сьогодення, безперечно, стосуються і системи освіти, зростання значущості якої в суспільному житті й долі людини не викликає жодних сумнівів.

Нині, як ніколи, прогресивність будь-якого суспільства визначається саме рівнем розвитку особистості. Цей чинник і є головним важелем впливу на подальший прогрес.

Аналіз останніх досліджень. Цікавою і корисною з цього приводу є думка В. Кременя, який зауважує: «Для суспільств, що намагаються бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, освіта разом з наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності, тому що в умовах глобалізації зростає конкурентність країн як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначається наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними» [4, с. 2].

Дослідження філософів, педагогів, соціологів переконливо доводять, що центром світоглядної парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Мова йде про створення нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI ст.

На жаль, освіта в Україні ще не стала фундаментальною цінністю, а її влив на суспільний розвиток є недостатнім з причини слабкої затребуваності з боку суспільства і держави. Дедалі очевиднішим стає той факт, що країна буде успішною за умови збільшення людського капіталу (до речі, у розвинутих країнах він становить 70–80% національного багатства), зумовлюючи випереджальний розвиток елітарної освіти як молоді, так і дорослого населення.

Нормативно-правовими регуляторами інноваційних процесів у педагогічній освіті є такі державні документи: Національна доктрина розвитку освіти, Державна цільова комплексна програма «Учитель», Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державна національна програма «Освіта України XXI століття», Національна стратегія розвитку осві-

© *Л.О. Сущенко, 2015*

ти в Україні на 2012–2021 роки, «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», Нова стратегічна програма європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2009–2018 рр. і на період до 2039 року».

Проблеми педагогічної інноватики висвітлено в працях Л. Волик, Л. Даниленко, І. Дичківської, Г. Єльникової, В. Паламарчук, О. Попової, М. Поташника, В. Семиченко, Т. Сущенко, В. Шукшунова, А. Харківської, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті особливостей інноваційної педагогічної діяльності як потужного ресурсу якісних освітніх змін.

Виклад основного матеріалу. У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену «освіти», місця і ролі останньої в сучасній Україні і в контексті нових світових реалій академіком В. Андрущенком були розроблені філософські засади, на основі яких формувались рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Він виокремлює п'ять принципових положень, які становлять концептуальну канву сучасної філософії освіти:

– сучасну систему освіти України слід розглядати у контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адміністрування та авторитаризму, й одночасно спадкоємно переймаючи й продовжуючи все те, що становило гуманістичне надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському і світовому освітньому просторі; основні напрями модернізації освіти у першій третині XXI ст. визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці і тих переваг, якими система освіти України завжди славилася в Європі й у світі;

– сутність сучасного процесу навчання становить не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

– філософське підґрунтя навчально-виховного процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання;

– останнє потребує активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики [1, с. 10–11].

Перед тим, як шукати відповідь на питання: «Які ж корективи потрібно вносити в освіту, щоб підготувати людину до життя у швидкозмінних умовах?», хочемо уточнити, що цивілізаційні зміни зумовлюють потребу в підготовці людини до нових, принципово інших інновацій. Постійно-неперервною й актуальною була і залишається проблема прогресивних нововведень у науці та освіті. Інноваційні ідеї у своєму розвитку просувалися шляхом їх спрямування на планомірне створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості, її самоактуалізації, захисту, підтримки, повного прийняття її індивідуального досвіду.

Важко заперечувати, що інноваційна практика базується на емпіричному пізнанні нових засобів взаємодії у процесі співтворчості вчених і педагогів на основі удосконалення професійної майстерності, конструюванні та створенні нових освітніх технологій, розвитку педагогічної творчості.

Відомо, що майстерність упровадження інноваційного досвіду і досягнення продуктивних результатів у навчанні та вихованні є продуктом креативної практики, адже наукові закономірності теж реалізуються у різноманітному особистісно-продуктивному результаті.

У Білій книзі національної освіти України, інновації в освіті визнаються не лише як кінцевий продукт застосування будь-якої педагогічної новації з метою внесення якісних змін в освітній процес й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічно-

го та іншого ефекту, але і як процедура постійного оновлення освіти. Освітні (педагогічні) інновації характеризуються новизною, спрямованою на якісне покращання освітнього процесу і відображаються в удосконалених або нових освітніх системах (дидактичній, виховній, управлінській), складових освітнього процесу (меті, змісті, структурі, формах, методах, засобах, результатах), освітніх технологіях (дидактичних, виховних, управлінських), наукових та науково-методичних розробках, інформаційно-комунікаційній техніці для закладів і установ освіти, а також нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями [2].

Здійснення інноваційного розвитку навчального закладу передбачає, перш за все, зміни освітньо-світоглядних позицій: перехід від розуміння системи освіти як сфери ретрансляції знань – до сфери перспективного розвитку; зміну домінуючого ставлення до освіти як до витратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного і соціального розвитку України.

Щоб зрозуміти позитивні наслідки інноваційного розвитку навчального закладу, важливо, на нашу думку, звернутися до чинників, що гальмують цей процес: відсутність єдиної державної програми або концепції інноваційного розвитку освіти, єдиного координуючого центру щодо фінансування програм і проектів інноваційного розвитку навчальних закладів; недосконалість нормативно-правової бази для забезпечення реалізації механізмів єдиної інформаційної мережі; відсутність механізмів визначення, підтримки і поширення кращих зразків інноваційної педагогічної діяльності; невідповідність матеріально-технічного забезпечення переважної більшості навчальних закладів сучасним вимогам та ін.

Слід підкреслити, під інноваційною педагогічною діяльністю ми розуміємо продуктивну діяльність педагогів, яка пов'язана з перетворенням новизни у нововведення (під новизною розуміється явище, яке несе в собі сутність способу, методики, технології організації та змісту нового, тоді як нововведення це – організація нового).

Фактично в Україні спостерігається перехід вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти до так званого режиму інноваційного пошуку: забезпечення професійної мобільності щодо темпів навчання, збагачення педагогічного процесу сучасними інформаційними технологіями, інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання тощо.

В умовах модернізації сучасної системи освіти зростає роль інноваційної діяльності, яка дедалі більше набуває масового характеру, адже існує нагальна проблема в оновленні змісту освіти, досягненні нової якості на основі інноваційних ініціатив з пріоритетними напрямами освітньої діяльності. А тому наукова підтримка та наукове обґрунтування інновацій стають системоутворюючими елементами розвитку системи освіти, і чим «вищий ранг інновацій, тим більше вимог до наукового обґрунтування управління інноваційним процесом» [7].

Враховуючи той факт, що рушійною силою інноваційної діяльності є саме особистість педагога, зазначимо, що саме викладач, учитель або вихователь має широкий спектр можливостей та інноваційний потенціал у реалізації творчого пошуку.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, особливого значення набуває спрямування на безперервний розвиток; переведення об'єкта в новий, якісно інший стан; створення, опанування та реалізація нових засобів (за допомогою спеціально розроблених алгоритмів перетворення педагогічної ідеї на педагогічну технологію); особливий вид творчої діяльності, що спрямована на високий рівень професіоналізму педагогічного колективу та нові горизонти особистісно-професійного зростання його членів.

Дослідники зазначають, що впровадження нової ідеї, проекту або технології нерідко наштовхується на різні перешкоди, які названо антиінноваційними бар'єрами. На жаль, існують зовнішні або внутрішні перешкоди, що заважають здійсненню інноваційної діяльності.

Можна погодитися з думкою О. Невмержицького, який виокремлює такі зовнішні бар'єри: по-перше, соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства); по-друге, організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розробки та впровадження педагогічних інновацій); по-

третє, методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики); по-четверте, матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної плати) [5].

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Це психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, що перешкоджає здійсненню інноваційної діяльності.

Звідси завдання педагогічного колективу, який працює в режимі безперервного розвитку (інноваційному режимі), потребує: перетворення і зміни у способі діяльності, стилі мислення самого педагога, створення конгруентної концепції, що лежить в основі загальної системи навчально-виховної роботи; особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка позитивна мета-мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу, сприятливий мікроклімат у колективі, відкритість навчального закладу до нововведень, прискорений перехід до елективного навчання.

Щоб інноваційна діяльність приносила педагогу відчуття значущості його інноваційної праці, позитивно впливала на його самооцінку, а нововведення не несли в собі негативних наслідків, необхідно запропонувати низку порад-висновків, які педагог може використати для попередньої перевірки своїх гіпотез, виділення найсуттєвіших факторів, що впливатимуть на результати інноваційної діяльності з метою варіювання цих факторів для досягнення оптимальних результатів.

Слід підкреслити, що головними критеріями оцінювання рівня інноваційної педагогічної діяльності, на думку Т. Сущенко, є такі: запропоновані матеріали забезпечують вищий рівень розвитку особистості; розв'язане актуальне завдання, що відповідає сучасним концепціям і гарантує досягнення принципово нових результатів; нововведення поліпшить загальний стан всебічного розвитку особистості взагалі та якість навчально-виховного процесу зокрема; розв'язується проблема, яка складно вирішується за допомогою стандартних методів; доступність нововведень; наявність такої оригінальної педагогічної ідеї, яка за значенням наближається до наукової новизни; життєздатність нововведення, сукупність змін, до яких воно може привести в оточуючому освітньому середовищі протягом певного життєвого циклу [6, с. 6].

При цьому ми вважаємо, що інноваційність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона спрямована не стільки на отримання інтелектуального або матеріального продукту, скільки на розвиток гуманістично орієнтованого типу особистості. У зв'язку з цим визначено психолого-педагогічні умови, що забезпечуватимуть інноваційну педагогічну діяльність: створення рефлексивно-інноваційного середовища пошукового характеру; безоцінне прийняття педагогом кожної особистості, підхід до неї тільки з оптимістичних позицій; врахування особистісних цілей та інтересів кожного; здійснення екофасилілативного підходу; організація спільної діяльності педагога і вихованців на засадах партнерства; збагачення їх духовного змісту на кожному віковому етапі.

Найбільш ефективною формою роботи з науково-методичного забезпечення інноваційної педагогічної діяльності ми вважаємо організацію «Шкіл педагогічної майстерності» в рамках організації роботи постійно діючого дискусійного клубу «Новатор» (на базі Класичного приватного університету м. Запоріжжя), у якому відбувалися цікаві зустрічі з відомими особистостями України, зокрема провідним фахівцем з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики та естетики, теорії української та зарубіжної культури, академіком І. Зязюном; доктором філософських наук, професором, автором понад 500 наукових статей В. Кудіним, професором, основоположником ноопедагогіки К. Корсаком; українським поетом, театральним діячем, науковцем-винахідником В. Іващенком; народним артистом України, почесним громадянином м. Запоріжжя О. Гапоном та іншими.

Програма «Школи педагогічної майстерності» у кожному конкретному навчальному закладі має своєрідне наповнення, але обов'язковими її компонентами є: пошук оптимального варіанта трансформування наукових ідей та перспективного педагогічного досвіду (інновацій) у практику роботи ДНЗ, ЗНЗ, ВНЗ або інститутів післядипломної педагогічної освіти; визначення форм найбільш ефективної організації інноваційного процесу та співвіднесення їх з традиційною внутрішньошкільною (внутрішньовузівською), методичною та самоосвітньою роботою педагогів, що сприятиме розвитку педагогічної майстерності.

Висновки. Отже, результати, наведені вище, дають можливість зробити такі висновки. Квінтесенцією роботи педагогічного колективу в пошуковому режимі є розв'язання професійних завдань педагогами з високою та стабільною продуктивністю, що проявляється в позитивних змінах результатів освітнього процесу; розвиток свідомості та діяльності суб'єктів інноваційного досвіду, підвищення рівня професіоналізму і кваліфікації педагогів, які розробляють і реалізують інноваційні ідеї; усвідомлення значущості, актуальності й соціальної ефективності власних інноваційних пошуків, ініціатив та відкриттів; забезпечення принципових змін освітньої діяльності, які стануть запорукою зростання якості освіти, сприятимуть формуванню кожної особистості, здатної до подальшої успішної життєвої самореалізації.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо у розкритті проблеми інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи / В.П. Андрущенко Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 6–12.

2. Біла книга національної освіти України **/** Т.Ф. Алєксєєнко, В.М. Аніщенко, В.Г. Кремень [та ін.]; НАПН України; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Інформ. системи, 2010. – 340 с.

3. Волик Л.В. Українська освіта та інноваційний режим діяльності педагога: ризики, пошуки, стратегії / Л.В. Волик Шлях освіти. – № 4. – 2012. – С. 24–28.

4. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень Шлях освіти. – № 4 (58). – 2010. – С. 2–8.

5. Невмержицький О. Педагогічні технології – зваби і загрози / О. Невмержицький Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97–101.

6. Сущенко Т.І. Науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності вчителів / Т.І. Сущенко Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ; Запоріжжя. – 2004. – Вип. 30. – С. 3–11.

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. изд. / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

References

1. Andruschenko, V.P. *Filosofiia osvity XXI stolittia: u poshukakh perspektyvy* [Philosophy of Education XXI century: in search of prospects]. *Filosofiia osvity* [Philosophy of Education]. 2006, no. 1 (3), pp. 6-12. (In Ulrainian).

2. Alekseenko, T.F., Anischenko, V.M., Kremen', V.H. et al. (2010). *Bila knyha natsional'noi osvity Ukrainy* [The White Book of National Education of Ukraine]. National Academy of Pedagogic Sciences. Ed. by V.H. Kremin'. Kyiv. Inform. Systemy Publ. 340 p. (In Ulrainian).

3. Volyk, L.V. *Ukrains'ka osvita ta innovatsijnyj rezhym diial'nosti pedahoha: ryzyky, poshuky, stratehii* [Ukrainian education and innovative mode of teacher: risks quest strategy]. *Shliakh osvity* [The path of education]. 2012, no. 4, pp. 24-28. (In Ulrainian).

4. Kremen', V. *Osvita v konteksti tsyvilizatsijnykh zmin* [Education in the context of civilizational changes.] *Shliakh osvity* [The path of education]. 2010, no. 4(58), pp. 2-8. (In Ulrainian).

5. Nevmerzhyts'kyj, O. *Pedahohichni tekhnolohii zvaby i zahrozy* [Teaching technology is seduction and threat]. *Vyscha osvita Ukrainy* [Higher education Ukraine]. 2006, no. 1, pp. 97-101. (In Ulrainian).

6. Suschenko, T.I. (2004). *Naukovo-metodychne zabezpechennia innovatsijnoi diial'nosti vchyteliv* [Scientific and methodological support innovation teachers] *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky* [Pedagogy and Psychology of formation of creative personality: Problems and solutions]. Coll.of research papes. Ed. by T.I.Suschenko. Kyiv-Zaporizhzhia. Issue 30, pp. 3-11. (In Ulrainian).

7. Khutorskoj, A.V. (2005). Pedagogicheskaja innovatika: metodologija, teorija, praktika: nauch. izd. [Pedagogical innovations: Methodology, Theory, Practice, scientific. ed.]. Moscow: Publ.House TO UC. 222 p. (In Russian).

На основе развернутого теоретического анализа научных достижений автором определена сущность особенностей инноваций в образовании; обобщены показатели инновационной педагогической деятельности; охарактеризованы приоритетные задачи развития учебного заведения, работающего в инновационном режиме, а также сделан акцент на необходимости трансформации существующей парадигмы образования.

Ключевые слова: цивилизационные изменения, образовательная среда, учебное заведение, инновации, нововведения, инновационный режим, инновационная педагогическая деятельность.

On the basis of detailed theoretical analysis of scientific achievements, the author defines the essential characteristics of innovation in education; summarizes the performance of innovative educational activities; describes the priorities of the institution working in an innovative mode, and emphasizes the need to transform the current paradigm of education.

Key words: civilization changes, learning environment, school, innovation, innovation mode, innovative educational activities.

Одержано 9.10.2015.

ABSTRACTS

УДК 376.3

J.A. Antibura

INDIVIDUAL EDUCATING OF CHILDREN WITH DIFFICULT DEVIATIONS OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

In recent year a tendency is marked in what concerns the increase of children with complex deviations of psycho-physical development. Most children with complex deviations of development are not able to master learning materials in the terms envisaged by the programs for special schools; they also have specific difficulties in the process of social integration.

A difficult defect is the combination of two and more defects of development, which do not simply make the sum of defects but generate the qualitatively original structure of a psychical defect. Children with complex defects are a special category including the following groups: mentally deficient blinds and visually impaired; mentally deficient blind-deafs and hard of hearing; blinds and visually impaired; deaf-blinds; deaf and hard of hearing with defects of the locomotive system, etc.

Because of the difficulty or even impossibility of learning in educational-rehabilitation centers for children with one type of nosology, children in this category need training in special groups or classes in educational-rehabilitation centers.

The issues of education and upbringing of children with complex disorders of psycho-physical development still remain controversial and require thorough investigation. There is a practical need to explore and identify educational opportunities for children with complex developmental disabilities with elaborating measures aimed at their socialization.

Key words: complex disorders, multiple deviations, complicated deviations, complex disorders, a combined defect, the etiology and causes of developmental disabilities.

УДК 159.925.001.8

I.G. Batrachenko

BASIC APPROACHES TO TEACHING LIFE ANTICIPATION

The paper suggests a complex approach to teaching life participation, which combines both traditional and up-to-date approaches. It proves that the ability to anticipate life is a variation of a special learning type that is life-long. In such a way life anticipation can evolve significantly and appear as a by-side effect of a person's life activity.

Purposeful learning of life anticipation may be fulfilled within the traditional approach frame as well as by means of active group methods with dominating trainings aimed at forming specific skills and correcting and developing one's own future subject image. Both approaches are implemented in a series of specially developed talks on creative life psychology and anticipation-oriented biographical training.

The study ascertains that life anticipation correction and development in groups can be built as training that has the stages that follow: opening instructions and individual intrapersonal research of life anticipation and envisioning the would-be life profile, its semantic spectre, the conception of the future, information basis of life anticipation; the procedure; mutual presentation and mutual examination of life anticipation; comparison of effective an ineffective life anticipation criteria and their discussion; mutual prophesying; life anticipation analysis on lexical basis; proverbs and saying analysis (maxim training); analysis of anecdotes, tales, poetry, literature etc. (anchor training); listening to a lecture on life anticipation psychology; group life anticipation (Information retrieval and procedure trainings or analytical training); new image generation of one's own life; discussion of new images of the future and the class summary.

Key words: life anticipation, life anticipation learning, correction and development of life anticipation, talks, trainings.

УДК 378: 37.011.3-051 *O.S. Bilous*

CREATIVE ACTIVITIES AS AN IMPORTANT CHARACTERISTIC OF THE MODERN MUSIC TEACHER'S PROFESSIONALISM

New approaches to the preparation of professional teaching personnel are required at this stage of modern society's intellectual and informational development and the increasing roles of human factor in its dynamics.

Significant difficulties in the preparation of music teachers appear nowadays. Modern musical-pedagogical education modernization in terms of socio-cultural space expansion and increasing professional level of music teachers is connected with implementing two aspects: the development of moral and aesthetic qualities, intellectual and musical abilities of students and ensuring their creativity in the solution of educational problems. The novelty of the approach in the preparation of future music teachers is the human dimension by means of the formation of a holistic «image» of the professional's individuality.

Integrating musical and educational activities as an important component of the relation of students to professional work leads to innovative changes in the professional training of future music teachers.

The process of becoming a professional, of spiritual, moral and intellectual growth of individuals is largely determined by the level of their activities. Creative activities are an effective way of mobilizing musical aesthetic resource of the future teacher, new opportunities in the development of his or her musical experience and educational activities in the aesthetic needs of self-development. It is the most important quality of the creative personality, the ability to ensure dynamic professional growth and self-development.

Key words: creative activities, professionalism, professional and educational activities, the modern teacher.

УДК 378.147 *O.M. Bondarevskaya*

THE COMPETENCE APPROACH APPLICATION IN STUDENTS' INDEPENDENT-COGNITIVE ACTIVITY FORMATION

The purpose of the article is to justify the necessity of the competence approach application in the students' independent-cognitive activity formation and to analyze the features of its implementation.

The independent-cognitive activity is, first of all, self-learning, which is consciously developed. The student becomes a creative person who clearly understands the motive, purpose, methods and techniques of obtaining knowledge. The individual strategies are the pivot around which all kinds of cognitive activities are concentrated. In the article the main provisions of the competency approach to solving the problem of individual strategy formation are analyzed, the essence of the concept of students' independent-cognitive activities forming is revealed and some relevant content of its categories such as individual style, individual educational trajectory, individual educational route are clarified.

Individual strategies are multifaceted and very effective for students' independent-cognitive activity development. They act as an interconnection (sequence) of operations and actions (Intellectual and practical) aimed at implementing the outcomes of students' independent-cognitive activities. The competence approach distinguishes those human characteristics and features that help to adapt to the environment (particularly in education). The actualization of these qualities develops the ability to plan properly individual strategies in students' independent-cognitive activities.

Key words: competence approach, individual strategies, individual style, individual educational trajectory, individual educational route.

УДК 37.01 *O.L. Bukhalo*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF YOUNG CHILDREN'S EMOTIONAL EDUCATION

The article highlights the importance of the emotional education of young children who are sensitive to it during that age period. This is a period of the most intensive psychic formation. At that time

the basic personal and cognitive characteristics are formed. The perception of the surrounding world is emotionally colored. The author grounds the necessity of creating emotional environment, which is a source of personal development and self-realization that can speed up or slow down this process.

The author emphasizes that the emotional perception of young children is «here and now». So, for emotional education it is necessary to create a special developmental environment.

The author also characterizes developing emotional environment as a combination of organizational and pedagogical conditions providing emotional support and stabilization of emotionally comfortable atmosphere in the group. These conditions create the appropriate emotional mood, stimulate the development of the emotional sphere and help children to master the skills of emotional regulation. The organizational and pedagogical conditions are described as a set of measures to optimize emotional education of children, meet the needs of the age of the early childhood period.

The author identifies the following components of emotionally developing environment in groups of young children: emotionally supportive, emotionally customizing, emotionally stabilizing, emotionally activating, and emotionally training.

Key words: emotional education, emotional environment, organizational and pedagogical conditions of young children's emotional education.

УДК 378.13 (497.2)

M. V. Chekhovska

ANALYSIS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE REPUBLIC OF BULGARIA

The article deals with 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 in this country was researched. The major stages of development of higher education and higher pedagogical education of the Republic of Bulgaria are analyzed and the main principles of modern research activities in that field done by scholars in the country are considered. All the facts collected by them facilitate the introduction of modern European reforms in the training system of the pedagogical staff. The analysis of the problems of higher education in the Republic of Bulgaria and the main directions of solving them in accordance with the Educators' National Development Strategy in the Republic of Bulgaria for the years 2014–2020 are discussed in this paper. The main directions of scientific cooperation for international integration and mobility in Switzerland and Bulgaria are presented. The experience in solving the discussed specific problems of higher education of the Republic of Bulgaria can be useful for the educational area of Ukraine. The practice of solving such problems must be taken into account in the process of reforming higher education and higher pedagogical education in Ukraine in the context of its integration into European and world space of higher education.

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

УДК 378.1:34

D.I. Demchenko

COMPETENCE APPROACH TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF REPRESENTATIVES OF LEGAL PROFESSION

Pedagogical conditions for the formation of foreign language professional competence of a lawyer; organization of professionally-directed foreign language learning process; organization of higher law school students' autonomous work; creation of socio-psychological climate in the educational surrounding in the process of students' foreign language learning; using individually-oriented dialogues and game technologies in the process of the formation of foreign language competence were defined, theoretically substantiated, and experimentally checked. On the basis of competence- oriented approach the essence of the definition of «professional foreign language competence of a lawyer» was analyzed as a professionally important integrative feature of the person who represents the legal profession. This competence is a systemically valuable new formation that ensures decoding of foreign legal information (International legal documents, legal terminology) and its creative usage in practical legal activities (In contacts with foreign colleagues), as well as an ability to be involved in le-

gal activities to solve professional problems. The content of professional foreign language competence of a lawyer as the system of interconnected and interdependent components of this phenomenon (axiology, cognition, activities) was defined.

Key words: competence approach, professional foreign language competence, the formation of the professional foreign language competence, professional training of lawyers, pedagogical conditions of formation of lawyers' professional foreign language competence.

УДК 159.952:159.922.6

O.A. Dniprova

RESEARCH OF ATTENTION OF BOYS AND GIRLS OF JUNIOR SCHOOL AGE

The article is devoted to the study of features of attention of boys and girls of junior school age. The followings questions are considered: the concept of attention, the features of attention of junior school children and the differences of attention of boys and girls. The results of researching different attention characteristics of junior school children of different genders are also expounded in the article.

The following methods of research of attention were used:

1. The proof-reading test (the variant with letters).
2. The method of «Place marks» (modification of the method by Pieron-Ruzera)

From the data of the research it follows that boys and girls have an almost identical level of distributing and switching of attention. Lesser volume of attention is observed in boys, while girls have a far greater volume of attention. The level of active concentration of attention for junior school children of different genders has meaningful differences. It appears that in girls this feature of attention is less developed than in boys.

Key words: attention, elementary school pupils, boys and girls, school age.

УДК 304:364-7

L.M. Dubchak

CONCEPT OF M.KONOPCZYNSKI'S CREATIVE RE-SOCIALIZATION

The concept of creative re-socialization of the Polish scholar, representative of contemporary re-socialization pedagogy Marek Konopczynski is analyzed. This concept is represented in his work «Kryzys resocjalizacji czyli sukces dzialan pozornych: refleksje wokol polskiej rzeczywistosci resocjalizacyjnej».

In the context of solving the problem of socially disabled persons' rehabilitation, M. Konopczynski tries to analyze the impact effects from application of the method of creative re-socialization. The author examines methods of re-socialization impact through the activation of creative potential of prison inmates, such as drama-therapy, music therapy and plastic art therapy.

This article is an attempt to clarify the main factors influencing the prisoners due to proposed methods of creative re-socialization. It was found that each of these methods provides activation and development of structures and mechanisms of creative processes in the socially maladjusted individuals to obtain the planned changes in personality.

Thus, according Konopczynski, drama activates both mental and emotional processes (activates an idea, emotion, intuition) with the aim to take a fresh look at the world, themselves, and others, as well as mobilizes inmate to work. In music therapy, the thinker sees the way of organizing re-socialization programs for individuals that contribute to the development of intellectual abilities, excitement of metaphorical and associative thinking of inmates, their personal and social feelings. In the opinion M. Konopczynski, the plastic education is directed towards those creative potentials of the inmate that have their roots in the visual contact of a person with the world. It allows in its own way to change oneself, one's own mind, and, finally, to be able to take part in cultural life.

Key words: penitentiary practice, creative re-socialization, drama therapy, music therapy, plastic arts therapy.

УДК 378.147: 811'111

O.Y. Gal'chenko

USING ACTIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING ESP WRITING TO COLLEGE STUDENTS

The article is devoted to the issue of using active methods in the process of teaching foreign language writing to college students. The most effective methods for teaching writing for specific pur-

poses are defined. The role of active/interactive/professional activity modeling methods in the process of EFL teaching is distinguished. The approaches to possible ways of using webinars, case-study methods, presentations, business games, and language portfolios are discussed. Webinar (or web-conference) is considered as a method of cooperative learning creating a virtual learning space. Case-study method is analyzed as a technology of teaching writing that becomes possible due to its close relation to the writing procedure, i.e. the three steps of text production can be compared to the three stages of case analysis. It is highlighted that writing for presentations includes a specific procedure of text contraction that enables to develop "language mechanics" – a precise and accurate style of writing. Role-plays reproduce the conditions of future professional activities and blur the boundaries between game and reality which helps to create the atmosphere of active communication. Language portfolio is considered as a reflexive method of teaching writing that provides an opportunity of self-evaluation and self-correction in the conditions of group-work. The current state of the issue is analyzed and the focus is made on active technologies for teaching English writing for specific purposes to college students.

Key words: college, writing for specific purposes, active methods, integrative approach.

УДК 371.213.212.09«1950/2004» *O.J. Karpenko*

FOSTER FAMILY AS A FORM OF INSTITUTIONAL CHILDCARE IN POLAND (2ND HALF OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURIES)

The article dwells on regulatory and legal framework of foster family functioning in Poland as one of the main forms of institutional childcare in the second half of the 20th – beginning of the 21st centuries. Over the period of 1950 – 1955 Poland saw a decline in foster care. The number of children placed with foster families significantly reduced. In 1958 the so-called substitute families were introduced to accept children aged 6 months to 3 years. The active development of foster care started in the 1970's and 1990's. Foster families must provide adequate living conditions and educational opportunities similar to those in natural families. According to the Decree of the Council of Ministers issued October 23, 1993 foster families received financial aid. Children were given the right to free admission to kindergartens. Their relatives were committed to payments equivalent to the amount of financial aid provided for such children. At the turn of the century, functioning of foster families and provision of adequate living conditions and educational opportunities for a child were determined by the government's social policies. Natural upbringing, emotional contacts between a child and their guardians, an individual approach to a child have been typical of foster families.

Key words: children, childcare, foster family, substitute family, parents, Poland.

УДК 378:1:62:330 *O.V. Kondrashova*

ISSUES OF PEDAGOGICAL DESIGN: STATUS AND PERSPECTIVES

The article deals with the analysis of the issues of pedagogical design. This article presents a scientific review of works in which the specified phenomenon is studied in various aspects: philosophical and historical foundations of pedagogical design, in particular, modeling as a stage of pedagogical design; typology; the essence and structure of pedagogical design; methodological and technological principles of pedagogical process design; multifunctionality: as a discourse of psycho-pedagogical science and as a means of competencies development, as a way to implement innovative pedagogical activity. Scientific papers that discuss the issues of designing learning activities for different levels of the education system are presented. It is possible, for example, to apply the theoretical framework to case studies in higher educational institutions. The present study provides a starting-point for further research in the field of designing professional managers' training. Moreover, the framework has proven to be useful in improving the structure of the educational process. This is a notable and promising side-effect of the theoretical study, at least from a managerial point of view. The author's views on the perspectives of pedagogical design in the context of globalization and active implementation of electronic (remote) learning in systems of training and vocational training are also disclosed.

Key words: pedagogical design, scientific review, designing of learning activities for different levels of the education system.

УДК 378.147 *T.V. Korshevnyuk*

SUBJECT-SUBJECT AND SUBJECT-OBJECT INTERACTION AS A PSYCHOLOGICAL BASIS OF CONTENT FORMATION IN SCHOOL BIOLOGY EDUCATION

The reform of the secondary school requires a radical improvement in the process of learning biology. To solve this problem educators suggest changing the structure of the content of education. They insist that the content does not have to reflect the ideal objects of cognition (concepts, laws, theories) but have to study biological objects. It's necessary to use the ways of cognition (knowledge and skills) to transform this knowledge into subjective experience.

One of the ways of forming the subject-subject relationship of children to nature is subjectification of natural objects. It means building relationships (with plants, fungi, bacteria, animals, and other people) as the subjects of communication that are relevant to children.

The subjects of the educational process are the student's personality, a personality of the teacher, and the class team. Therefore, the acquisition of education's content has multi-subjective or intersubjective character. Scientists note that the objects of teacher's activities are the personalities of students, various kinds of their activities; and that the object of pupils' activities is natural, social, and cultural reality.

The student could be both a subject and an object and those periodically alternate. A student is the object of the didactic process when he or she becomes an object of social and pedagogical impacts; he is a subject when he designs and performs his or her own activities for mastering educational content.

Key words: the subject of education, the object of education, subject-subject interaction, subject-object interaction, the content of school biology education

УДК 376-056.36:37.017.4:172.15 *N.I. Koval*

CIVIC EDUCATION OF MENTALLY RETARDED SENIOR PUPILS IN PSYCHO-PEDAGOGICAL LITERATURE

The article deals with the issue of civic education of mentally impaired high school pupils. The analysis of psycho-pedagogical and special literature showed that the methodology of educational work at a special school is developed at a high level, but the problem of civic education of mentally retarded pupils is topical. In particular, the problem of civic education was considered by scientists in terms of social adaptation of pupils, but the notion of «citizenship» in special psychological and pedagogical literature has not been studied. The features of the formation of civic skills of mentally retarded senior pupils and, therefore, the potential capabilities of the pupils for this activity are not determined. The synthesis of literature materials suggests that citizenship is a necessary final result of civic education and helps pupils to achieve political maturity and legal consciousness, realize themselves as full social citizens in the social community of the country, which requires a high level of civic qualities development.

Theoretical study of the components and features of civic skills of mentally retarded senior pupils at a special school helped to identify the main methods and techniques of formation of their civic skills. They are aimed at learning civic orientation, increasing positive emotional attitude to civic duties, using civic knowledge in daily activities.

Theoretical and experimental research of the issue and conditions for the formation of civic skills of mentally retarded senior pupils at a special school showed that this study does not cover the whole complex of problems of civic education of mentally retarded senior pupils and helped to define the prospective issues which are of scientific interest.

Key words: civic education, mentally impaired senior pupils, correctional and educational work, extracurricular work, special school.

УДК 796.5: 378.1 *S.P. Kozhushko*

THE FORMATION OF COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SPHERE OF TOURISM IN THEIR PROFESSIONAL INTERACTION

The article substantiates the implementation of a set of pedagogical conditions rational for the formation of competence of future specialists in the sphere of tourism in their professional interac-

tion. The analysis of core provisions connected with training specialists in the given sphere and, as the result, the choice of the topic of present investigation is encouraged by intensive and sustainable development of tourism industry, considerable growth of its economic indicators, increasing competitiveness among providers of tourism service. Theoretical and experimental investigations of preparation of future specialists for their professional interaction state that such an interaction, and especially professional one has special significance for both the development of a personality and for the achievement of high results in the process of study. It is considered that the development of competence in professional interaction is of special importance for future specialists in tourism industry as their activity envisages intensive communication with colleagues, partners and consumers of tourism service.

Modern life with its social and economic peculiarities sets forth rather high demands to such qualities as competence, professionalism, behavior, and culture of interaction of future specialists in tourism industry. The article proves that as the society needs specialists in tourism business who possess firm competence in professional interaction, exhibit culture and technology of communication, use professionally verbal, non-verbal and computer means of communication, are able to overcome barriers of interaction, – the education of such specialists can not be a success if the approaches to organization of their professional training remain unaltered. It is claimed that the creation of appropriate set of pedagogical conditions and its implementation in the process of study plays a special part in quality preparation of future specialists in tourism industry for professional interaction. In this context the following pedagogical conditions are treated as the main ones: the creation of atmosphere of respect to the process of interaction in such systems as «teacher – student», «student – student», «student – students», as well as an appropriate socio-cultural background; high level of teachers competence in professional communication and interaction; optimization of cooperation among pedagogical, psychological and graduate chairs with the aim to rise the quality of future specialists in tourism industry communication skills; observance of the principle of humanism in «subject – subject» relations in such systems as «teacher – student», «student – student»; focusing the process of teaching on the organization of interpersonal communication; provision of students self-realization in a variety of profession-oriented cases of interaction.

The pedagogical conditions, analyzed by the author, are treated as fundamental ones in the process of preparation future specialists in tourism industry for their professional interaction as their realization in the process of education guaranties the growth of the effectiveness of preparation of specialists in the sphere of tourism for their professional interaction.

Key words: pedagogical conditions, specialist in the sphere of tourism, professional interaction, educational process, professional competence.

УДК 378.147

I.I. Kozinets

CULTURE OF SPEECH AS AN INDICATOR OF GENERAL CULTURAL IDENTITY

The issues of today's youth culture of speech are researched. The interrelation between a high level of speech culture and individual spirituality development is demonstrated.

High speech culture is an ability to use modern literary language with all its means of expression and diversity inherent in literary language norms. The culture of speech as the basic means of communication and an essential component of the overall cultural identity is one of the most important indicators of education in civilized society and provides correct and optimal use of speech means. Speech culture is a complex system of linguistic signs based on linguistic and moral rules and norms of behavior.

The reasons for decline in speech culture are discussed, and the most common mistakes in pronunciation that violate the purity of language are specified.

Reducing the culture of our speech is the result of actively using slang and jargon. The language is often full of different kinds of dialect, tautology, pleonasm, jargon that significantly reduce the level of language development.

The most common errors in speech are: violation of logic in content; insufficient arsenal of vocabulary and stylistic devices; rarely used epithets, metaphors, comparisons, and other expressive means of the language; ignorance of the importance of phraseology; inability to properly coordinate related words; ignorance of language rules.

Ways of overcoming low verbal culture are suggested.

Key words: language culture, culture of speech, slang, the most common speech errors, bilingualism.

УДК 377.1:37.013.42 *L.Y. Krymchak*

SOCIAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF ORPHANS IN THEIR READINESS FOR INDEPENDENT LIVING

This article discusses the socio-pedagogical support of orphans in children's homes of family type in their preparation for independent life. It is aimed at foster parents in such orphanages of family type, at special centers of social services for family, children and youth, at future social workers as well as university professors who are actively involved in training specialists for work with foster parents. The article focuses on the technologies of giving socio-pedagogical support to foster families and family-type children's homes. The conditions in which the social and pedagogical support will be effective are discussed. Particular attention is paid to the definition of the components of the educational system.

Tips on the methodological approach to the social and educational support of orphaned children in their preparation for independent life in a children's home of family type are given. We found that for the formation of a high level of readiness of orphans for independent living social and pedagogical support as an activity is required. It should be based on the needs of young people that affect their full development; individual and age characteristics of adolescents, their psycho-physiological health.

In our view, that requires a deep understanding of targeted socio-educational support focused on the solution of individual problems of orphans, their needs in socio-cultural adaptation.

Key words: children's home of family type, socio-pedagogical support, the conditions of formation of readiness of orphans from family-type homes for independent living.

УДК 37.018.3 – 058.862: 37.015.31 *S.M. Kurinna*

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE SOCIALIZATION PROCESS OF ORPHAN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF RESIDENTIAL INSTITUTIONS

Socialization of the person in preschool childhood is a priority in pre-school education, an important systemic pedagogically balanced process, prolonged in time, having meaningful and technological aspects which allow the child to become involved in the socio-cultural process and develop the position of the subject in social life.

Orphan children remain one of the socially most neglected and least socially protected communities in the country, and the orphan environment accumulates the most difficult problems of social and psychological development of personality. The narrowness of the social environment in the orphanage, insufficient psychological and pedagogical preparedness of educators to work with children create unfavorable conditions for the effective socialization of pupils of closed type educational institutions.

The new socio-cultural situation defines new parameters of current socialization and enhances requirements to the formation of new models of social behavior, the design of personal system of values with the result that the pedagogical science needs to rethink and revise the foundations of upbringing and socialization of the person during preschool childhood in closed type educational institutions.

The activity of specialists at orphanages who provide pedagogical support for the socialization of personality is «aimed at providing two matching processes: the individual support of the child in the educational process of a certain age group and system support aimed at preventive and corrective work in all age groups (in the whole system)».

Due to the great importance of the method of support and maintenance in the life of children's home, social and pedagogical service of support must start functioning. It is supposed to provide a complex of measures for social protection of the individual in the orphanage, for their development, formation, upbringing and training.

Socio-educational service in the children's home must focus on information about every child from the moment of their entry into the orphanage. This creates opportunities of not losing touch with the child even after their leaving the specialized educational institution.

Key words: socialization, pedagogical support, orphan children, residential institutions.

УДК 378. 147:502

V.A. Lashkul

THE EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE VETERINARY DOCTORS

This article deals with the experimental study of professional and ethical competence development of future veterinary doctors. The results of experimental work demonstrate the positive dynamics after the implementation of pedagogical conditions and methods of professional and ethical competence formation of future veterinary doctors.

After the formational stage of the experiment, the results suggest that the technique of formation of professional and ethical competence ensures the effective professional and ethical training of students of veterinary department. In particular, at the end of the experiment in the experimental group a more substantial level-shift than in the control group was obtained, 14%, 15% and 10% share of respondents demonstrating the high levels of cognitive-professional, moral-value and, activity -communicative components of professional and ethical competence.

In the experimental group, the share of students with low levels of professional and ethical competence lowered. In the control group at the end of the experiment the share of students with low and middle levels of professional and ethical competence formation did not change significantly.

The statistical analysis (by the criterion of Wilcoxon-Mann-Whitney) at the end of the experiment made it possible to conclude: with accurate probability of 95% that pedagogical conditions provide a statistically significant difference of the results.

So, the results of the forming experiment demonstrate that the implementation of pedagogical conditions and methods is effective for the formation of professional and ethical competence of future veterinarians.

Key words: professional and ethical competence, experiment, method, formation, development.

УДК 378:008:130.122:316.752

O.P. Luchaninova

SPIRITAL CULTURE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN CRISIS

In the period of crisis the educational establishment, where the basis for the successful job and career are laid, plays an important role not only in the society but also in education. In fact, a person more often associates his or her future success with obtaining higher education. The higher educational establishment completes the process of socialization and development of personality.

At the modern stage of the development of society, the main role belongs to the educational system in higher educational establishments. The process of students' spiritual culture formation is a pedagogical phenomenon. The correlation of teacher-student includes such stages as targeting, experiencing, realization, attitude, self-reflection, modeling, overcoming, and the like.

Education is an essential condition for young people's preparation to life, their socialization, introduction to humanity's spiritual values. Thus, education is spirituality, the system of values which can be successfully and purposely propagandized to a great number of people.

The students' spiritual culture formation at the National Metallurgical Academy of Ukraine is carried out through the system of definite purposes and principles: awakening of students' desire to be moral; the spiritual culture formation and tolerant attitude to the traditions and customs; preservation of the latter and their transference from generation to generation (the club «Obereg»); development of virtues and positive moral qualities, motivation to self-perfection; harmony of the high and noble interests, needs and wishes; attitude to the Christian traditions (the club «Photographs»); development of the personality's important traits and qualities; setting the basic questions for understanding the sense and purpose of human life and personal attitudes to them; the collective life's

emotional richness; formation of the personality's traits as a would-be specialist (the club «Perspektiva», «Perevodchik»).

Structural components of the spiritual culture formation are spiritual, cognitive, social needs, self-actualization, and various types of students' activities.

The essence of the educational process at a higher educational establishment is not in proclamation of intentions to educate students, but in the creation of favorable conditions to train specialists with higher education and develop the spiritually cultured elite of society.

Key words: spirituality, spiritual culture, social and humanitarian crisis, development of personality, educational system.

УДК 378

N.B. Mantulo

HISTORICAL SOURCES OF SOCIAL RESPONSIBILITY

The article examines the historical sources of social responsibility in Ukraine as well as its pedagogical potential in the system higher education.

One of the principal sources of social responsibility development is education. The social responsibility issue requires establishing a special educational system which serves as «sensitive factor» of responsibility promotion in the society in general and in business environment in particular.

In Ukrainian philosophical thought the justification of personality's socially responsible behavior occurred simultaneously with active practical activities of the best representatives of Ukrainian elite in development of national education system, arts promotion, and assistance to those in need, etc. Over the centuries, moral, ethical, and religious beliefs have been the significant basis for the formation of socially responsible behavior for representatives of Ukrainian intellectual and political elites.

The insight into philanthropy and patronship historical experience of Ukrainian nation possesses great educational potential for developing the system of professional training for students who specialize in the fields of «Economics and Entrepreneurship» and «Management and Administration», specifically in the context of «Social Responsibility» course. Appealing to the historical experience of centuries-long implementation of social responsibility principles in the economic and cultural areas of Ukrainian society facilitates professional development, on the one hand, and contributes to social consciousness formation, establishment of humanistic axiological values, and patriotic upbringing of students, on the other hand.

Key words: responsibility, social responsibility, higher education, philanthropy, patronship.

УДК [378.091.33:811.111]:001.895

G.V. Matyukha, V.S. Lantseva

THE USE OF INNOVATIVE METHODS OF MANAGEMENT OF FUTURE PHILOLOGISTS' SPEECH ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL CLASSES

This article focuses on future philologists' professional training. Different technologies and innovative teaching methods are being studied. The main ones include: case studies, web-quests, open space, jig-saw reading, project and contextual learning.

Such teaching can be considered as a contextual one in which, together with the language of science and with the whole system of forms, methods, and means of teaching (traditional and new), objective and social contents of students' future professional activities are consistently modeled. «Case studies» provide complete information about the real relationship between people, distinguish each object as unique and highlight all the communicators' common features required for verbal interaction.

The project method requires students' creativity, their active participation in research work, orientation in the space of information, and self-constructing of their knowledge. Students' creating their own web quest projects aimed at the result of obtaining the solution of theoretical or practical problems is a kind of project activity. The technology of «Open Space» allows both individuals and groups to interact effectively and take collective decisions.

The use of innovative methods of teaching in foreign language classes provides the development of future specialists' ability to solve professional problems and, in this way, to acquire professional skills integrally.

Key words: future philologists, foreign languages, innovative methods, teaching, professional skills.

УДК 378.1

V.I. Meniailo

TRAINING OF SPECIALISTS CAPABLE OF RESEARCH AND INNOVATIONS AS THE MAIN OBJECTIVE OF HIGHER EDUCATION

New regulatory documents on higher education in Ukraine are analyzed in the paper (the Law of Ukraine «On Higher Education», the National Qualifications Framework, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine). It is shown that they pay special attention to scientific, technical, and innovation activities of higher educational institutions, the main goal of which is to train future specialists capable of research and innovations.

Current approaches to the definition of specialists capable of research and innovations and justifications of their formation are overviewed. It is implied that the main aim of innovative educational activities is to improve the quality of training students' abilities to do research and develop innovations to form active, initiative specialists who are creative, flexible to changes, able to acquire new knowledge and be competitive in today's innovative and high-tech society.

Issues regarding the organization, concept, and methodology of research and innovation activities in the process of future specialists' training in Master degree programs are outlined: the need for organized, systematic, in-depth research and innovative training and for designing science-based concepts and models of such training; procedural and semantic contents of educational and professional, educational and research Master degree programs. The requirements to rethink theoretical and methodological principles, conceptual and methodological approaches to the contemporary Master training, the formation of Masters' professionalism and competitiveness in conditions of innovative transformations and European integration are emphasized.

Key words: research, innovative activities, training of specialists capable of research and innovations, Master degree program, research and innovation activities at higher educational institutions.

УДК 37.048.4:811.111:338.48

G.I. Miasoid

ON-SITE INTERDISCIPLINARY LESSON: CAREER GUIDANCE AND ITS VARIATIONS

This paper discusses the forms of career guidance that the higher institutions in Ukraine use to attract potential students to do their first degree programs. It aims at career center officers as well as university teachers who take the opportunity to engage with interdisciplinary learning materials in their classes and who are interested in exploring the potential of a new form of career guidance which is an on-site interdisciplinary lesson. The paper examines the opportunities this organizational form provides from perspectives of career guidance and vocational counseling in the Hospitality Industry course by means of an English class conducted at a public school. They include forming student interest to a job of a Travel Agent or a Tourist Information Officer through a role play, realizing the activities they do, revealing demands of the job to a person like language and communication skills, desire to assist and help people in a foreign country, ability to persuade and assure. Tips on the methodological approach to interdisciplinary lesson at a public school were suggested concerning its development and conducting. We have found that providing thoroughly developed hand-outs and a PowerPoint presentation with in-built visual (images and video) and audio objects, the way the teacher presents new learning material may appear effective and efficient, though the chosen topic is not a part of the English language curriculum at a public school. Teaching materials can help reach the practical goal of an English lesson of developing listening comprehension, speaking, reading and writing skills of school-leavers in the wider context of communicative, linguistic and socio-cultural competences formation and career counseling on Hospitality Industry. However,

some difficulties were found on the stage of such a teaching form development caused by the unknown teaching environment. That makes it hard for a teacher to assess the language competence of students, select teaching and learning material, didactic methods and forms of classroom activities, thus is time-consuming. We believe, though, that an English lesson can serve a major aim to help public school students understand their own interests and vocational aptitude through interesting and unusual activities, role-plays and opportunities to try a job of a Travel Agent or a Tourist Information Officer.

Key words: career guidance, vocational counseling, on-site, interdisciplinary, guidance tests, English, Hospitality Industry Basics, vocational aptitude.

УДК 331.361: 356.13

D.O. Movchan

THE STRUCTURE OF THE WORLD CUSTOMS ORGANIZATION E-LEARNING

The article deals with the analysis of the issues of professional education of customs officers according to the international standards developed by the World Customs Organization. The advantages of the E-learning system of the World Customs Organization are described and the distance thematic courses for customs officers are presented in this article. The author's view point on the E-learning in the context of globalization is given in the article.

It is proved that the WTO E-learning is an important educational tool both for training system and for vocational training of customs officers worldwide.

Dynamics of distance learning in the field of customs is highlighted; its strategic advantages, as well as regional and national disadvantages are described. The author emphasizes that exact implementation of electronic modules of the WCO E-learning program CLIKC will allow developing national systems of education in the field of customs effectively and with minimal expenses.

It is important for trade facilitation that the implementation of the WCO E-learning program CLIKC promotes cross-border, up-to-date, active, and flexible training of customs officers at various levels: national, regional, and global.

Key words: E-learning, the World Customs Organization, professional standards.

УДК 372.881.1

L.F. Muts

E-LEARNING TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS

The article substantiates the expedience of using the e-learning system in the process of foreign citizens' language training. The basic ways of e-learning implementation in the educational process for foreigners at Ukrainian higher educational environment are outlined.

E-learning technologies have a great didactic potential as a system of language training on different educational levels for foreign students. These technologies encourage foreign students to better adapt to the foreign language and promote enculturation into unfamiliar cultural environment, as well as facilitate the process of professional training. The implementation of these technologies in training and educational activities of Ukrainian higher educational institutions increases the educational marketability of universities; however, the process of implementation requires the system of specific measures to be successful. Effective e-learning implementation into educational process of higher educational institutions involves the accomplishment of pedagogical, technological, economic and organizational measures by the university's administrative body.

The e-learning technologies' introduction contributes to the elimination of psychological difficulties in the process of foreign students' adaptation to the foreign language and unfamiliar cultural environment, as well as favors culture shock prevention that foreign students experience during educational process in a foreign country. In addition, the introduction of e-learning during the training process of foreign applicants to Ukrainian higher educational institutions at training courses intensifies their adaptation to the future educational environment.

Nowadays, it is evident that the e-learning system is not a temporary measure and resolving e-learning educational problems demands a complex approach, i.e. the establishment of interuniversity training centers for teachers, the IT penetration into the educational process, and establishing e-courses quality assessment centers.

Key words: e-learning; distance learning; language training; higher education institutions.

УДК 371. 132

O.O. Myshak

PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONDITIONS OF HUMANIZATION OF EDUCATION

A characteristic feature of modern educational programmes is their focus on the humanization of professional training, the purpose of which is a double process: professional development and professional self-education of individual and personal qualities.

The effectiveness of the humanization of higher education is determined by formation of a teacher as a person. According to theoretical studies, we have defined a set of qualities required from teachers for implementing humanistic-oriented activities in training. The role of the teacher in the formation of humanistic values of the individuality of a student is not only in the proper selection of content, technologies, forms and methods, but in systematic purposeful work upon himself, in the development and improvement of the moral qualities of self.

Unfortunately, at the present stage teachers hardly keep to pedagogically appropriate humanistic principles of proper selection of content, technologies, forms and methods of education. The vast majority of teachers, guided by different reasons, are inclined to using traditional forms of teaching.

We believe that one of the dominant causes of deterring active and purposeful participation of teachers in solving problems of humanization is the existing system of evaluation of pedagogical activities of teachers at universities of Ukraine.

In this regard, to resolve this problem, the experience of the higher education system of the USA was considered with its domination of approaches in which the quality of teacher's work is the determining criteria for evaluating his or her activities.

Key words: humanization of education, evaluation of teacher activities, humanistic values, professional knowledge, professional skills.

УДК 37.034:37(09)

O.V. Nevmerzhytska

LIFE-CREATING ART IN VASYL SUKHOMLYNSKY'S EDUCATIONAL HERITAGE

The article addresses the issue of children and youngsters' education in shaping their own lives in the light of Vasyl Sukhomlynsky's views. The characteristics of people who can live and shape their own lives are given. It is indicated that to learn the art of living is to master the skills in the creative construction of our own lives based on our deep knowledge, developed consciousness, knowledge of technology, programming, design and implementation of life as an individual and personal living space.

Based on the analysis of works of the outstanding Ukrainian teacher the ways of a realized personality who seeks to support others, understands life as a constant learning, is an active member of the cultural development, a qualified worker, an informed citizen, and an environmentalist are identified. Learning the art of living is postulated as mastering the technology of programming, design, and implementation of life as individual and personal living space.

It is proved that to be able to live according to Vasyl Sukhomlynsky is to live morally, passing from heart to heart the moral wealth accumulated by mankind. The task of every teacher should be not only the transfer of knowledge, but also the continual teaching of the art of living. Only a person who has mastered it and can serve as a role model can teach the life-creating art to children. After all, according to Vasyl Sukhomlynsky, the most important and the only prerequisite for success in education is the moral integrity of educator.

Key words: a person who knows how to live, art of life, education, V. Sukhomlynskyi.

УДК 378.3706 *L.M. Nikolenko*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIALLY DIRECTED LEADER QUALITIES IN FUTURE CORRECTION TEACHERS

The article is devoted to the theoretical analysis of general aspects of implementing the process of pedagogical support of students as one of the conditions of forming socially directed leader qualities of future correction teachers.

It is established that in the course of formation of socially directed leader qualities in future correction teachers an important place is occupied by pedagogical support directed at the development of subject activity of students.

It is shown that pedagogical support of the process of formation of socially directed leader qualities in future correction teachers should be directed at developing the subject potential of a person: consciousness, self-organization, and self-determination. The maintenance of pedagogical support overcomes obstacles arising in life and help a person to achieve the desirable result.

The purpose of pedagogical support is understood by the author as the maximum assistance in comprehension and meeting by students of requirements to creative leader self-realization as a vital value.

Key words: pedagogical support, public students' association, socially directed leader qualities, future correction teachers, subject activity.

УДК 371.13:378 *I.V. Oliynik*

COMPETETIVE APPROACH AS THE BASIS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER SCHOOL

Modern transformations in the country stipulated the requirement of social and government order for professional preparation of specialists at higher schools and put forward some new orientation in the development of pedagogical education.

At the modern stage of search for the most effective use of human resources, almost in all fields of activities more and more attention began to be paid to the competence approach.

The formation of a teacher as a subject of pedagogical activities is the foundation for several types of competence – subject, methodological, diagnostic, innovative, and research ones. The formation of teachers as the subjects of pedagogical intercourse promotes their communicative, perceptive, and administrative competences. The maturity of teacher's personality reinforces the personal-individual competence. The contents of these types of professional competences are included into pedagogical acmeology.

Professional pedagogical competence consists of professional pedagogical knowledge and abilities, professional pedagogical positions (as stable attitudes of teachers toward what they do, to their students, to their colleagues, to themselves), and professionally important qualities of personality.

The concept of «competence» is, first, examined in the context of professional activity; second, it is understood as a complex personality resource integrating different competences of a person; third, it characterizes the degree of preparedness of a person to activity and the character of its implementation; fourth, it is formed when a person is mastering the activities proper to him or her. The analysis allows making the following conclusion. Regardless of its interpretation competence: 1) is always examined in the context of activity; 2) is understood as a system-creating property of personality which integrates different competences of a person; 3) characterizes the degree of preparedness of a person to activity, the character and efficiency of its implementation; 4) is formed in mastering the activities proper to a person.

Key words: higher education, pedagogical activity, professionalism, competence approach, competence.

УДК 378:373.43 *T.O. Pakhomova*

ANALYSIS OF FICTIONAL TEXTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS-PHILOLOGISTS ON THE ADVANCED LEVEL

The article is devoted to the issue of using fictional texts in the process of teaching foreign language to masters. The approaches to possible linguadidactic ways of solving the problem are dis-

cussed. The stress is made upon the point that, according to the aim of studying a particular text, various aspects demand a particular methodological organization. Professional approach to the fictional image studying demands a special ability of full perception of the world created by the writer, and this ability cannot simply appear from a number of simple skills and learning strategies. The aim is not to get a future specialist prepared for two kinds of activities (communicative and professional), but to achieve integrativity – to form the ability to communicate in a foreign language in the professional field. The universal techniques for teaching both types of readers («slow» and «fast» readers) are analyzed: prediction (What comes next?); close procedure; summary (What's it all about?); forum (Debating opposing viewpoints); guided re-writing. The relation between the level of professional linguistic competence and the procedural organization of the study of fictional texts is revealed. Major characteristics of professional linguistic competence of philologists as an integrative ability are defined.

Key words: professional competence, integrativity, philological education of masters, linguistic education.

УДК 35.088.6:315.713

O.O. Pavlenko, N.S. Timchenko-Mikhailidi, O.O. Triakina, V.B. Pugach

THE DEVELOPMENTAL PROFESSIONALLY FOCUSED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A STRATEGIC COMPONENT OF TRAINING MANAGERS OF ORGANIZATIONS

The paper deals with the issue of developing of developing Customs managers' competencies within the professionally focused educational environment in view of the strategical aim to train Customs administration staff in accordance with the tendency of global trade facilitation. The analysis of pedagogical and special literature showed the key priorities of Customs managers training: competence in global trade facilitation and security, European harmonized system of Customs processes and procedures, client-oriented approach, high level of moral and ethical conduct, dignity, responsible fulfillment of Customs assignments. They also underlined the existing contradiction between the high demand of stakeholders for smooth flow of goods and lack of proper knowledge and skills of Customs managers to promote trade facilitation.

Theoretical study of the main factors to provide a smooth flow of goods at the international market while increasing the level of Customs rules compliance by importers helped to identify the main methods and techniques of developing necessary competences of Customs managers. They include knowledge and skills in analyzing and amending a Customs legislation, exercising risk-based compliance management, conducting a regular compliance assessment, using highly-effective methods like pre-arrival screening and clearance together with post clearance audit methods, applying enforcement and recognition as well as introducing client service strategies.

Theoretical research of the issue showed that this study does not cover the whole complex of problems connected with finding the most effective methods of training Customs managers to promote trade facilitation and helped to define the prospective issues which are of scientific interest.

Key words: professionally focused education environment, strategic component, professional training, Customs managers, global trade facilitation, competence, risk-based and client-oriented approaches.

УДК 37.036+37.013.42

L. Petryshyn

EDUCATIONAL TRAINING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE SOCIAL PEDAGOGUES

The article, on the basis of theoretical and methodological analysis, reveals the pedagogical strategy of training creative social workers at university. The analysis of effective forms of implementing the creative component in the structure of training social workers is given: in lectures, seminars, and independent studies. The block structure (on the bachelor, specialist, and MA levels) for training creative social workers is described.The basic content elements of "The Diary of Creativeness" are provided to define the students' own creative potential and creative abilities, give some personal recommendations on fostering a creative personality, styling a program for developing creativity and production of creative ideas in the socio-educational field.

Based on the analysis of scientific positions, the article focuses on the effectiveness of the educational process as defined by relevant university's educational forms and methods to be used in the formation of creative social pedagogues.

Implementation and activation of creativity formation of future social workers in higher education is a prerequisite for improving the quality of education and the formation of a competitive creative professional. That will ensure creativity in the formation of future social pedagogues which will contribute to the development of a solid scientific basis for such development. Using the existing creative expertise to effectively solve professional tasks will significantly raise the level of professional training in the social sphere.

Key words: creativity, the formation of creativity, social pedagogues, educational process, professional training.

УДК 378

O.O. Peycheva, R.V. Kelembet

CULTUROLOGICAL APPROACH IN FUTURE ECONOMISTS' TRAINING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

In this article the authors demonstrate the feasibility of cultural approach to solving problems of future economists' professional education. The paper summarizes the experiences of domestic and foreign scholars in developing organizational and methodological activities for forming intercultural competence of future economists.

The article deals with the importance and future economists' training through culture, customs, traditions, art, literature, and mentality of target language speakers. The authors emphasize the necessity of teaching foreign languages as a phenomenon of the national culture and the process of real intercultural communication, as an independent, individual learning and application of the obtained knowledge and skills in professional work. The authors also summarize the experience concerning the elaboration of the intercultural communicative competence acquisition techniques, analyze the advisability of their implementation into the process of intercultural communicative competence acquisition by future economists.

Key words: cross-cultural approach, technology, teachers of foreign languages, the intercultural competence.

УДК 372.862

H.S. Pohromska, N.A. Makhrovska

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE DISCIPLINE «SOFTWARE ENGINEERING» TO STUDENTS OF COMPUTER SCIENCE

Formation of students' awareness of the social significance of their future profession, of their motivation for professional knowledge, understanding and mastering the basic concepts and the content of software engineering as a methodology for the design of industrial software applications is one of the most important tasks of the subject «Software Engineering». This article describes the methodological aspects of teaching students studying the discipline «System Sciences and Cybernetics».

The recommendations for setting the educational and methodical complex for the discipline «Software Engineering» are presented. The semantic content of the theoretical course for a specified discipline and recommended forms of lectures are given. Taking into account the fact that the discipline and its relations to the practical needs of customers are highly dynamic due to the specifics of the subject based on modern information systems and technologies of their construction, special attention is paid to the description of methods of laboratory studies in the course.

Key words: software engineering, laboratory work, lectures, software engineering, software, standard, form of study, SWEBOK.

УДК 378:372.881.111

T.S. Rozumna

ACTIVATION OF COGNITIVE STUDENTS' ACTIVITIES BY PROJECT TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY

Modern society requires the complete development of personality, that development including personal communicative abilities which help to enter the world community and successfully function

in it. It is important in teaching a foreign language to make students use the acquired knowledge in practice. This can be achieved by using project technology for forming students' skills to work independently shifting the focus from the activities of a teacher to the activities of students who start using the obtained knowledge in practice, simultaneously generating new ideas and developing their creative abilities. The use of project technology increases personal interest of students in the study of a foreign language through the development of internal positive motivation, while positive motivation, as it is generally known, is a key to successfully studying a foreign language.

Project technology is directed at the solution of a certain problem with the achievement of some previously planned result. This activity can include in itself the elements of research, lectures, abstracts, and other types of independent implementation students' own ideas as ways of attaining the project result. Project technology is based on pre-formed professional competence of students; it is directed at the development of their personality and their independence in the implementation of a project. Thus, it unites in itself all types of educational work: individual, pair, group, and collective work.

Key words: interactive methods of teaching, project technology, foreign language.

УДК 37.013.3:378(430(045)) *O.O. Samokhval*

STAGES OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING IN GERMANY

The article deals with the peculiarities of the development and establishment of vocational education at higher educational institutions in Germany.

It is noted that in the conditions of rapid growth of knowledge importance and demographic decline of the population the optimization of the development of human resources and, in particular, of labour potential is becoming a strategic factor of competitiveness of state economy. Only with the help of highly qualified mobile workers the required economic and employment growth can be provided. Unfortunately, a clear strategy of reproduction and development of human resources based on relevant knowledge and qualifications is absent in Ukraine. It is stressed in the article that special attention should be paid to the experience of developing the system of vocational training in Germany, the leading country of Europe in professional training whose system of vocational training has proved its effectiveness.

We have focused our attention on higher educational establishments of applied sciences. These educational institutions are unique in the German system of higher education and are of great interest for the Ukrainian higher educational system, because they combine students' obtaining theoretical knowledge with developing practical abilities. Higher educational establishments of applied sciences are truly considered ones of the most efficient types of higher educational institutions in the history of formation of higher educational system. They provide students not only with the basic theoretical knowledge, but also with practical vocational orientation. The main components of dual educational system are enterprises and higher establishments of professional training. With their joint efforts they provide an efficient process of vocational training.

It should be noted that the experience of Germany in vocational training is a perfect example of implementing reforms in the Ukrainian system of vocational training of future specialists. Thanks to the dual educational system employers teach future specialists from the school years, and in future it gives an opportunity of raising the economy of the country as a whole. This experience of Germany in vocational training process can be useful not only for students, but also for entrepreneurs.

Key words: professional education in Germany, universities of applied sciences, theoretical knowledge, practical skills, dual system, vocational formation.

УДК 167.7 + 373.6 *A.P. Samodryn*

PROFILE-PROFESSIONAL DIMENSION OF EDUCATION IN THE REGION

The ideas of consolidation of educational resource towards the integration of the socio-cultural development of Ukraine into the European and world space in our time of crisis are becoming more relevant. Regionalization of education in the framework of humanity is a unique natural phenomenon – the process of mind ingrowth into the biosphere.

The development of the doctrine of the region is implemented through modern science: region science, biosphere science, noosphere science, culturology, geology, geography and others. Pedagogics touches this problem still only in a few aspects. A region is a relatively closed territorial non-state social and industrial entity, which is characterized by relative self-sufficiency and the ability to reproduce social and industrial functions and related infrastructure, built-in functional structure of cosmobiotized geospace.

The regional integrity is constituted by certain indicators that function simultaneously. A person cognizing geospace creates his/her own reflection in consciousness (physical geography) for the organization of economic activities as a system (economic geography). Ensuring the principle of trans-internalization of education becomes a coordinating inception of constructing the content of education in terms of the region. The education system (of a territory) implies a set of elements whose interaction leads to a high degree of organization of cognition process.

Pursuant to the Decree of Ministry of Education and Science of Ukraine "On creation of educational district «Scientific and educational complex of multilevel continuous education «Profile education of the region» No.1193 dated 14.10.2011, nowadays we have got the phenomenon of innovation, education, uniting 26 educational institutions of Kremenchuk region (components: Kremenchuk, Komsomolsk and Svitlovodsk, Kremenchuk, Onufriivka, Kozelshchina, Globyno districts) established on the territories of Poltava and Kirovohrad regions by Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk. The experiment is planned for 25 years and afterwards.

The system of profile education as part of the education system in the region better organizes the convergence of strategy of socio-economic sphere and biosphere, using the personal potential of each student – learning, becomes a flexible technology of training transformation into the option of that type of school which would best embody the task of individually oriented pre-professional training, where learning – a person freed for creative work – will find "his/her labor".

Thanks to the profiled-professional structure of education, the society can behave purposefully, through culturally appropriate education and within certain limits can choose a path of its own evolution.

Key words: pre-professional study, differentiation, activity, education system, region, personality, learning.

УДК 378.1(477.7)

S.V. Sapozhnikov

SPECIAL FEATURES OF THE MODERN ARMENIAN SYSTEM OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING

In the process of developing higher education system in Ukraine the experience in pedagogical staff training at higher educational establishments abroad is becoming particularly important. This is especially true for countries that are close to Ukraine in their history, traditions, theoretical and practical principles, forms and methods of teaching students.

The article defines the main features of the system of pedagogical staff training in the republic of Armenia which are particular to all twelve member countries of the Black Sea Economic Cooperation (Azerbaijan, Albania, Armenia, Bulgaria, Greece, Georgia, Moldova, Russia, Romania, Serbia, Turkey, and Ukraine). Due to the systemic approach as the main research direction of higher education in the countries of the Black Sea Economic Cooperation we can identify the following features of the system: peculiarities of control systems in management of higher pedagogical educational establishments; features of the control system in higher pedagogical educational establishments; leading universities that train teachers and their structural divisions; certain types of universities and higher educational establishments, structural divisions of universities that train teachers; main directions and documents of educational reforms; features of the multi-level higher pedagogical education system; the basic requirements for admission to universities; the content, the structure, and functions of the higher pedagogical education in countries mentioned above, the process of organizing the educational process and postgraduate training of teachers; the most important tendencies of the development of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region.

On the basis of the scientific research analysis we can highlight the main directions of reforms in the system of higher pedagogical education as well as the main tendencies of the system, which directly influence the development of national education systems around the world today. Moreover,

identifying such tendencies becomes possible due to the thorough systematic research of higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region.

Key words: the Black Sea region, pedagogical education, special features of the system of pedagogical staff training, educational reform.

УДК 378

O. Shauerman

CREATIVE APPROACHES AND METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A PRACTICAL VIEW

Recently, most teachers pose a question which approach in teaching a foreign language would be the best. They should select the communicative approach because its main focus is training in interactive cooperation all the participants of the learning process. In this context, the Chair of Foreign Languages at Berdyansk University of Management and Business organizes seminars for teachers of higher educational establishments, of secondary schools and for students every year. The last one was devoted to creative approaches and methods in English language teaching and it included several sections and combined both practical and theoretical issues.

The seminar consisted of four sessions. The first one «Alternative Teaching Activities for the Classroom» was focused on organizing junior students' activities. The second session called «Accelerated Learning» stated that an educator is responsible for creating conditions under which the learning process will be possible and productive. The theoretical session «Student Governance» came to the conclusion that classrooms need to be managed effectively to maximize students' learning. The contemporary trend in managing classrooms is shifting from controlling students towards supportive, nurturing relationships and opportunities for self-regulation. Participants of the session «Interactive Methods of English Teaching» were offered different alternatives of interactive activities.

Key words: interactive methods of learning, communication, ways of language learning.

УДК 371.132

A.V. Shishko

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A PART OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF WOULD-BE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The study of the requirements to the professional pedagogic activities and functions of a higher school pedagogue and researcher described in the scholarly literature; the study of the theoretical approaches to the interpretation and structuring of professional pedagogic competence (N. Kuzmina, A. Markova, L. Mitina, L. Khoruzha, etc.), and the specificity of teaching foreign languages allowed arguing that the pedagogical competence of prospective foreign language teachers has a static form that characterizes the level of formation of methodological, special, methodological, pedagogical knowledge, moral values, principles and outlook of the personality. It also has the dynamic form that is implemented in their abilities to react to different psychological and pedagogical situations, effectively solve the tasks of the pedagogical activities at the higher educational establishments.

While characterizing the peculiarities of "Foreign languages" as a subject, it is necessary to argue that the process of teaching is implemented in the frames of the culturological, linguistic, country-study, communicative and situational thematic approaches. It results in a number of important requirements to the professional pedagogic specialist who works in the field of foreign languages. He or she should be the source of reliable and correct knowledge on the subject, the carrier of the foreign language culture, the organizer of productive situational and thematic communication that leads to the development and formation of the personality of the students in general, and he or she should also evaluate all the organizational activities. Therefore, in the structure of the pedagogical competence it is necessary to single out the communicative component that covers the communicative competence, knowledge and skills to organize the communicative interaction with the students with the help of the means of the native and foreign languages,

This allowed the author of this article to suggest her own definition of the pedagogical competence of prospective foreign language teachers, interpret it as an integral multilevel entity in the whole professional structure of the personality that is one of the elements of the professionalism and

professional pedagogical culture, a part of the professional competence, an indicator of the formation of the professional skills, characteristics and features on the basis of theoretical knowledge. This element stipulates the necessary level of readiness to perform pedagogical activities at higher school, ensure the high level of professional self-organization and self-realization in the frames of pedagogical activities.

Key words: competence, professional education, professional pedagogic culture, culturological approach, professionalism, reflection, communicative competence.

УДК 811.161.2’373 *E.V. Shkurko*

TEACHING ANNOTATING TEXTS

Writing summaries is one of the most important writing skills. The acquisition of technology of compressing texts is essential for today’s high school graduates and students since, when applying for grants and scholarships for training or for participating in youth programs at foreign organizations, students are required to submit a brief description of a research project or a socially-oriented project.

Summarizing is the process of analytical and synthetic processing of primary documents for the purpose of their analyzing and extracting relevant information.

There are various kinds of summaries, but when writing research papers out of all types of compressed texts reference summaries are most frequently used as the most effective in providing information on the latest achievements in various fields of science and technology and saving time of searching and collecting scientific information. Knowledge of the rules of compiling summaries and skillful use of them contributes to obtaining the main information from the source relevant to the topic of research and to presenting it in accordance with the requirements of regulatory documents.

Key words: summary, creating summaries, compressed text, reference summary, primary / secondary document.

УДК 81’24:378(045) *A.V. Shtyfurak*

CLIL: SUBJECT – MATTER AND LANGUAGE LEARNING INTEGRATION

The article highlights CLIL as integral part of contemporary school education in most EU countries.

The term CLIL (Content and Language Integrated learning) designates any teaching / learning of a non-language subject through the medium of a second or foreign language (L2). It encourages students to actually use the foreign language as a genuine means of communication. Additionally, it can reinforce students to become self - confident learners and maintain the learning process beyond the language classroom.

There are many different types of CLIL programmes ranging from full immersion through partial immersion, about 50% of the curriculum, to language showers and regular 20 – 30 minute subject lessons in the target language. between the two teachers (team-teaching) (Fortanet-Gomez, I. & C. Raisanen, 2008).

The main objective of these CLIL modules is the development of thinking skills through the discovery and learning of curricular content using English.

The importance of CLIL lies in the fact that it is based on an integrative, supportive approach stressing the cognitively guiding role that the language plays in all mental activities such as discourse comprehension and production, as well as when negotiating about concepts, context and meaning.

Nowadays with all the facilities available at school there is no pretext to ignore the opportunities for facilitating integration of subject – matter and language learning. CLIL has been around for quite a long time to generate a wide range of modes that can suit any educational needs and circumstances. Within the framework of immersion education CLIL stands out as one of the most efficient methodology and therefore deserves closer attention of those who want to boost school education.

Key words: content learning, language integrated learning, integrative approach, academic language competence, higher education.

УДК 37.015.3:378(045)

V.Ye. Shtyfurak

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM

The article deals with socio-cultural conditions and requirements to the professional development of future specialists in tourism. The psychological peculiarities of professional development including the tendency of poly-professionalism and commercialization of professions are considered and the results of experimental studies are presented.

It is noted that the socioeconomic situation in the population influences youth politicy, especially in the field of professional development that defines the necessity of developing new approaches and technologies for resolving this problem. The research process has a contentious prolonged character and in modern social conditions it is connected with poly-professionalism, commercializing the relationship in the field of production, the necessity of not only a conscious choice of profession, but also of the ability to get a good job. It is mentioned in the article that the professional development of future specialists of tourism is accomplished under different socio-cultural factors that require exact diagnostics of professional peculiarities and consider them in the process of mastering the chosen specialty. It is stressed that such peculiarities can be considered as early diagnostics and exact interpretation of personal qualities which are professionally significant in tourist field; identification of the reasons of professional choice; providing individual self-affirmation and its correlation with professional interests; ensuring individual self-affirmation with the orientation at professional perspectives; self-motivated psychological willingness to make a choice of some other field of professional activity in what concerns the rewarding mechanisms. It is noted in the article that the activities of professional centres of psychological support that help students in professional identification and formation are of great importance.

Key words: professional development, specialists in tourism, motive of professional choice, psychological compensation.

УДК 123.456:789

O.S. Sirotin

THE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS IN THE USA

The article deals with training faculty in the United States. The study of special literature gives reasons to believe that the issue of professional training of university teachers became important in the 90-ies of the twentieth century when the information space appeared in society.

In the early 90-ies of the last century in many countries, particularly in the USA, the the issue of changes in the paradigm of training for teaching in higher education became topical which led to creating new training programs and accreditation of scientific and pedagogical staff, as well as to founding institutions that train personnel for higher schools.

A brief analysis of trends in the field of training and retraining of teachers of higher schools at US universities allows us to draw conclusions:

– universities did not initially provide teachers of higher school in the USA with training in pedagogical skills;

– questions such as implementation of teaching duties, professional competence of teaching staff became more relevant than ever before in many developed countries, including the United States, in the 90-ies years of the twentieth century, which, in its turn, led to the creation of unique institutions and programs of training and professional development of university teachers;

– the main form of teacher training are postgraduate studies (or similar forms) and the system of postgraduate education. However, in the training of higher school teachers certain changes in forms of pedagogical competence are recorded;

– despite the considerable diversity in teacher training, there is a tendency to regulate its system at universities. Although the leading form is a post-graduate course, vocational schools and professional associations are in competition with such courses.

Key words: *teacher of higher school, higher education reform, improving the quality of education and professional development.*

УДК 378.012:001.895 *L.A. Sushchenko*

PEDAGOGICAL INNOVATIONS: FROM STRATEGY TO IMPLEMENTATION

On the basis of detailed theoretical analysis of scientific achievements, the author defines the essential characteristics of innovation in education; summarizes the performance of innovative educational activities; describes the priorities of the institution working in an innovative mode, and emphasizes the need to transform the current paradigm of education.

The innovative pedagogical activity is a powerful resource for educational change. It is proved that innovative practices are developed on the basis of empirical knowledge of new means of interaction in the process of co-creation of scientists and teachers aimed at improving professional skills, design and creation of new educational technologies, and development of educational work. It was shown that introducing innovative practices and achieving productive results in training and education are the products of creative practices.

The innovative teaching is considered as the productive activity of teachers, which is the transformation of novelty into innovation (novelty refers to a phenomenon that carries the essence of the method, technique, and technology of new content, while innovation is a new organization).

It was determined that the driving force of innovation is the personality of the teacher; the author remarks that a professor, teacher, or caregiver has a wide range of opportunities and innovation capacities for implementing creativity. For teachers working in the innovative mode, the particularly important focus is sustainable development; transferring the object to a new, qualitatively different state; creating, acquiring and implementing new tools (using specially developed algorithms to transform teaching ideas on educational technology); a special kind of creative activity aimed at a high level of professionalism of the teaching staff and new horizons for personal and professional growth of teachers.

Key words: civilization changes, learning environment, school, innovation, innovation mode, innovative educational activities.

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5) *R.V. Sushchenko*

PREDICTION OF MANAGEMENT CULTURE AS A FACTOR IN THE TRAINING OF RAILWAY ENGINEERS

In the article it is shown that management culture in Transportation is a source of expression of general culture and professionalism, general knowledge, spiritual wealth, social responsibility for the quality of engineering work, a manifestation of creative personality, and creative actions as a reflection of the result of continuous personal and professional self-development, the pursuit of innovative professional changes.

It was proved that positive changes in the development of professionalism in Transportation always ensure the development of the general and professional culture and management maturity which helps engineers to move away from the stereotypes of the past, confirming the philosophy of a new experience in the perception of future profession; helps to search for the problematic dynamics and progressive professional development and personal self-development through the establishment of new professional paradigms that encourage different view of the specialty as a whole, creates something new and valuable in engineering activities and opens up new prospects.

Key words: management culture, railway transportation, administrative professionalism.

УДК 378 *A.O. Teplytska*

A TASK AS THE TYPE OF LEARNING ACTIVITIES IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

The article examines learning tasks from the systemic approach's perspective as a part of pedagogical (educational) system. The pedagogical system is designed on the basis of teacher's deductive goals, particular learning tasks (questions, exercises, sums), their system and the subjects of educational performance (teachers, students). The research has shown that the term «task» has a relative

character and depends on the subjects of educational performance; only the tasks that require a research approach are considered to be problematic by a person. In the publication, the term «learning task» is used to refer to three different categories of tasks: objective tasks of learning; learning and teaching tasks or «didactic tasks» that are set by teachers; tasks that are given to students to achieve the objective of learning in their solving. The article also highlights the efficient usage of educational tasks connected to creation of prospective methodologies and technologies that allow future primary school teachers to master project learning as a base of their own creativity in the innovational pedagogical performance. The analysis of categorical apparatus of the term «task» and the idea of practical implementation of problem education through tasks has been made in this article. The idea of the practical implementation of problem-based learning has also been grounded.

Key words: educational task, problem-based learning, pedagogical system, subject of learning activity.

УДК 37.02:004

A.V. Tokarieva, M.N. Yalanska, K.S. Kuznetsova

ON ISSUE OF THE CURRENT STATE OF MEDIA-EDUCATION IN UKRAINE

Media competency is one of the key competencies that facilitate effective functioning in the contemporary information environment. All the messages that people come in contact with contain information about values, beliefs, and behaviors and are shaped by economic factors. Modern media can be viewed as an important form of pedagogic influence and socialization. The higher education landscape is currently seeing a range of new trends and developments directed at tapping social media and mobile technologies to reach new student audiences. Ukraine is not an exemption. Currently, more than 168 schools of Ukraine are participating in regional media experiments; around 100 teachers are taking part in the development of «Media Culture» course; winter schools and seminars have been organized for university teachers. The theoretical analysis of the field let us state that there are five main research centers that support practical implementation of media education in Ukraine. It is important to state that in the process of media education's dissemination in the tertiary education sector the priority is given to media education elements' integration into different professionally-oriented subjects. Thus, the goal of integrative media-education is to adapt to the goals of a particular academic subject and act as a 'crossroads' between the studied material and the external information. The attempts to integrate media elements into professionally-oriented subjects have been made by several universities abroad. They aim to promote digital media literacy, offer experiential learning opportunities, organize creative activities that emphasize interdisciplinary collaboration and explore various dimensions of digital media production. As such, we should study this experience and discuss media-education's potential as a platform for integrative learning.

Key words: media-education, media-literacy, theories of media-education, integrative education, models of integrative media-education.

УДК 378.147:811.111

O.V. Vashchylo

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ESP MONOLOGUE SPEECH TEACHING TO STUDENTS MAJORING IN MECHANICAL ENGINEERING

The necessity of foreign language teaching to students majoring in mechanical engineering can be explained by the existing urgency to implement fully professional's potential in his/her future career. Participation in a variety of international conferences, negotiations, and overseas scientific programs is, therefore, an essential part of every engineer's professional life.

Despite the fact that the engineers with proficient foreign language skills are of high value in our country, at universities there exists a significant lack of class hours for language classes. Considering this and the statement that mastering foreign language speaking skills on one's own is a challenging task, there appears a necessity of developing more efficient monologue speech teaching methodologies which would facilitate, in particular, the process of self-studying. This defines the topicality of our study.

In the article the possibility of the information and communication technologies use in the process of a foreign language self-studies is analyzed; the choice of podcasting for the English monologue speech teaching to students majoring in mechanical engineering is substantiated. The didactic and methodological characteristics of podcasts are also highlighted; and monologue speech skills to be developed as a result of podcasting use in the process of self-study are taken into account.

Key words: ESP monologue speech teaching, process of self-studying, information and communication technologies, Web 2.0, podcasting, podcast.

УДК 378. 018 (477) *N. P. Volkova*

DETERMINATION OF KEY FUNCTIONS, FEATURES AND QUALITIES OF A MODERN TEACHER IN THE MAINSTREAM OF EDUCATION OF SOCIALLY HEALTHY STUDENTS

The article is devoted to the issue of preparation of future teachers for the education of socially healthy younger generation. Researchers' ideas about social health of a modern student are discussed. Such important components of social health as civil responsibility, positively directed communicativeness, an ability to integrate into society, orientation of individuals towards the fulfillment of their life objectives and self-actualization are distinguished.

Important professional qualities of a modern teacher, such as tolerance, empathy, reflectivity, «transparency», commutability, suggestibility, rational exactingness, fairness, pedagogical tactfulness, and others, are characterized. The teaching, developing, and educational functions of the modern teacher in the context of educating a new and socially healthy generation are revealed.

It is demonstrated that the implementation of the functions above will contribute to the formation of students' readiness to disclose their own potential in difficult conditions of social environment and in the course of building harmonious interrelationships with other people.

Key words: social health, future teachers, features, functions, features of modern teacher.

УДК 378.018 *V.V. Zirka, V.A. Bykova*

TRAINING AS A SOURCE OF COMPETITIVENESS OF FUTURE EXPERTS

The article presents the essence of the phenomenon of «competitiveness of an expert» as complex, multi-level integrated features that allow a person to participate in and take advantage of competitive relationship in their chosen professional field according to their individual characteristics, needs, and aspirations.

The author focuses on disclosing the essence and features of the training method whose introduction into the educational process of higher school will allow students to form components of future experts' competitiveness: the axiological component (motivation for success / failure, need for achievement, need for independence / autonomy), the cognitive component (In-depth knowledge of self-marketing, self-management, image policy, etc.); the personal component (emotional intelligence, the ability to take reasonable risks, commitment and determination); the professional one (the ability to adapt to the competitive environment, reflection of one's own activities). Practical achievements of using this method for competitiveness formation of future experts to ensure their self-realization in professional activities are presented.

Specific practical features of using the method in teaching the author's course «Self-management of competitiveness of an expert» in the framework of students' psychological society's activities are discussed presented.

Key words: training, skills training, the formation of the competitiveness of future experts.

ДЛЯ НОТАТОК